

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

IGOR LUIS SANTOS MARQUES DE OLIVEIRA

**O PNLD NO CONTEXTO DE RUPTURA INSTITUCIONAL: O DESMONTE DE
UMA POLÍTICA PÚBLICA (2017-2021)**

NITERÓI

2023

IGOR LUIS SANTOS MARQUES DE OLIVEIRA

**O PNLD NO CONTEXTO DE RUPTURA INSTITUCIONAL: O DESMONTE DE
UMA POLÍTICA PÚBLICA (2017-2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Antunes Maciel

Niterói-RJ

2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

O48p Oliveira, Igor Luis Santos Marques de
O PNLD no contexto de ruptura institucional : O desmonte de
uma política pública (2017-2021) / Igor Luis Santos Marques
de Oliveira. - 2023.
158 f.: il.

Orientador: Laura Antunes Maciel.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto de História, Niterói, 2023.

1. PNLD. 2. BNCC. 3. Currículo. 4. Mercado Editorial. 5.
Produção intelectual. I. Maciel, Laura Antunes, orientadora.
II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de História.
III. Título.

CDD - XXX

IGOR LUIS SANTOS MARQUES DE OLIVEIRA

**O PNLD NO CONTEXTO DE RUPTURA INSTITUCIONAL: O DESMONTE DE
UMA POLÍTICA PÚBLICA (2017-2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em História da Universidade Federal
Fluminense, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em História

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Laura Antunes Maciel - UFF
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Lima da Silva - UERJ
Avaliadora

Prof^ª. Dr^ª. Flávia Eloisa Caimi - UPF
Avaliadora

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Câmara - UERJ
Suplente

Prof^ª. Dr^ª. Larissa Moreira Viana – UFF
Suplente

Niterói-RJ
2023

Dedico este trabalho às trabalhadoras e trabalhadores da educação e seus estudantes, que vivem os prazeres e as dores do ensino/aprendizagem em História. Minhas reflexões partem da cultura escolar: espero que retornem em forma de estímulo à luta.

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa jamais é produzida apenas por uma pessoa. Mesmo em tempos pandêmicos e de ensino remoto, muitas pessoas participaram da confecção deste trabalho, direta ou indiretamente. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todos os professores e autores de livros didáticos que separaram um tempo de seu dia para responder aos questionários e e-mails, instrumentos utilizados para realizar parte da pesquisa. Espero ter aproveitado suas experiências para além de “registros”: minha intenção foi dialogar com suas reflexões e análises e, a partir delas, problematizar a minha própria pesquisa.

Para a professora e amiga Laura Maciel, um agradecimento muito especial por me apoiar e incentivar ao longo dos dois anos deste mestrado. Suas sugestões e críticas, sempre atentas e cuidadosas, foram o fio condutor da pesquisa. Obrigado, também, pela paciência e compreensão que teve comigo. O processo não foi nada fácil, e sem sua ajuda não seria possível. Fico muito feliz por ter tido mais uma oportunidade de ser seu orientando.

Ao meu professor de História do Ensino Médio e amigo, Zé Conceição, pelas longas conversas e trocas, além do incentivo à realização da pesquisa. Ao longo das descobertas, sempre fiquei imaginando o que você teria a dizer. Obrigado por ter me inspirado a seguir sua profissão; espero não estar decepcionando.

Às amigas e amigos do grupo “Ô de Casa” de São Paulo, que mesmo à distância me incentivaram e contribuíram na minha formação política e cultural. Do grupo, um agradecimento especial ao professor Marcos Silva, referência de longa data e cuja produção retorno com frequência para amadurecer minhas posições. Vida longa!

Aos integrantes do Comitê Popular de Luta “Companheiro Jonas” em Nova Friburgo, pelas inúmeras experiências que pudemos compartilhar ao longo do difícil 2022. No fim, respiramos e sorrimos bastante.

Aos colegas Carlos Henrique e Natasha Rosa pelas incontáveis mensagens trocadas, onde compartilhamos olhares sobre nossos fazeres e as dificuldades cotidianas. Amadureci muitos de meus questionamentos a partir de nossas conversas.

Aos professores Paulo Terra, Juniele Rabêlo, Elison Paim e Antônia Terra pelas reflexões e diálogos fundamentais ao longo dos cursos que tive o privilégio de participar. Esta pesquisa ganhou novos caminhos pelas trocas em cada curso.

Às professoras Flávia Eloísa Caimi e Alexandra Lima da Silva pela participação na banca e pelas sugestões valiosas no exame de qualificação.

Aos meus pais, meu irmão e em memória de minha avó pela presença constante e por me propiciarem todas as condições para eu fazer o que eu quisesse. Não estaria aqui se não fossem vocês.

À Aline Coladello, psicóloga que ajudou na fase de finalização da pesquisa ao me auxiliar a identificar melhor meus problemas e corrigi-los na medida do possível. Suas observações foram muito relevantes para recuperar o fôlego e concluir esta dissertação.

À Mirtes Garuba por ser mais que uma docente especial que pude conhecer. Seu vigor e vontade me inspiram a ser muito melhor. Sua presença ao longo de 2022 foi uma faísca muito necessária em minha trajetória.

À Vanessa Rodrigues pela presença integral em todos os aspectos da minha vida. Obrigado pelo companheirismo e por tanto mais.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta dissertação historiciza o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) priorizando os sentidos políticos do Decreto nº 9099/2017. Problematizam-se os mecanismos de produção dos livros didáticos a partir da análise histórica da concepção desses materiais desde 1985, bem como a historicidade dos editais e guias do livro didático elaborados após o referido decreto. Demonstra-se a imbricação do PNLD com outras duas modificações curriculares postas em prática após 2016: a terceira versão da BNCC e a Reforma do Ensino Médio, mapeando a atuação de determinados sujeitos e as concepções curriculares subjacentes que explicam, também, o crescimento do mercado de sistemas estruturados de ensino. A atuação da imprensa alinhada com as modificações curriculares citadas é valorizada enquanto meio de produção de sentidos que as legitimam, especialmente no que se refere à noção de qualidade educacional. Identifica-se nesta documentação uma rede de “especialistas” que escrevem em grandes periódicos há décadas sobre assuntos educacionais, defendendo princípios de mercado para a organização da educação pública, além de transitar em cargos governamentais de determinados governos. Por fim, a pesquisa apresenta a configuração do produto “Livro Didático de História” por meio de entrevistas com autores desses materiais, analisando suas perspectivas e experiências no PNLD, além de algumas apropriações desses livros por parte de professores de História e seus estudantes.

Palavras-Chave: PNLD; Mercado Editorial; BNCC; Novo Ensino Médio; Currículo.

ABSTRACT

This dissertation provides a historical account of the National Book and Educational Material Program (PNLD), focusing on the political implications of Decree N° 9099/2017. The research problematizes the mechanisms of textbook production by analyzing the historical conception of these materials since 1985, as well as the historical context of the calls for proposals and textbook guides developed after the mentioned decree. The study demonstrates the interconnection between PNLD and two other curricular modifications implemented after 2016: the third version of the National Common Core Curriculum (BNCC) and the High School Reform, mapping the roles of specific actors and the underlying curricular conceptions that also explain the growth of the structured education systems market. The influence of the press aligned with these curricular changes is highlighted as a means of legitimizing them, especially concerning the notion of educational quality. The research identifies a network of "experts" who have been writing for major journals for decades about educational issues, advocating market principles for the organization of public education, and often holding positions in certain government administrations. Lastly, the study presents the configuration of the "History Textbook" through interviews with authors of these materials, analyzing their perspectives and experiences with PNLD, as well as some appropriations of these books by History teachers and their students.

Keywords: PNLD; Editorial Market; BNCC; High School Reform; Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O LIVRO DIDÁTICO: REVISÃO URGENTE? SOBRE A CONCEPÇÃO, PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO PNLD (2017-2021).....	25
1.1 HISTORICIZANDO O CIRCUITO DE PRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS: UM PANORAMA PELO PNLD.....	27
1.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, A TERCEIRA VERSÃO DA BNCC E O “NOVO” PNLD: ELOS DE UMA MESMA CORRENTE?.....	39
2 EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: OS SENTIDOS DA QUALIDADE DO ENSINO/APRENDIZAGEM.....	58
2.1 ENSINO <i>OU</i> APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO <i>PARA</i> O TRABALHO. OS CIRCUITOS DE DISSOCIAÇÃO PELA ÓTICA DA QUALIDADE EDUCACIONAL.....	61
2.2 IMPRENSA E LINGUAGEM: SOBRE A CONSTRUÇÃO DE LEGITIMIDADES PARA O CAMPO EDUCACIONAL.....	70
3 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO: RELAÇÕES DE FORÇA, ESCRITA E APROPRIAÇÃO.....	82
3.1 ENTRE O LUCRO, A HEGEMONIA E A CENTRALIZAÇÃO PEDAGÓGICA: CURRÍCULO, LIVROS DIDÁTICOS E SISTEMAS DE ENSINO.....	84
3.2 A ESCRITA DO PRODUTO “LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA”: A PRÁTICA DE AUTORAS E AUTORES.....	99
3.3 LIVRO DIDÁTICO E CULTURA ESCOLAR: ALGUMAS APROPRIAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
FONTES.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
ANEXOS.....	150
ANEXO 1 – COMISSÃO DE AVALIADORES DO PNLD (2005-2021).....	150
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	153
ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	156

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Fig. 1 Propaganda do SENAI sobre as “vantagens” da parceria para a oferta do “Novo Ensino Médio”, p. 45
- Fig. 2 Organograma dos eixos de implementação da BNCC, p. 52
- Fig. 3 Orley José da Silva, Damaes Alves e Valdery Alves denunciando obras do PNLD em 2014, p. 78
- Fig. 4 Variação Percentual da Venda de Livros Didáticos para o Mercado (2006-2021), p. 95
- Fig. 5 Comparação entre tipos de livros didáticos de História no PNLD (2005-2017), p. 123

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Principais editoras em porcentagem de tiragem no PNLD (2005-2020), p. 86

TABELA 2 – Principais grupos econômicos e seus respectivos selos editoriais, p. 86

TABELA 3 – Autores de livros didáticos de História entrevistados para esta pesquisa, p. 99

TABELA 4 – Quantitativo de livros de História Temática aprovados no PNLD (2005-2017),
p. 124

LISTA DE SIGLAS

ABRALE	Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos
ABRELIVROS	Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SEB	Secretaria de Educação Básica
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

INTRODUÇÃO

Desta maneira a história que ensinamos está pronta e acabada, cheia de verdades absolutas e de dogmas tradicionais e rançosos, porque na verdade para a maioria a concepção de História é esta mesma de um passado morto. Raramente o aluno é colocado diante do problema de tentar conduzir qualquer investigação, raramente aprende a fazer ciência, a fazer História – e fazer História significa lidar com a sociedade, objeto dinâmico e em constante transformação, aprende a reconhecer seus próprios condicionamentos sociais e sua posição como agente e sujeito da História. O saber é transmitido como já resolvido, simplificado aos manuais, e certamente rotulado e transformado em saber cristalizado, que no máximo pode ser superado, daí a constante necessidade de reciclagem e atualização, mas que nunca é questionado em seu próprio contexto, em sua contemporaneidade de produção, donde se poderia mostrar o que se pode fazer da ciência que produzimos, e como também participar da sociedade em que vivemos.

(Déa Ribeiro Fenelon)¹

Esta é uma pesquisa sobre a política de livros didáticos implementada no Brasil a partir de 2017, especialmente os voltados para o ensino de História. A pesquisa privilegia a análise crítica das tensões políticas que perpassam as mudanças curriculares introduzidas através da “revisão” da BNCC e do chamado “Novo Ensino Médio”, evidenciando as pressões de grupos empresariais em torno das mesmas e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e recuperará o posicionamento da imprensa frente a estas disputas e enfrentamentos.

Considero válido iniciar a discussão que proponho lembrando os leitores da importância de, em nossos fazeres, ter sempre em primeiro plano as concepções que nos orientam: concepções de História, de ensino/aprendizagem, de sociedade. Parte constitutiva do saber histórico é sua socialização e circularidade, tendo um espaço privilegiado na escola para se produzir, divulgar e, por que não, repensar nossos saberes. Como sabemos, a escola não está apartada das demais dimensões da realidade, sendo um espaço de evidências do que

¹FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*, v. 12, 2000, pp. 23-35.

uma sociedade entende acerca das finalidades e objetivos da educação (o que queremos para as gerações presentes e futuras?) e do valor atribuído ao trabalho de educadores e demais trabalhadores, por exemplo. Historicizar o ensino da História permite trazer à pauta os movimentos sociais e políticos em disputa pela constituição de diretrizes curriculares, materiais didáticos, representações sociais e práticas pedagógicas, bem como o próprio saber histórico frente a cultura de seu tempo.

Para introduzir minha pesquisa, vale situar brevemente sua trajetória e seu entrelaçamento com minha própria historicidade enquanto pesquisador. Início por este caminho inspirado nas proposições de António Nóvoa, visto que, em parte, sou um de seus referentes: estou no que ele chama de “tempo entre-dois”², sendo um professor recentemente graduado que ainda busca uma identidade profissional mais consistente, tendo as possibilidades práticas para isto na pesquisa acadêmica ao invés de um primeiro contato concreto com a docência; também me identifico com as proposições do autor de se construir um “terceiro gênero de conhecimento”³, privilegiando a relação ativa entre os saberes/práticas docentes com a pesquisa histórica. Encontrei um caminho para esses anseios no campo do Ensino de História, visto que foram as experiências de estágio docente e de bolsista do Programa de Educação Tutorial/História as principais origens de minhas inquietações teóricas e práticas.

Dei o primeiro passo na pesquisa de monografia, em 2019, quando propus investigar as noções de cidadania construídas em sala de aula, por professores e alunos de História, a partir do uso de livros didáticos. Entrevistei alunos e professores, analisei os materiais didáticos utilizados em sala de aula, os guias do PNLD, legislações pertinentes, e refleti sobre as concepções de história que mobilizavam. Devolvi os resultados à minha própria formação, com uma pergunta tão batida quanto instigante: que histórias ensinar, e como ensiná-las? Essa foi a pergunta que mais mobilizou a escrita do meu projeto para o mestrado, procurando explorar, ainda que de forma pouco clara em termos práticos, as relações entre concepções de história, livros didáticos e a influência dos meios digitais na construção do conhecimento histórico.

Meu interesse foi perscrutar as contingências que envolvem as escolhas dos temas históricos trabalhados em sala (questões curriculares e trabalhistas), temporalidades e

²NÓVOA, A. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019, p. 200-201.

³*Ibidem*, pp. 204-205.

cronologias estabelecidas nos currículos e materiais didáticos utilizados, além das noções de história mobilizadas pelos conteúdos virtuais utilizados pelos professores e estudantes. Além desses eixos, desejava produzir algumas experiências didáticas a partir de outros currículos e livros didáticos, experimentando outras concepções de história e verificando os seus limites e possibilidades. São muitos os problemas perceptíveis naquela proposta de pesquisa, como a pouca concretude das fontes, mas talvez o principal seja como deixei de dimensionar a dificuldade que seria realizar tantos processos complexos — entrevistas, observações participantes de aula, acompanhamento da elaboração de planos de aula — por meio de uma tela durante uma pandemia. Talvez a maior dificuldade tenha sido a busca por replicar o contato “vivo” que tanto me ensinou na monografia para o nosso presente marcado pelos vários tipos de distanciamentos impostos pela pandemia de Covid-19. O caminho previsível foi o que se colocou: obtive poucos retornos na pesquisa realizada por formulários Google, e a maioria das justificativas dos docentes foi o cansaço e a dificuldade de realizar o mínimo nesse contexto pandêmico.

A partir das reuniões de orientação, apresentações e debates do projeto nas disciplinas cursadas ao longo de 2021 e dos diálogos estabelecidos com os professores e colegas, percebi a real necessidade de reformular as questões e delimitar o tema por outros caminhos. Conversando com a professora Laura, definimos que teríamos fontes e problemáticas suficientes para investigar o PNLD, enquanto política pública, a partir dos seus elos com a cultura escolar e com os avanços conservadores e neoliberais na política procurando mapear e problematizar seus impactos na Educação, na definição de currículos e na produção de material didático. A partir do contato com a documentação referente ao PNLD, observei que uma correlação de forças mais conservadoras na proposição de políticas públicas para a Educação é mais evidente a partir de 2017 e, por isso, defini que a pesquisa se concentraria entre 2017-2021, onde verifiquei evidências de projetos e embates com a intenção de diminuir a autonomia docente e o pensamento crítico nas instituições escolares⁴. Na delimitação progressiva da pesquisa, mantive minha preocupação de pensar a concretude do cotidiano escolar, mas agora vinculando essa discussão diretamente à análise das intencionalidades políticas que cercam a proposição do Decreto n. 9.099/2017, marco legal que deu novos rumos à política de livros didáticos no Brasil.

⁴Cf. SAVIANI, D. Democracia, Educação e Emancipação Humana: Desafios do Atual Momento Brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, Set./Dez. 2017; FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Assinado por Michel Temer, este decreto foi articulado à duas outras modificações curriculares de enorme peso para a educação pública brasileira, quais sejam, a Reforma do Ensino Médio e a homologação da terceira versão da BNCC. Uma de minhas principais intenções é evidenciar e historicizar justamente esta articulação, que escapa à primeira vista, para compreendê-las como políticas alinhadas, que visaram homogeneizar currículos e vincular a noção de qualidade educacional a valores de mercado e índices mensuráveis, estreitando principalmente a formação dos estudantes de escolas públicas e cerceando a autonomia docente na formulação de sua prática. Valorizei o PNLD como um problema histórico a ser investigado naquela conjuntura por perceber que, das três “reformas” implementadas, é a que menos recebe a devida atenção apesar de movimentar um volume elevado de recursos públicos.

No caso brasileiro, sabemos que o segmento editorial de didáticos foi marcado por um grande investimento de recursos públicos disputado por poucas editoras ao longo da trajetória do PNLD⁵. Porém, a propriedade dessas editoras e a constituição do seu capital passaram por transformações ao longo dos anos: de empresas pertencentes a famílias poderosas localmente, se transformaram em um negócio transnacional principalmente a partir do início do século XXI. Alguns fatores são importantes para explicar o interesse nesse mercado e, também, para situarmos alguns dos problemas investigados:

- O PNLD representa um universo gigantesco de leitores, visto que praticamente todos os estudantes e docentes na rede pública têm acesso aos livros didáticos inscritos, aprovados e distribuídos pelo programa. Diversos autores, dos quais me incluo, valorizam este aspecto por compreender o programa como uma política social de acesso à cultura muito relevante, visto que o uso do livro didático pode representar um dos principais momentos de contato com a leitura para muitas pessoas.
- O principal comprador de livros didáticos é o Estado, portanto. Embora seja necessário um capital inicial elevado para produção desses livros, seu retorno lucrativo é garantido. Esse dado é importante, pois, como sabemos, o segmento dos didáticos

⁵O Programa Nacional do Livro Didático foi criado pelo Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, se inserindo nas iniciativas associadas à redemocratização para a questão educacional. O PNLD passou a avaliar os materiais didáticos produzidos pelo mercado editorial de forma sistemática a partir de 1996, sendo um marco muito importante para o desenvolvimento histórico do programa e seu impacto na produção editorial. Em 2010, por meio do Decreto 7.084, teve suas diretrizes consolidadas como programa de Estado.

escapa à regra da crise do mercado de “livros em geral” que enfrenta, por exemplo, o fechamento de livrarias e redução da produção editorial.

- Por ser uma política curricular associada à qualidade do rendimento escolar desde os anos 1980, as disputas em torno do conteúdo e critérios para mensurar essa “qualidade” dos livros didáticos também não podem ser minimizadas. Como demonstrarei, o sentido definido para a “qualidade educacional” ajuda a situar as posições políticas e os interesses ideológicos em jogo.
- Ao longo dos últimos anos, um novo filão comercial passou a interessar o mercado editorial: os sistemas de ensino e a mercantilização de escolas privadas, com investimentos bilionários de grupos educacionais como Cogna e Eleva⁶. No caso dos sistemas de ensino, é sintomática a ampliação de sua compra a partir de secretarias de educação à nível estadual e municipal, sendo relevante mapearmos quem os produz e comercializa. Como veremos, não se trata de uma distinção facilmente identificável; entendo que são novas mercadorias que destinam mais capitais aos mesmos grupos, em boa parte dos casos, existindo maior presença do capital internacional para o mercado de livros didáticos em relação aos sistemas de ensino. Vale destacar que os sistemas de ensino não são inscritos no PNLD e nem passam por qualquer avaliação.

As inquietações da pesquisa, portanto, vão no sentido de problematizar o PNLD como política curricular alinhada a uma intenção de padronizar práticas e permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre várias dimensões do processo pedagógico. Nos últimos anos, especialmente graças ao governo que se findou em 2022, sentimos na pele o que significa a negação à liberdade, a democracia e, também, ao pensamento crítico. Não à toa o Ensino de História foi um dos principais campos de disputa ideológica, por ser um dos instrumentos de referenciação social, construção de identidades e da memória histórica sobre o presente e o passado⁷. Professores, alunos e os livros didáticos

⁶A Cogna Educação, conhecida como Kroton Educacional até 2019, é uma empresa de capital aberto de altíssimo valor de mercado, figurando entre as mais lucrativas no setor educacional a nível mundial, se envolvendo com serviços de ensino em diversos níveis e segmentos, produção de plataformas educacionais e etc. Em 2018, adquiriu a SOMOS Educação, proprietária dos selos Ática e Scipione, se consolidando no mercado de editorial tanto de sistemas de ensino quanto de livros didáticos. O grupo se originou nos anos 1960, com a Faculdade Pitágoras, em Belo Horizonte. Já o grupo Eleva, propriedade da Fundação Lemann, surgiu em 2013 como uma rede de escolas particulares, tendo sido investidas cifras bilionárias na compra de escolas particulares, como o Pensi. Investe também em sistemas de ensino e plataformas educativas. Ambas vêm negociando trocas de produtos entre si.

⁷Cf. CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. Introdução: ensinar história em tempos de memória. In: Idem (Orgs.). *Ensino da história e memória coletiva*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre:

não saíram ilesos. Enquanto Jair Bolsonaro acusava-os de ter “muita coisa escrita” e defendia reformulá-los para priorizar a impressão da bandeira do Brasil e o hino nacional como principais marcas de sua política de livros didáticos⁸, seus ministros e diretores se empenharam em buscar institucionalizar sua “versão” da história especialmente por meio da relativização da ditadura civil-militar⁹ além de expurgar discussões relativas aos direitos de mulheres, negros, quilombolas e indígenas dos livros didáticos, marca da primeira versão do edital do PNLD 2023. Como sabemos, antes dos atuais desgovernos, diversos interlocutores, como o historiador Marco Antonio Villa¹⁰, reforçaram concepções que deslegitimavam saberes em favor de um eurocentrismo quadripartite superficial, além de outros que se esforçaram em esvaziar o sentido socialmente referenciado da escola e do trabalho docente, em favor de um conhecimento tecnicista e acrítico, como Miguel Nagib e seu “Escola Sem Partido”, além de outros que serão identificados nos capítulos seguintes. Acredito que a compreensão desse processo político mais amplo é fundamental para explicar as modificações no PNLD ao mesmo tempo que ganham uma cor mais viva as forças sociais e políticas em disputa. Mapear e historicizar a complexidade dessas forças foi um dos principais objetivos da minha escrita.

Em relação à metodologia e documentação mobilizada, me distancio dos procedimentos relativos à análise de conteúdo, um dos principais recursos utilizados pelos pesquisadores que analisam o PNLD e seus livros de História. Como sabemos, esta abordagem se consolidou ao longo dos anos 1970 e 1980 e teve como princípios atribuir ao livro didático da disciplina aspectos de alienação e difusão de valores “burgueses” ou simpáticos à ditadura civil-militar, embora também se identificasse posturas opositoras e críticas¹¹. Ao longo dos anos, esta perspectiva notabilizou-se, pelo menos no caso dos livros

Artmed, 2007.

⁸VARGAS, M. Bolsonaro diz que livros didáticos têm 'muita coisa escrita'. *Uol Notícias* (online). 3 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/01/03/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita.htm>. Acesso em 18 de maio de 2023.

⁹MURAKAWA, F.; ARAÚJO, C. Vélez quer alterar livros didáticos para “resgatar visão” sobre golpe. *Valor Econômico* (Online). 3 de abril de 2019. Disponível em: https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/04/03/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe_ghtml. Acesso em 19 de maio de 2023.; CARTA CAPITAL. Abraham Weintraub fala em “limpar” os livros didáticos. Ministro da educação respondeu a um seguidor questionava o porquê das obras trazerem temas como candomblé e história da China. *Carta Capital* (online), seção “Educação”, 2 de março de 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-fala-em-limpar-livros-didaticos/>. Acesso em 19 de maio de 2023.

¹⁰VILLA, M. A. A Revolução Cultural do PT. *O Globo* (Online), 5 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acesso em 18 de setembro de 2020.

¹¹MUNAKATA, K. O Livro Didático: Alguns Temas de Pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), pp. 179-197, set./dez. 2012.

didáticos de História, pela “historiografia da falta”¹², ou seja, buscar verificar a interpretação dada a determinados temas, bem como as ausências de outros nos livros didáticos, tendo como régua e parâmetro a historiografia acadêmica. Para o historiador e autor de livros didáticos Jaime Rodrigues, isso transfigurou o livro didático numa espécie de “Geni” da historiografia¹³: pedras e mais pedras são atiradas contra autores e obras didáticas sem se construir um caminho de reflexão que considere a existência do livro didático como objeto dotado de intencionalidades específicas para a cultura escolar. Muito menos seu circuito de produção e circulação é considerado de forma séria.

Em contrapartida, principalmente a partir das pesquisas de doutoramento de Circe Bittencourt¹⁴ (1993) e Kazumi Munakata¹⁵ (1997), novas abordagens deste objeto ganharam fôlego no Brasil, incorporando os processos de editoração e produção efetiva dos livros, suas relações com a história das disciplinas escolares, enfim, sua configuração enquanto produto e currículo (editado, prescrito, efetivo, etc), para além de um veículo de ideias e valores que seriam replicados passivamente pelos seus usuários/leitores. As teses de Célia Cassiano¹⁶, orientanda de Munakata, e Paula Ricelle de Oliveira¹⁷, são dois exemplos recentes de caminhos de pesquisa que desenvolveram uma abordagem metodológica do livro didático como problema histórico de forma mais frutífera, em minha perspectiva: a primeira analisa de forma consistente o mercado dos livros didáticos frente a oligopolização editorial crescente no século XXI, demonstrando como a existência do PNLD pautou a atuação de editoras no mercado de didáticos, historicizando os interesses políticos, educacionais e comerciais que perpassaram a existência do PNLD e da política educacional brasileira de modo mais amplo desde os anos 1980. A segunda, por sua vez, desenvolve há alguns anos o caminho de pesquisa considerado mais incerto e pouco desenvolvido em relação aos livros didáticos: o

¹²OLIVEIRA, I. F. de.; OLIVEIRA, M. D. de. Livros didáticos de História: consolidação e renovação de um objeto de pesquisa. In: ANDRADE, J.; PEREIRA, N. (Orgs.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2ª ed. (E-book). São Leopoldo: Editora Oikos, 2021, pp. 225-244.

¹³NEPHS-UFRRJ. “O fazer do livro didático: uma experiência como historiador”, com Jaime Rodrigues – UNIFESP. Youtube, 22 de junho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q_FfuAtjOos&t. Acesso em 28 de dezembro de 2022. A referência do autor é a canção “Geni e o Zepelim”, de Chico Buarque de Hollanda, cuja personagem feminina titular é o centro de desprezo e asco por parte da sociedade que vive.

¹⁴BITTENCOURT, C. *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

¹⁵MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

¹⁶CASSIANO, C. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

¹⁷OLIVEIRA, P. R. de. *Análise do Discurso de Professores e Alunos sobre o Livro Didático de História em Uso*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens). CEFET-MG. Belo Horizonte, 2020.

seu uso concreto em sala de aula por docentes e alunos. Entrevistando diversos docentes e estudantes, analisando suas linguagens e observando suas aulas, pôde constatar a complexidade do livro didático (de História) no seu polo de destino, a sala de aula.

Minha pesquisa, portanto, se insere nesta concepção de análise. Utilizo como documentação alguns conjuntos de fontes, que sistematizo a seguir: 1) Legislação referente ao PNLD que definem os princípios gerais do programa, como os editais, guias do livro didático de História e normas de conduta. As perguntas que faço a essas fontes se referem à como permitem identificar as concepções de livro didático e como eles se inserem na cultura escolar delineando, assim, a historicidade do Decreto nº 9.099/2017 ao situar suas modificações e intencionalidades para os materiais didáticos, bem como a reorientação curricular que atravessa o PNLD enquanto política pública; 2) Documentação referente à implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, tais como avaliações dos relatores e integrantes de comissões, guias de implementação, regimentos e normas curriculares. Interrogo este conjunto de fontes buscando os elos entre as três políticas, articulando as concepções de Educação que saem vitoriosas após o golpe em 2016 e que redefiniram o papel do livro didático frente a essas políticas; 3) Publicações nos meios de comunicação referentes às palavras-chave “Livro Didático”, “PNLD”, “Educação” e “Trabalho Docente”, recortando qualitativamente os textos produzidos por sujeitos elencados à condição de “especialistas” de forma recorrente desde os anos 1990, além de publicações específicas que discutem (muitas vezes, apoiam) as modificações curriculares problematizadas. Analiso a imprensa a fim de examinar determinados sentidos disputados no debate público, chamando a atenção para a relevância atribuída ao termo “qualidade” de ensino associada à defesa das reformas curriculares implementadas a partir de 2017. Outra abordagem definida na pesquisa é situar os meios de comunicação como agentes ativos, para além da noção de “noticiadores passivos”; 4) Um outro conjunto de evidências são os dados numéricos referentes à compra de livros didáticos por parte do FNDE, balanços de produção editorial da CBL e da SNEL, anuários de produção editorial da ABRELIVROS e pesquisas que discutem a compra de sistemas de ensino por parte do poder público. Mobilizo esta documentação para identificar em que medida o mercado de livros didáticos e de sistemas de ensino se cruzam, bem como para situar a ordem de grandeza da oligopolização entre as editoras que participam do PNLD. Outro objetivo é compreender o livro didático enquanto mercadoria evidenciando sua cadeia produtiva e as empresas, interesses e capitais envolvidos na sua produção; 5) Entrevistas com

docentes, autores e autoras de livros didáticos de História e um balanço das publicações de sindicatos docentes. Investigo, a partir desse conjunto documental como se dá a apropriação do livro didático enquanto currículo, percebendo como diferentes sujeitos o privilegiam a partir da produção de um tipo específico de livro, dotado de particularidades disciplinares, bem como os seus usos e compreensão política.

Em relação à produção historiográfica referente ao tema, priorizarei neste espaço a que estabelece diálogos concretos com as problematizações até aqui discutidas e que inspiraram a reflexão crítica sobre o meu objeto. Parte significativa da produção acadêmica referente aos livros didáticos e ao PNLD será apresentada e discutida nos capítulos seguintes (incluindo as teses citadas), assim desejo também evitar repetições desnecessárias. Destaco, portanto, os principais autores em relação aos eixos de discussão privilegiados por mim.

Um dos diversos artigos de Flávia Caimi que mobilizo foi produzido no ano seguinte à promulgação do Decreto 9.099/2017, e me interessa por situar o PNLD nas suas esferas de produção e influências a partir das diretrizes de sua “nova direção”. A autora destaca a correlação de forças vitoriosa após a deposição de Dilma Rousseff, cuja agenda para a Educação foi bastante incisiva. Embora mencione a reforma do Ensino Médio e a BNCC como políticas que sugeriam alinhamentos inéditos, seu foco analítico se coloca nas modificações nas normas (p. ex., aglutinando programas preexistentes e ampliando o acesso às escolas filantrópicas e confessionais), nos processos de avaliação e escolha dos livros advindos da nova legislação:

O PNLD vinha se pautando pela ideia de que a seleção do livro didático diz respeito à especificidade do trabalho de cada professor, que reflete também a sua concepção de ensino, os objetivos com a disciplina e uma determinada organização de conteúdos que julga mais adequada naquele contexto em particular. Não obstante, esse alargamento de competências abre brechas para imposições dos dirigentes políticos, num contexto em que, tradicionalmente, preponderam interesses de ordem econômica e político-partidária.¹⁸

A autora sinaliza também para a possibilidade de entrada de sistemas estruturados de ensino pelo PNLD, visto o escopo de “materiais” contemplados pelo programa ter sido ampliado. Todavia, neste caso específico, não temos evidências de que isso ocorreu de fato. A questão se desenvolveu de forma mais sutil, em minha análise: ao legitimar sistemas de ensino, muito pela agência de determinados sujeitos e editoras, bem como pela rede de

¹⁸CAIMI, F. Sob Nova Direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 30, 2018.

legitimidade constituída em torno de princípios de ensino e aprendizagem pautados em valores de mercado, os livros didáticos ganham novos matizes e finalidades. Enquanto isso, recursos do FUNDEB foram utilizados para a compra paralela de apostilas e seus “kits” de aprendizagem.

Para problematizar o livro didático enquanto produto industrial, me orientei pelas considerações de Kazumi Munakata, em artigo clássico sobre o tema. O historiador, em seu estilo provocativo de costume, reflete sobre os preconceitos que cercam o livro didático como mercadoria - deslegitimado por este fato *a priori*, como se o seu circuito de produção capitalista fosse sempre associado à vulgarização ideológica. Reduzido apenas a seu valor *mercantil*, retira-se da análise toda potencialidade de se mapear as intencionalidades e relações de força envolvidas na produção deste tipo de material. Concordo com sua sugestão, salientando que para além do valor de venda e uso, analiso os livros didáticos enquanto *currículo*, acrescentando outras particularidades à análise:

É possível, no entanto, examinar a produção capitalista do ponto de vista do valor de uso, aquilo que resulta do trabalho concreto e efetivo, de práticas as mais diversas, de pessoas reais (e não meros detentores da força de trabalho abstratamente considerada). No caso específico do livro didático, como se viu, ele envolve uma miríade de pessoas que o realizam como mercadoria: autor, editor, chefe de arte, copidesque, preparador de texto, revisor, diagramador, as várias categorias profissionais de gráficos, divulgador, avaliador, diretor de escola, professor, aluno e pais, só para mencionar as mais óbvias. A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas.¹⁹

Para refletir sobre o livro didático de História, inspirando caminhos de análise que integraram a formulação de meus questionários de entrevistas, destaco o artigo produzido pelas historiadoras Sônia Regina Miranda e Fabiana Rodrigues de Almeida, que situam o PNLD frente ao Decreto de Temer e o Ensino de História diante de uma BNCC “sem futuro”. As autoras identificam um elo estreito entre o que consideram o desmonte da política de livros didáticos e o estreitamento conceitual da História como campo disciplinar pela terceira versão da BNCC, entendendo ambos os processos como parte da disputa territorial em favor da privatização e mercantilização da concepção dos currículos escolares. Uma síntese das autoras dialoga com a periodização e temas que aprofundo nesta pesquisa:

¹⁹MUNAKATA, K. O Livro Didático como Mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 64, set./dez. 2012.

Como se processa, então, o trabalho de desmonte dessa política? A temperatura do debate sobre o Livro Didático no Brasil subiu vertiginosamente pós-2013 simultaneamente à polarização nacional vivenciada na campanha eleitoral em 2014 e durante todo o ano de 2015. Entidades não governamentais e representantes de partidos políticos colocaram em marcha diversas ações questionando e conclamando a comunidade para lutar contra o que definem como doutrinação ideológica nos livros, acirrando o estado de vigilância e questionamento aos conteúdos tratados nos manuais. Convém registrar que as políticas públicas de inclusão e propositivas quanto a diminuição das diferenças sociais, em marcha no país desde o início da década de 2000, acarretaram em alterações nos editais do PNLD, principalmente no quesito cidadania. Essas alterações reverberam fortemente na área de História e nas formas de estabelecer relações entre o passado e o presente, ancoradas em questões socialmente vivas nem sempre enfrentadas pelas obras didáticas mas, de qualquer modo, controversas sobre o ponto de vista social. Em meio ao debate ideológico e doutrinário em curso, no qual foram organizados movimentos como o Escola sem Partido, a área de História foi sendo qualificada como instância máxima de doutrinação e, conseqüentemente, aquela área sob a qual se faz necessária ações de censura e interdição.²⁰

Por fim, para situar o problema da apropriação do livro didático enquanto currículo, utilizo o balanço produzido por Xavier, Toledo e Cardoso, que analisam alguns casos concretos de experiências de avaliação do PNLD e, particularmente, do processo de escolha desses materiais. Os autores apresentam alguns impactos do Decreto 9.099/2017 em relação à diminuição de autonomia dos professores na escolha de seu livro didático²¹, inclusive de forma voluntária por parte de algumas docentes entrevistadas, que naturalizam e valorizam a exigência do livro adotado “seguir” o roteiro de competências e habilidades da BNCC como critério primordial de sua escolha²².

A partir das evidências reunidas na pesquisa e do diálogo estabelecido com os autores e obras mencionados, organizei a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, “O Livro Didático: Revisão Urgente? Sobre a Concepção, Produção e Avaliação dos Livros Didáticos no PNLD (2017-2021)”, mapeei o circuito de produção dos livros didáticos a partir de um balanço da trajetória do PNLD desde 1985, discutindo os seus sentidos sociais e situando historicamente o processo de avaliação dos livros didáticos, iniciado em 1996. Analisarei as modificações definidas por meio do Decreto 9.099/2017 na elaboração dos

²⁰MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. de. Passado, Presente e Futuro dos Livros Didáticos de História Frente a uma BNCC sem Futuro. *Revista Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, jul./out. 2020, p. 25.

²¹Por exemplo, uma docente relata o critério (aparentemente cobrado pela secretaria de educação) de se chegar a um consenso, por escola, de adotar uma coleção restrita a uma determinada editora: “Outro ponto também importante, mas que de muita relevância foi o fato de NÃO PODER ser feito a escolha de editoras diferentes em outras séries [anos] – isso foi muuuuuuito (sic) ruim porque o livro que gostamos para o terceiro ano não era o mesmo da editora das outras colegas das séries [ano] diferentes da nossa – Ele estava como 3.^a da nossa lista (se não me engano).” XAVIER, F. R.; TOLEDO, S. M. A.; CARDOSO, Z. S. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): Caminhos Percorridos. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 42, nº 82, maio/ago. 2020, p. 196.

²²*Ibidem*, pp. 197-198.

editais do PNLD, bem como seu significado para a concepção dos livros didáticos enquanto objeto da cultura escolar e ferramenta de trabalho. Perceberemos, assim, os sentidos da vinculação do programa à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, historicizando as intencionalidades políticas e os sujeitos envolvidos na elaboração dessas políticas públicas.

No segundo capítulo, “Educação e Linguagem: os Sentidos da Qualidade do Ensino/Aprendizagem”, proponho uma análise da esfera de influências que cercam a política educacional da qual o PNLD faz parte. Refleti sobre as dissociações que se colocam entre ensino e aprendizagem, educação (no sentido de escolarizar) e trabalho docente, bem como sobre os meios de comunicação, entendendo-os como meios de produção e legitimação de determinados sentidos para a cultura escolar. Valorizo publicações em meios digitais como a Agência Nova Escola, propriedade da Fundação Lemann e um dos principais veículos que noticiaram e apoiaram boa parte das modificações curriculares analisadas, bem como periódicos da grande imprensa como a *Folha de São Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, *O Globo* e *Valor Econômico*, mapeando especialmente as publicações de determinados “especialistas” frequentemente convidados a escrever nesses espaços desde os anos 1990, além de participar ativamente das audiências públicas e dos órgãos de governos.

No terceiro capítulo, “O Livro Didático como Produto: Relações de Força, Escrita e Apropriação”, analiso os livros didáticos enquanto produto, historicizando o setor editorial brasileiro frente a expansão dos sistemas de ensino e valorizando o livro didático de História como objeto de reflexão a partir de entrevistas com autores e autoras desses materiais, da análise crítica de sua apropriação por docentes de História e balanço de publicações sindicais sobre o PNLD desde 2017.

1 O LIVRO DIDÁTICO: REVISÃO URGENTE? SOBRE A CONCEPÇÃO, PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO PNLD (2017-2021)

Um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada.

(Jörn Rüsen)¹

Em 18 de julho de 2017, o Programa Nacional do Livro Didático passou pela maior reformulação estrutural desde sua criação, datada de 1985. Pelo Decreto 9.099/2017², assinado por Mendonça Filho – então ministro da Educação do governo de Michel Temer -, o programa passou a ter um novo nome: Programa Nacional do Livro *e do Material Didático*. O acréscimo destacado nos leva a questionar quais seriam os materiais didáticos complementares exigidos, suas finalidades pedagógicas e relações com o trabalho docente. Como veremos, não se trata de mera ampliação do objeto, mas sim de outra concepção da finalidade desses materiais, incidindo na concepção dos próprios livros didáticos.

É tema transversal desta pesquisa o circuito de produção e de influências referente ao PNLD; neste capítulo, me concentrarei no primeiro ponto, analisando a historicidade de documentos que expressam as normas e procedimentos do programa, valorizando especialmente as mudanças no perfil dos editais e nos procedimentos de avaliação, mapeando os interesses e sujeitos que se organizaram pelas modificações. Defendo que o “novo” PNLD não pode ser entendido sem articulá-lo à outras alterações de grande peso para a educação brasileira, como a homologação da terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/2017). Estas medidas foram colocadas em prática graças à correlação de forças vivida a partir de 2016, após o golpe jurídico-parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff (PT), redirecionando o Estado brasileiro para uma atuação mais conservadora e neoliberal³.

¹RÜSEN, J. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. et al. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p. 127.

²BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 9099 de 18 de julho de 2017. *Dispõe sobre Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a educação básica*. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017>. Acesso em 24 de abril de 2022.

³Nesta seara de modificações, não podemos esquecer de outras mudanças que, embora não aparentem possuir ligação direta com o tema estudado, reorganizam estruturalmente os aspectos trabalhistas e reduzem os investimentos públicos em Educação. Me refiro à Reforma Trabalhista (Lei 13.145/2017) e a Lei do Teto de

Diversas alterações foram implementadas pela nova legislação, das quais destaco as seguintes: 1) Novo ciclo de atendimento para os segmentos, passando de 3 anos para 4 anos, mecanismo que possibilita incluir a Educação Infantil⁴ no ciclo do programa; 2) Novos públicos atendidos, como escolas filantrópicas e confessionais sem fins lucrativos conveniadas com o governo federal. 3) Novos produtos contemplados, como *softwares* e jogos educacionais, materiais de correção de fluxo, materiais destinados à formação complementar docente e livros didáticos organizados em “projetos integradores”, sendo compostos de mais de uma disciplina. 4) Agora tem responsabilidade pela avaliação e distribuição de obras literárias e de referência, extinguindo o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). 5) Prevê a escolha dos livros didáticos para cada escola, grupo de escolas ou todas as escolas da rede, a critério das secretarias de educação responsáveis. 6) Mudança nos procedimentos de avaliação, não mais delegando a uma equipe técnica de uma universidade pública escolhida por chamada pública. Agora, os avaliadores são escolhidos a partir de organizações reconhecidas pelo ministério, como Consed, CNE, Undime, Andifes e Conif, por meio de um banco de avaliadores na plataforma do ministério⁵. A exigência para participar é possuir mestrado. 7) Um de seus objetivos centrais deve ser o apoio à implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que como veremos se tornou um ponto de estrangulamento muito relevante para a produção dos livros didáticos. Sobre este último ponto, vale uma colocação: tal qual a lei da Reforma do Ensino Médio, a terceira versão da BNCC foi imposta como critério no primeiro edital após o Decreto quando ela sequer havia sido divulgada, fato que gerou insatisfações para editoras e autores de livro didático.

Neste capítulo, investigo os sentidos políticos destas mudanças analisando as concepções e finalidades dos livros didáticos expressas em legislações e documentos pertinentes ao PNLD. Veremos que existe um elo ideológico comum entre todas essas ações ao longo desta dissertação, embora tensionem valores nem sempre coerentes entre si.

Gastos (Emenda Constitucional n. 95).

⁴A Educação Infantil não era contemplada pelo PNLD. A disciplina Educação Física também passa a ser componente curricular que exige a produção de livros didáticos.

⁵Ao contrário do que circula na imprensa, a inclusão de professores da rede pública de ensino não foi uma novidade do Decreto.

1.1 Historicizando o Circuito de Produção dos Livros Didáticos: um Panorama pelo PNLD

Proponho analisar o circuito de produção dos livros didáticos a partir de um recuo cronológico, a fim de evidenciar a historicidade do decreto 9.099/2017. O que é um livro didático? Quais as suas finalidades? Quais os seus conteúdos e como se trabalhar com esta ferramenta? Esclarecer estas questões nos ajuda a situar historicamente o PNLD enquanto política pública e os livros didáticos como objeto pedagógico e cultural, evidenciando suas concepções, bem como as relações de força que atravessam seu ciclo.

A história dos livros didáticos no Brasil evidentemente é mais antiga que o programa estudado, datando pelo menos do século XIX enquanto *livros* editados para esse fim⁶. Essa finalidade, aliás, é uma das principais características de um livro didático: ele é destinado ao uso de professores e estudantes, embora possua diagramações, recortes disciplinares e objetivos muito variados no tempo e espaço observados. Em suma, o livro didático existe pelo e para o ato de educar, “didatizando” (também com concepções e formas variadas) os saberes disciplinares de referência. Itamar Freitas⁷ nos lembra que, até o século XX nos países europeus, os livros didáticos não eram necessariamente aqueles destinados à escola regular, mas sim livros dotados de determinado estilo linguístico. Por exemplo, o clássico *Introdução aos Estudos Históricos*, de Langlois e Seignobos, era considerado um livro didático naquele período! Segundo o autor, é a partir do século XX que o entendimento acerca desse objeto se circunscreveria à ideia de síntese pedagógica de determinados saberes para pessoas “imaturas”, inaugurando uma divisão de abordagens epistemológicas e espaços destinados a seu uso. Destaco a provocação do autor, a qual partilho em boa medida por sua potencialidade crítica:

Por outro lado, quem discorda dos benefícios da separação entre os cursos/seminários/disciplinas da “ciência de referência” (...de história) e as “disciplinas escolares” (história de...), adotando o sentido etimológico de “didático”, pode perceber o Livro Didático de História em todos os lugares e

⁶Cf. FILHO, L. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. et. al. (Org.) *500 anos de educação no Brasil*. 5ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, pp. 135-150, 2016. Existem também diversas bases de dados universitárias com livros produzidos desde o século XIX, como as do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) da Universidade de São Paulo e o Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES). Não podemos esquecer, também, que a ideia de “material” didático abriga historicamente práticas educativas com outros suportes, como mapas, fotografias, filmes, pinturas e etc.

⁷OLIVEIRA, I. F. de. Verbete “Livro Didático”. In: FERREIRA, M.; OLIVEIRA, M. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, pp. 143-148, 2019.

situações formativas onde a “apresentação” de um conhecimento chamado “história” esteve ou está em curso, independentemente da institucionalização de finalidade, designação ou espaço em horas no currículo.⁸

Mas sabemos que existem livros produzidos e efetivamente utilizados para a finalidade do ensino e aprendizagem disciplinar, portanto não podemos ignorar sua historicidade evidente. Privilegio o PNLD por ser, desde sua origem, uma política pública de grande investimento — logo se tornando uma das maiores do mundo — e de alcance nacional, cujo objetivo sempre foi ancorado na ideia de “melhoria” da educação pública, ganhando inclusive o rótulo de “política de Estado” ao longo dos anos. Porém, como veremos, sua operacionalização está longe de ser independente de conjunturas políticas específicas, visto que os sentidos e atribuições do programa e seus livros variaram ao longo de sua história. Recortar a análise no PNLD, portanto, não deve ocultar iniciativas e programas de livro didático anteriores envolvidos com a produção e elaboração de materiais didáticos⁹, mas sim compreender as relações de força e intencionalidades na sua trajetória.

Dois documentos são indissociáveis da formulação do Programa Nacional do Livro Didático, criado pelo decreto n.º. 91.542 em 19 de agosto de 1985. O primeiro, citado logo no amparo legal desse decreto, é a proposta *Educação para todos: caminhos da mudança*, assinada pelo então ministro da Educação Marco Maciel, que por sua vez era resultante de uma outra carta de princípios firmada ainda na ditadura pela coalizão entre a Frente Liberal e o MDB, intitulada “Compromisso com a Nação”. Aquele primeiro documento expressa a preocupação daquela coalizão em dimensionar as dicotomias entre as desigualdades educacionais e o processo de redemocratização do país, fruto também da pressão de movimentos sociais e educadores nessa questão¹⁰. São descritas propostas para a universalização da educação básica, nos interessando a preconização do PNLD como política para esse fim ao lado de outras medidas de valorização aos docentes e auxílio material às escolas e estudantes:

⁸*Ibidem*, p. 144.

⁹Por exemplo, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) criada em 1938 pela ditadura de Getúlio Vargas; a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), criada em 1952 por Anísio Teixeira; a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), criada em 1967 durante a ditadura civil-militar; o antecessor imediato do PNLD, o Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF), criado em 1971 e executado pelo Instituto Nacional do Livro (INL) e pela FENAME. Este último programa na verdade era uma das modalidades executadas pelo governo federal, visto que também existiram outras modalidades destinadas aos demais níveis e segmentos da Educação, inclusive o Ensino Superior. É considerado o “precursor” do PNLD por ser dirigido ao Ensino Fundamental, como esse também foi inicialmente.

¹⁰Cf. PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2006. Especialmente os capítulos 9 e 10.

O programa hoje lançado - Educação para Todos - deverá voltar-se para a elevação da produtividade do ensino, preservando espaço para as peculiaridades locais e regionais. Esses objetivos somente serão alcançados mediante decisiva atuação do professor, condignamente remunerado e dispondo de adequadas condições de preparo e de trabalho. Incumbe ao programa ampliar as oportunidades de acesso à escola, recuperar e reequipar a rede física, a fim de atender à demanda do ensino básico, observando-se, nesse sentido, um criterioso sistema de planejamento. Não basta matricular; é indispensável que o aluno disponha de condições para permanecer na escola. Especialmente em razão da situação de pobreza do nosso povo, constituem requisitos imprescindíveis à consecução desse intuito o fornecimento de merenda escolar durante todo o ano letivo e a distribuição de livro didático e material escolar em toda a rede pública.¹¹

As diretrizes contidas nesse documento permitem indagar o que teria sido o “evangelho da conciliação” descrito por Marco Maciel ao relembrar esses acontecimentos 2 décadas depois¹² no que se refere à educação, dentro do contexto das tentativas de superação da ditadura civil-militar (1964-1985). Segundo Cassiano,

Para atingir as metas propostas para a Educação, foram priorizados três desafios: a universalização do ensino do então 1º grau, o combate ao analfabetismo e a busca de uma educação de qualidade. Para isso, foi considerada necessária a execução de um programa imediato, que deveria absorver recursos para serem aplicados na valorização do magistério, na ampliação de acesso e retorno à escola de 1º grau e na *assistência ao aluno carente*. Importante observar que *livro didático e merenda escolar* são projetos dispostos conjuntamente, inseridos no item assistencialismo.¹³

Observa-se aqui o primeiro tema que perpassa a concepção dos livros didáticos do PNLD: ser um material suplementar para professores e *crianças carentes*. Isso se explicitou inclusive na destinação dos livros didáticos, sendo que 43% do total de livros distribuídos no início do programa foram para a região Nordeste, que também contou com financiamento de US\$ 418 milhões do Banco Mundial e US\$ 317,9 milhões do governo federal e Estados da região para melhorar a infraestrutura educacional e melhorar taxas de aprovação e gestão do ensino, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental¹⁴.

Outro ponto sensível é a relação entre livro didático e qualidade educacional – especialmente no que se refere à formação e trabalho docente, e neste ponto sinalizo a análise

¹¹BRASIL. MEC. *Educação para Todos*. Brasília: Editora Gráfica Ipiranga, 1985, p. 24. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf>. Acesso em 8 de abril de 2023.

¹²MACIEL, M. Compromisso com a Nação. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 47, n. 187 jul./set., pp. 9-19, 2010.

¹³CASSIANO, C. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 58, grifos da autora.

¹⁴*Ibidem*, p. 59.

do segundo documento que expressa a historicidade do PNLD, visto que será um dos principais eixos de discussão do programa ao longo dos anos 1990. Me refiro ao *Plano Decenal de Educação para Todos*, compromisso firmado pelo MEC em 1993 e, de acordo com Cassiano, articulado ao acordo “assumido internacionalmente pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990.”¹⁵ O plano, ao elencar os problemas brasileiros de aprendizagem e resultados em Matemática e Ciências, sugere alguns dos motivos para o mau desempenho:

Com efeito, as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem, precários métodos de construção curricular, e - em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos - os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino. Com o que se acentua o alheamento da cultura vivida pela escola em relação às reais condições sociais e às experiências cognitivas e existenciais concretas de seus alunos; e a incongruência entre o que ensina e as efetivas necessidades educativas destes, especialmente daqueles mais pobres e com maiores dificuldades de inserção sócio-cultural.¹⁶

Em item específico sobre o papel do livro didático, o tema da formação do profissional de educação e o uso dos livros didáticos é retomado sob o mesmo prisma:

Embora existam no mercado editorial livros de inegável qualidade, o País ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo. O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar.¹⁷

Não por acaso é na década de 1990, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que o PNLD ganhou seus contornos mais robustos em termos de produção, distribuição, financiamento e avaliação. Também não por acaso, a década foi classificada pela secretária de Educação fundamental do MEC no período de 1992 a 1994, Maria Aglaê Machado, como a “década da educação e dos *organismos internacionais*”. Quero chamar atenção justamente para a relação entre diretrizes internacionais, especialmente as do Banco Mundial, e a importância dada aos programas de livro didático no desenvolvimento educacional de países em desenvolvimento, com ênfase na América Latina e no Caribe,

¹⁵Esta conferência teve o objetivo de estabelecer diretrizes para a educação em escala internacional. O evento foi organizado pela Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial. Três anos depois, o Brasil foi signatário de outro documento internacional de mesmo cunho, em Nova Deli, Índia.

¹⁶BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993, pp. 23-24. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2022.

¹⁷*Ibidem*, p. 25.

regiões que também verificaram um relevante desenvolvimento no mercado de livros didáticos nessa década. A prerrogativa das diretrizes apontava os livros didáticos como investimento de excelente “custo-benefício” na melhoria da qualidade educacional. Seriam materiais baratos e fáceis de manusear e, de acordo com vários estudos elaborados por seus técnicos, quanto mais livros didáticos disponíveis para a escola, melhor ela se sairia nas avaliações. Evidentemente, algumas concepções se sobressaem: livro didático como currículo a ser praticado e livro didático como *guia prático* para professores que aparentemente não conseguiam exercer sua profissão – não podemos esquecer que essas organizações apontavam caminhos de desenvolvimento para o que consideravam ser o “Terceiro Mundo”:

O livro didático é limitado, sendo que não abarca um currículo completo. Sem dúvida, nos países em que os professores não estão bem formados e em que não existam outros materiais de aprendizagem na escola, o livro de texto se converte, efetivamente, no currículo.¹⁸

É especialmente a partir dessa lógica – a baixa qualidade dos livros didáticos em circulação no Brasil e a suposta existência de profissionais incapazes de exercer seu ofício – que o Estado se interessa em instituir uma política de avaliação dos livros didáticos no Brasil. Em 1993, institui-se uma comissão de avaliação das 10 obras pedagógicas mais escolhidas pelos docentes nas disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, e verifica-se que os livros continham erros conceituais, desatualizações e preconceitos de várias naturezas. A partir dessa política de avaliação, que se torna “oficial” a partir de 1996, o PNLD se torna assunto frequente nas páginas de periódicos, como veremos no segundo capítulo. Por ora, saliento que a relação entre livros didáticos e professores ganha contornos antagônicos por diversas matizes: desde quem aponta os livros como depositários de erros e alienação, passando por enxergá-los como “muletas” de professores incompetentes e chegando àqueles que viam na “aplicação” de textos didáticos o caminho de “correção” do trabalho pedagógico¹⁹.

Embora seja tentador valorizar apenas a imposição e aspectos normativos à própria concretude do PNLD, vale lembrarmos que, pelo menos no caso da nossa disciplina, a participação de historiadoras e historiadores foi e é fundamental na melhoria conceitual e metodológica dos livros didáticos. Como apontado pelas historiadoras Sonia Miranda e Tânia

¹⁸BANCO MUNDIAL apud CASSIANO, C., *op. cit.*, p. 100.

¹⁹Cf. MUNAKATA, K. Livro didático e formação de professor são compatíveis. In: MARFAN, M. *Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC, SEF, 2002.

de Luca, participantes do processo de avaliação do PNLD 2005/História, os estímulos fiscais para a produção editorial, notáveis durante a ditadura civil-militar, tinham um objetivo político e ideológico evidente por parte do Estado, dada a ênfase em uma concepção de “civismo” apolítico que perpassava as obras desse período. A partir de 1996, com a sistematização do processo de avaliação universitária, erros conceituais graves e preconceitos de várias naturezas (de classe, gênero, raça, linguístico) passaram a se tornar cada vez mais raros, dado o seu caráter eliminatório no processo de análise das coleções didáticas. Vale reforçar: é a avaliação que desencadeia esse processo; é importante destacar que, para o mercado editorial, importa menos a “ideologia” de um livro didático do que sua potencialidade de venda. Nas palavras das autoras,

A esse respeito, há que se reconhecer que os pareceres técnicos de exclusão acabaram desempenhando, por vezes, papel primordial no processo de reformulação de coleções, patente no fato de um dos conjuntos excluídos em determinado PNLD vir a ser recomendado com distinção na edição seguinte do programa, o que indica o quanto o processo de avaliação foi tomado a sério por certos autores e editores.²⁰

Alain Choppin analisa a legislação sobre as normas de produção e formas de circulação previstas para os livros escolares numa perspectiva diacrônica e transnacional, procurando as especificidades de concepção destes materiais em cada conjuntura desde o século XIX até o momento de sua escrita. Sua preocupação é destacar que é incontornável relacionar os contextos legislativos referentes aos currículos nacionais e a produção dos materiais didáticos em cada situação histórica, ao expressarem tentativas de controle e normatização que influenciam o ciclo de produção desses materiais. Destaco sua avaliação do caso brasileiro:

A regulamentação é, de fato, muito liberal: a produção de livros de texto é totalmente privada e nenhuma autorização é necessária para introduzir a obra nas classes; a seleção dos manuais só é incumbida aos professores. Entretanto, é evidente que a produção destinada à educação é de péssima qualidade: certos manuais não seguem os programas oficiais, apresentam informações ou teorias obsoletas, contêm graves erros ou ainda transmitem valores incompatíveis com a idéia de cidadão. Essas obras têm sido aceitas nas classes, devido ao fato de que, na atualidade, muitos professores brasileiros são incapazes de fazer uma outra seleção, por suas carências de formação acadêmica.²¹

²⁰MIRANDA, S.; DE LUCA, T. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p.123-144, 2004. p. 128.

²¹CHOPPIN, A. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr., 2008. p. 18.

Ao procurar conceituar as relações de poder em torno dos livros didáticos, Choppin argumenta serem objetos destinados à “espíritos jovens, por sua vez manipuláveis e pouco críticos”²². Mais uma vez, temos o tema da passividade atravessando a configuração do livro didático como objeto cultural: a formação precária dos trabalhadores docentes e estudantes supostamente manipuláveis conformaria a permanência da baixa qualidade educacional, tendo no livro didático uma dessas expressões.

Por volta do mesmo período, ainda no início do processo de avaliação do PNLD e efetiva universalização do acesso de livros didáticos para o ensino fundamental, o historiador Paulo Knauss escreveu um artigo em defesa da articulação entre ensino e pesquisa, rechaçando em alguns momentos o livro didático para o trabalho em sala de aula. Vale tematizar seu interessante ponto de vista acerca da realidade educacional, que nos possibilita um outro olhar acerca das reformas educacionais dos anos 1990:

Definir nossas escolas como autoritárias pode soar estranho, pois, na atualidade, a disciplina dos inspetores à moda antiga deixou de existir quase que por toda parte. Além disso, a participação coletiva nas esferas de direção das escolas tornou-se conquista de algumas comunidades. As opções de trabalho não são mais controladas como em outros tempos. Nesse sentido, uma evidência sempre lembrada é a indicação do dinamismo do mercado editorial de fins didáticos. De fato, estou convencido de que poucos foram os avanços no que se refere ao caráter autoritário do conhecimento. Isso porque os *elos da normatização do saber* perduram, mesmo que dentro de um clima de liberalidade que ainda não produziu condições para se lidar com as dimensões da sua face conservadora.²³

Perceber os *elos da normatização do saber* citados me parece ser o caminho mais interessante de se historicizar não apenas o PNLD, mas todas as esferas que englobam as culturas escolares. Knauss classificou a escola daquela conjuntura como “o lugar de interiorização de normas”; o livro didático como “ponto comum entre professor e aluno”; o mercado editorial como o “mais poderoso instrumento de reprodução normatizadora do saber”; a autoria docente, partindo da atitude de fazer do ensino um ato de pesquisa coletiva, como meio de resistir às imposições curriculares e construir um conhecimento socialmente válido. O livro didático aparece em antagonismo ao trabalho docente mais pelas suas normas do que pelas potencialidades de uso. Aliás, é interessante notar em seu depoimento como um livro didático inteiramente composto de fontes históricas, cuja intencionalidade seria afastar a concepção ilustrativa (“encontrar a matéria pronta”) que acompanha esses materiais, era

²²CHOPPIN, A., *op. cit.*, p. 12.

²³KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. (Org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Editora Cortez, 1996, p. 26-46.

aparentemente utilizado naquela perspectiva em uma escola privada e frequentada por estudantes de alto poder aquisitivo.

Entendo que os conteúdos e sugestões pedagógicas presentes nos livros didáticos possuem relevância à medida que auxiliam (ou não) o trabalho docente. Por outro lado, há uma outra dimensão que não é tão abordada: o livro didático por si mesmo como um documento histórico, passível de indagação e mediação inclusive a partir de outros livros didáticos! Na argumentação de Knauss - lembrando que ele escrevia ainda num período que a presença dos livros não era tão universal ou gratuita - (ele nos fala, por exemplo, do custo²⁴ de levar livros didáticos para a sala de aula), dispensam-se os livros mais por seus conteúdos, que seriam opositores para a produção de um saber dotado de erudição. Essa postura diante do livro didático não exclui dele a associação com uma instância localizada de saber, ou seja, a “matéria pronta e acabada”. Como todos sabemos, não existe um livro didático ideal. Até mesmo porque a existência do “texto” se dá por sua circulação material, o que neste caso específico pressupõe educadores e estudantes com culturas e experiências extremamente diversas. O que me inquieta, e sobre isso Knauss é certo, é não sabermos identificar (talvez por desatenção) por onde passam as faces conservadoras do ensino e da aprendizagem.

Vale pontuar as linhas gerais do PNLD ao longo dos anos 2000, especialmente a partir da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em 2002. O programa teve uma ampla expansão não só pelo aumento de matrículas no ensino fundamental (que por sua vez levou a um maior investimento em materiais didáticos), mas também pela ampliação nos segmentos e modalidades atendidos. Em 2003, foi criado o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), inicialmente voltado para as disciplinas de Português e Matemática na região norte e nordeste e em 2006 ampliado para as demais regiões e incluindo as demais disciplinas; em 2007, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), conhecido como PNLD EJA a partir de 2009; as áreas rurais e quilombolas também tiveram livros didáticos específicos pelo PNLD Campo, destinados ao ensino fundamental, a partir de 2011; também foram criados programas de livros de obras

²⁴“De resto, considero que o procedimento didático proposto dispensa a utilização do livro didático. Estou convencido de que o exercício com documentos de época são mais complexificadores e instauradores de uma ordem de saber mais adequada, mesmo porque considero que o mercado editorial é o mais poderoso instrumento da reprodução normatizadora do saber. [...] Além disso, essa metodologia proposta, baseada em testemunhos de época, é de longe mais adaptada às nossas condições de trabalho. Primeiro, o conjunto de fotocópias certamente sai mais barato que qualquer livro didático à disposição no mercado. Ademais, o fato de que o investimento é distribuído a longo prazo, não requerendo grandes somas imediatas, é fator facilitador da vida dos alunos.” KNAUSS, P. *op. cit.*, p. 44, grifo meu.

complementares destinados aos primeiros anos de escolarização, visando constituir acervos de apoio à alfabetização.

Proponho, assim, avançar a cronologia que se seguia. Analisarei uma pesquisa produzida no âmbito do Senado Federal²⁵ datada de 2011, a fim de perscrutar alguns sentidos atribuídos ao livro didático para a cultura escolar e o trabalho docente em uma conjuntura mais recente. Esse estudo foi produzido pela consultora Tatiana Feitosa de Britto e me é interessante por identificar diversos aspectos referentes ao que se espera de um livro didático e das formas de se usá-lo, bem como a análise do mercado editorial e o crescimento de sistemas apostilados na escola pública. Tendo em vista as dimensões que o programa ganhou, o estudo citado anteriormente nos permite historicizar as tensões e disputas que o cercavam o PNLD no início da década passada²⁶. A autora avalia os limites impostos às editoras em suas campanhas e ações de marketing nas escolas²⁷, classificando estas medidas como ineficazes pelas alternativas encontradas para esse tipo de propaganda (e em muitos casos, assédio ao docente) como, por exemplo, organização e patrocínio de eventos destinados à formação de professores e campanhas publicitárias em horário nobre da televisão²⁸.

Outro aspecto levantado no artigo se refere à manutenção nessas legislações da prática de envio de exemplares gratuitos para a escola, que é um dos principais caminho de definição do livro a ser adotado por parte dos professores. Contudo, discordo da avaliação da pesquisadora sobre o processo da escolha do livro didático ser feito na escola favorecer a “atuação na ponta” de grandes editoras, e também me parece equivocado relativizar a importância de medidas que visam coibir essa presença editorial. Basta uma conversa com docentes de educação básica para ouvir relatos de que mesmo as práticas proibidas (envio de brindes, investimento na escola em troca da escolha do material) persistem mesmo em ilegalidade. O foco da crítica deve ser direcionado à atuação das editoras e às instâncias da escola (não excluindo professores) que trocam um aspecto importante de sua liberdade

²⁵O Senado Federal possui, desde 2007, um corpo de assessores técnicos que produzem pesquisas sobre temas de interesse legislativo ou a partir de pedidos de senadores, que são posteriormente organizados em artigos chamados “Textos para Discussão” e subsidiam seminários temáticos.

²⁶Outro detalhe que pode passar despercebido é que o PNLD ganha uma legislação geral própria apenas em 2010. O decreto que o instituiu em 1985 foi revogado pelo ex-presidente Fernando Collor (PRN) pelo decreto nº 99.678, de 8 de Novembro de 1990. O PNLD foi regulamentado nesse intervalo por regimentos do MEC, FAE e FNDE.

²⁷BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 7, de 5 de abril de 2007. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3542-portaria-normativa-n%C2%BA-7-de-5-de-abril-de-2007>. Acesso em 19 de maio de 2022.

²⁸Por exemplo, as propagandas da Editora Positivo com o personagem Menino Maluquinho do cartunista Ziraldo, referente ao PNLD 2007.

pedagógica por serviços – o que evidentemente também demanda um olhar para as questões estruturais negligenciadas pelo poder público.

Contudo, a contenda mais interessante para o tema proposto é perceber a disputa que os livros didáticos e o PNLD passaram a ter com outro tipo de material: os sistemas apostilados, ou “estruturados”, de ensino. Conforme a pesquisadora,

Desde meados dos anos 2000, diversas redes de educação básica, especialmente em municípios paulistas de pequeno porte, passaram a adotar sistemas apostilados, em substituição ao material didático fornecido por meio dos programas do FNDE. Diferentes registros apontam que cerca de um quinto dos municípios do Estado de São Paulo adota esse tipo de material²⁹.

Esses materiais, geralmente comprados sem licitação e sem qualquer processo de avaliação pedagógica, possuem uma finalidade argumentativa por parte das secretarias de Educação que as adotam: “melhorar o desempenho escolar” e “facilitar” o trabalho docente, além de serem materiais amparados no uso em escolas privadas e cursos de pré-vestibular³⁰. O estudo da Fundação Lemann citado pela autora é revelador da natureza desse investimento em apostilas, elencando os aspectos aparentemente positivos da expansão dos sistemas estruturados de ensino:

Em primeiro lugar, fornecem livros consumíveis de todas as disciplinas, para todos os alunos, de todas as escolas. Com isso, não só ampliam-se as possibilidades de exercícios e práticas de estudo, mas também se otimiza o tempo em sala de aula, diminuindo a necessidade de copiar exercícios da lousa. Em segundo lugar, *os sistemas estruturados trazem orientações claras para os professores sobre o planejamento e a condução das aulas, num contexto em que se verificam graves deficiências na formação inicial docente. Assim, uniformizar as aulas seria uma forma de garantir mais equidade, por meio da garantia de padrão mínimo de qualidade para todos os alunos, bem como de nortear o trabalho docente, de modo a evitar que conteúdos importantes sejam discricionariamente preteridos.* Além disso, os sistemas oferecem outras ferramentas de apoio ao trabalho docente, tais como eventos de treinamento, portais eletrônicos de recursos pedagógicos e até disque-dúvidas. Com isso, obtém-se ganhos de escala no gerenciamento pedagógico de toda a rede de ensino.³¹

A autora aponta outro aspecto fundamental do interesse de mercado nesse negócio, qual seja, o amplo potencial lucrativo que o ensino público oferece caso adote esses materiais. Controlar o processo de ensino e aprendizagem é, em linhas gerais, a justificativa da

²⁹BRITTO, T. *O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados*. Brasília, Centro de Estudos da Consultoria do Senado, jun. 2011.

³⁰Discutirei com mais aprofundamento os sistemas estruturados de ensino no terceiro capítulo.

³¹*Ibidem*, p. 16, grifos meus.

implementação dos sistemas citados. A conclusão do estudo discutido me causa inquietação. Nele, a autora indica os caminhos de aprimoramento do PNLD encontrados na “literatura” (sem citar qual), os quais destaco alguns: “inclusão de sistemas apostilados nos Guias do Livro Didático, sujeitando-os à avaliação pedagógica.”; “instituição de um mecanismo de avaliação sistemática da efetividade do material didático” com cruzamento de dados entre livro didático e desempenho na Prova Brasil, entre outras medidas que, segundo a autora, deveriam estimular a relativização de “questões pedagógicas e didáticas, próprias dos educadores e especialistas”³², valorizando a contribuição de “gestores” e “autoridades educacionais”, bem como do congresso e da “sociedade”. Me parece que os menos convidados a opinar são aqueles que efetivamente são os usuários do PNLD: professores e estudantes.

Voltemos para o ano de 1997, quando o historiador Kazumi Munakata defendia sua tese de doutorado, intitulada *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. A abordagem proposta pelo autor foi pioneira ao deslocar a atenção dos conteúdos dos livros didáticos, caminho comum em boa parte da produção que utilizava os livros didáticos como fonte, para os procedimentos de concepção e editoração desses materiais, bem como o lugar que ocupavam como objeto de cultura material e histórica. Como vimos, Munakata escrevia no momento em que o PNLD passava por alterações significativas na sua execução, destacado em sua tese pelo debate cuidadoso que o autor desenvolve com a questão da “mídia”, do mercado editorial e das expectativas e anseios daqueles que produziam livros didáticos. O foco do autor é analisar a produção dos livros didáticos e seu circuito de uso e apropriação; o meu é historicizar os conflitos e interesses no PNLD enquanto política educacional. Em ambos os casos, visamos problematizar os livros didáticos para além de seus aspectos imediatos (principalmente “conteúdos”), criticando também perspectivas que reduzem-nos a meras “mercadorias” (também o são):

Se as ideias justas e corretas descem à caverna habitada por mercadorias é para nelas flagrar melhor a farsa: bonitinhas, mas ordinárias, fetiches da ideologia dominante e da reprodução ampliada do capital. Não por acaso, uma das referências obrigatórias dessa abordagem do livro (didático) como mercadoria é a reflexão pessimista de Adorno e Horkheimer (1971) sobre indústria cultural. Para eles, a produção e consumo em série de objetos culturais, padronizados, pasteurizados, tendo em vista o lucro, neutraliza a eventual potencialidade crítica da cultura, tornando-os meio de mistificação. (...) Na indústria cultural, o ideológico não está diretamente associado ao “conteúdo” do produto, mas ao próprio modo de produção (e reprodução), distribuição e consumo dessa mercadoria, e desse circuito não escapam nem sequer

³²BRITTO, T., *op. cit.*, p. 18, grifos meus.

as obras de Adorno e Horkheimer. Os produtos da indústria cultural estão, desde sempre, condenados não pelos “conteúdos” que veiculam, mas pelo próprio modo pelo qual são produzidos.³³

Ou seja, livro e texto são elementos indissociáveis, diretamente relacionados às formas de produção que os constituem. Os técnicos de edição e editoração também são autores, visto que o texto *se torna* texto por sua preparação e circulação em forma de livro. No caso específico dos livros didáticos – que possuem, como vimos, finalidades determinadas –, a abordagem acadêmica sobre seus “conteúdos” ganha contornos muito diversos, embora fossem valorizadas as perspectivas que atribuem a esse suporte características de “dominação” e “controle pedagógico” por parte dos produtores de livro didático. Criticando esse aspecto da pesquisa de Selva Guimarães Fonseca³⁴, Munakata nos convida para mais um olhar perspicaz:

Aqui, onde poderia se iniciar mais um dos “caminhos da História ensinada”, que se propôs examinar, Fonseca encerra abruptamente a sua análise do livro didático (de História), como se a constatação de que a “definição de o que ensinar” passou às mãos da vilania do mercado, comprando almas e inteligências, fosse já suficientemente conclusiva. Mas exatamente porque a indústria cultural passou a condicionar o quê e como ensinar (no caso, em História) é que talvez seja interessante examinar mais de perto essa mercadoria peculiar que ela produz, em vez de torcer o nariz e encerrar a análise.³⁵

É o que espero realizar satisfatoriamente a seguir. A partir desta análise, poderemos compreender outro aspecto pertinente do PNLD: nem sempre os interesses pedagógicos e acadêmicos são o principal eixo de desenvolvimento do programa, mas sim uma mediação deles com outros atores e interesses políticos e econômicos dentro de conjunturas políticas e sociais específicas; com editoras e suas equipes de trabalhadores que elaboram os livros, com investidores em mercado editorial, proprietários de escolas, coletivos e organizações de “fomento” da educação e etc. Não é assim, afinal, que se constitui o próprio saber escolar e a própria noção de “currículo”?

Retomando a experiência que Sônia Miranda e Tânia De Luca vivenciaram como integrantes da comissão técnica envolvida na elaboração do PNLD 2005, gostaria de chamar a atenção para um de seus principais esforços: demarcar a variedade dos materiais didáticos, fugindo na medida do possível de imposições curriculares e metodológicas na avaliação

³³MUNAKATA, K. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. p. 31. grifo meu.

³⁴FONSECA, S. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

³⁵MUNAKATA, K. *op. cit.*, 1997, pp. 33-34.

daqueles materiais. Mesmo dentro da mesma perspectiva historiográfica e com organizações programáticas similares, por exemplo, as coleções ensejavam procedimentos variados e pontos fortes e fracos diversos, na avaliação das autoras. “Não se observa a tão propalada homogeneidade”³⁶, elas afirmaram. Espero demonstrar, por outro lado, que a conjuntura estudada nesta dissertação permite observar outro cenário: o estímulo normativo para uma certa homogeneidade nos livros didáticos, que por sua vez vem obtendo um significativo sucesso nessa intenção.

1.2 A Reforma do Ensino Médio, a Terceira Versão da BNCC e o “novo” PNLD: Elos de uma Mesma Corrente?

Considero não haver como entender os direcionamentos recentes do PNLD sem articulá-los a outras medidas de profundo impacto na educação pública: a homologação da terceira versão da BNCC e a Reforma do Ensino Médio; ações realizadas às pressas pelo governo de Michel Temer (2016-2018). Neste ponto, pretendo historicizar os três movimentos citados cotejando-os com editais do PNLD, o Decreto 9.099/2017 e documentos produzidos por organismos internacionais que influenciaram as mudanças apresentadas, tematizando o sentido atribuído aos livros didáticos e seus objetivos para o ensino/aprendizagem a partir da nova configuração do Estado a partir do golpe de 2016. Neste ponto, portanto, destacarei a atuação de entidades e sujeitos envolvidos no cenário institucional para o encaminhamento das mudanças citadas³⁷, expressando como os documentos trabalhados são frutos de uma determinada conjuntura política.

Início esta discussão recuperando a trajetória da Reforma do Ensino Médio. Sua execução se deu pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016³⁸, se tornando lei³⁹

³⁶MIRANDA, S.; DE LUCA, Tânia, *op. cit.*, p. 133.

³⁷A atuação de editoras e suas entidades será tematizada no terceiro capítulo.

³⁸BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, n. 184-A, Brasília - DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016.

³⁹BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória n° 746, de 2016. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de

em 16 de fevereiro de 2017 (menos de 4 meses!), após ser aprovada pelo senado. A lei foi encaminhada pelo então presidente Michel Temer em caráter de urgência, sendo a mesa diretora composta pelo deputado Izalci Lucas (PSDB-DF) e o senador Elmano Férrer (PTB-PI) respectivamente como presidente e vice-presidente, e os senadores Pedro Chaves (PSC-MS) e Wilson Filho (PTB-PB) como relator e relator-revisor, respectivamente. Pedro Chaves justificou que a medida provisória foi aprovada pela comissão mista após ouvir “especialistas e representantes do setor”, destacando que a preparação para uma “economia dinâmica” por meio do estímulo ao empreendedorismo seria o principal benefício da reforma para os jovens⁴⁰.

No relatório final da comissão mista, justifica-se a “urgência e relevância” da MP pelo roteiro conhecido: destaca-se a alta evasão e as baixas notas no IDEB como problema a ser solucionado, associando especialmente o “desinteresse” como principal motivo da precaridade do segmento, elencando a mudança nos arranjos disciplinares como principal virtude da reforma - perspectiva que se tornou o principal argumento de seus formuladores e defensores. Diz o relator Pedro Chaves:

Não se pode ignorar que, neste exato momento, há jovens dentro de salas de aula precarizadas, ouvindo aulas maçantes e enciclopédicas, sem perspectiva para o futuro. Há ainda muitos outros que nem mesmo matriculados estão, pois precisam trabalhar. Há um terceiro grupo para o qual os horizontes são ainda mais nebulosos, pois não trabalham nem estudam, constituindo a chamada “geração nem-nem”. Em suma, a mudança no ensino médio precisa começar o mais rápido possível, pois é a partir dela que esboçaremos novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do País. [...] Assim, substitui-se o cardápio único, composto por 13 disciplinas engessadas, por uma BNCC enxuta e dinâmica, a ser estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e por cinco itinerários formativos.⁴¹

Todavia, houveram especialistas com posições dissonantes dessa reforma. A CNTE, por exemplo, se posicionou de forma crítica à medida durante todo o processo de discussão.

Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 21 de maio de 2022.

⁴⁰AGÊNCIA SENADO. Pedro Chaves defende MP da reforma do ensino médio. *Senado Notícias*, 1 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/01/pedro-chaves-defende-mp-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 8 de abril de 2023.

⁴¹SENADO FEDERAL. Gabinete do senador Pedro Chaves. Parecer n. 95, de 2016. *Da Comissão Mista, sobre a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências*. Brasília-DF, 2016, p. 9-11, grifo meu. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512505&filename=Tramitacao-PAR%2095%20MPV74616%20=%3E%20MPV%20746/2016. Acesso em 16 de abril de 2023.

Destaco o posicionamento da organização sobre o relatório da comissão mista citado, tendo sido elaborada uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no STF e pedido de arquivamento ao relator Pedro Chaves, ambas ações sem sucesso.

A CNTE, a exemplo do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, decidiu não apresentar emendas ao texto da MP 746, através dos parlamentares que integram a Comissão Mista encarregada em analisar previamente a medida provisória, por considerar o projeto ilegítimo, antidemocrático, extemporâneo, cerceador de direitos e de base estritamente neoliberal. [... O relatório] amplia a perspectiva privatizante do ensino médio, inclusive por meio da Educação a Distância; aprofunda o problema do financiamento nos estados ao incorporar gastos de merenda escolar na rubrica de manutenção e desenvolvimento do ensino; mantém o reducionismo de conhecimentos, a dualidade dos itinerários formativos e a restrição de acesso de todos os estudantes a conteúdo curricular universal no ensino médio; estende a precarização da formação docente para atuar na educação básica e não resolve o problema da disponibilidade de todas as áreas de interesse dos estudantes para concluir os itinerários formativos das áreas específicas propostas na MP – estima-se que em mais de 3 mil municípios com apenas uma escola de nível médio os estudantes ficarão reféns de uma ou no máximo duas formações específicas!⁴²

A Medida Provisória foi aprovada na Câmara dos Deputados com duas alterações: a reinclusão das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física no currículo do Ensino Médio⁴³, sem o caráter obrigatório nos três anos. Além disso, ampliou a carga horária destinada à BNCC, que comporia 60% da carga horária (os outros 40% seriam destinados aos “itinerários formativos”. No Senado, o texto foi aprovado sem alterações, por 43 votos a 13⁴⁴. Temer considerou essa reforma a “segunda mais importante do país”, e atribuiu a aprovação graças à força de sua bancada no congresso, além de uma suposta “capacidade de diálogo” do governo⁴⁵.

Sem um debate amplo com a sociedade, o “novo” Ensino Médio reorganizou os aspectos curriculares e disciplinares desse segmento, bem como ampliou sua carga horária total para cerca de 3.000 horas (os conteúdos básicos não podem ultrapassar 1.800 horas e os

⁴²CNTE. Análise da CNTE sobre o relatório do relator à Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Educação*, Brasília/DF, ano XXII, n. 30, pp. 89-90, grifo meu. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_30.pdf. Acesso em 20 de abril de 2023.

⁴³Proposta do senador André Figueiredo (PDT-CE).

⁴⁴A lista nominal dos votos pode ser consultada em: https://rl.senado.gov.br/reports/rwservlet?legis&report=/forms/parlam/vono_r01.RDF¶mform=no&p_cod_materia_i=126992&p_cod_materia_f=126992&p_cod_sessao_votacao_i=5683&p_cod_sessao_votacao_f=5683&p_order_by=sgl_partido.nom_parlamentar.

⁴⁵PEDUZZI, P. Temer diz que reforma do ensino médio será sancionada nos próximos dias: para o presidente, a bancada de apoio ao governo conseguirá aprovar. *Agência Brasil* (online). 9 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-02/temer-diz-que-reforma-do-ensino-medio-sera-sancionada-nos-proximos-dias>. Acesso em 15 de abril de 2023

itinerários formativos devem contemplar no mínimo 1.200 horas), além de permitir pessoas com “notório saber” ministrar as disciplinas do itinerário de formação técnica e profissionalizante, que, na prática, ampliou brechas para contratação de profissionais sem formação específica mesmo em áreas disciplinares “tradicionais”⁴⁶.

A questão da carga horária vale uma observação: apesar de ampliar o número de horas totais, reduz a carga horária obrigatória de todas as disciplinas, exceto Português e Matemática e Inglês (as únicas obrigatórias nos três anos do ensino Médio). Anteriormente, a carga horária total era de 2.400 horas (800 horas anuais), distribuídas entre todas as disciplinas⁴⁷. Embora a regulamentação da lei já tenha previsto que a definição dos conteúdos básicos dos currículos e de seus objetivos teriam como referência a BNCC, ela sequer havia sido homologada. De qualquer forma, a normativa prevê uma oferta das disciplinas e itinerários variadamente, de acordo com critérios das redes de ensino pública e privada.

Outro dado que costuma ser negligenciado é o financiamento que apoiou esta iniciativa: o BIRD firmou um acordo com o MEC para um aporte de 250 milhões de dólares, que são liberados à medida que se cumprem determinadas “metas” estabelecidas no Indicador Vinculado a Desembolso (IDV-09). Este acordo foi assinado em 24 de maio de 2018⁴⁸ e é dividido em dois componentes: o primeiro, cujo valor total é de 221 milhões de dólares, é vinculado ao *Program for Results* do BIRD; o segundo componente prevê o financiamento dos 29 milhões de dólares restantes em “assistência técnica” para a implementação do Novo Ensino Médio, como a contratação de assessores técnicos para atuarem no MEC e em secretarias estaduais de Educação. Localizei um relatório da CGU sobre o andamento do acordo, onde se avalia o cumprimento dos objetivos previstos no empréstimo. Vale destacar a síntese dos objetivos dos componentes citados acima:

O apoio à implementação do Novo Ensino Médio tem quatro frentes: (i) a revisão dos currículos; (ii) a flexibilização curricular nas escolas; (iii) o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e (iv) a ampliação do tempo para escolas em tempo integral. O Componente 1 financia principalmente as frentes (i) e

⁴⁶Cf. SÃO PAULO. Gabinete do Secretário. Resolução SEDUC 48, de 9 de junho de 2022. *Altera a Resolução SE-72, de 13-10-2020, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério*. Diário Oficial do Poder Executivo, Seção I, p. 32. 10 de junho de 2022.

⁴⁷Na versão da Medida Provisória, não havia menção às disciplinas Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física para o “novo” Ensino Médio. Após considerável resistência, incluíram-se “estudos e práticas” das referidas disciplinas no texto aprovado da legislação, retirando da nomenclatura, por outro lado, a característica de disciplinas autônomas.

⁴⁸Cf. BRASIL. MEC. Novo Ensino Médio. Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/acordo-de-emprestimo>. 13 de agosto de 2021. Acesso em 21 de maio de 2022.

(iv), sendo a política de fomento às escolas em tempo integral aquela que consome o maior volume de recursos.⁴⁹

O que mais se destaca nessa nova legislação é a divisão curricular entre conteúdos básicos comuns por áreas de conhecimento (em vez de disciplinas), destinados a todos os estudantes, e os chamados itinerários formativos, que ganham ênfase na carga horária a cada ano do ensino médio e devem ser “escolhidos” pelos estudantes. Os itinerários são os seguintes: 1) Linguagens e suas tecnologias, 2) Matemática e suas tecnologias, 3) Ciências da natureza e suas tecnologias, 4) Ciências humanas e sociais aplicadas, 5) Formação técnica e profissionalizante. Outro eixo estruturante que compõe o “novo” Ensino Médio é o chamado *Projeto de Vida*, que se organiza de forma bastante vaga, pressupondo o desenvolvimento do “autoconhecimento” e aspectos “socioemocionais” (algo na linha de valorizar a “resiliência” e “proatividade”) dos estudantes. Em consequência, por exemplo, vemos a introdução de uma espécie de disciplina chamada “Empreendedorismo” nas escolas⁵⁰, reforçando a evidência de que se tenciona o engajamento da cultura escolar em valores de mercado.

Proponho um olhar atento à problemática dos itinerários formativos. De acordo com a regulamentação atual⁵¹, o novo Ensino Médio deve ofertar *ao menos* dois itinerários formativos por unidade escolar, escolha esta que deve ser consistente com a “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Não é necessário um olhar tão apurado para depreender alguns problemas óbvios: o primeiro é a separação entre um ensino propedêutico e uma formação para o trabalho, reforçando as desigualdades de classe entre as redes escolares. Outra questão é identificar a quem compete definir o que é relevante para o contexto local e para a trajetória individual dos estudantes. Como demonstramos pela legislação, não há escolha garantida para os alunos, mas sim um leque reduzido de opções formativas e arranjos curriculares condicionados por fatores externos à escola⁵². Em segundo lugar, percebemos como a organização por áreas de conhecimento propõe uma diluição

⁴⁹BRASIL. CGU. Relatório de Avaliação: Secretaria de Educação Básica. Exercício 2018. 22 de julho de 2019. Disponível em: <https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/download/13728.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2022.

⁵⁰BRASIL. MEC. Portaria n°. 1432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em 21 de maio de 2022.

⁵¹BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução n°. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 21 de maio de 2022.

⁵²Cf. PALHARES, I. Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio. Estudantes reclamam que aulas de como se tornar um milionário e de RPG estão tomando tempo dos conteúdos curriculares tradicionais. *Folha de São Paulo*, Seção Educação, 17 de março de 2023.

disciplinar dos saberes que compõem aquelas áreas em nome de um certo entendimento acerca da “interdisciplinaridade”. Vale observar que a resolução anterior sobre essa questão, datada de 2012, propunha a construção de um outro Ensino Médio, mas preservava as especificidades das áreas de conhecimento ao passo em que valorizava as relações entre elas:

Art. 8º.

(...)

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.⁵³

Outro aspecto que impressiona, dentro das medidas de “flexibilização” das exigências curriculares, é referente às possibilidades “alternativas” de integralização curricular do Ensino Médio, estimulando mecanismos de EaD e parcerias público-privadas. Selecionei alguns exemplos. Na EJA:

Art. 17

(...)

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.⁵⁴

E no Ensino Médio regular:

Art. 17

(...)

As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância,

⁵³BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução n°. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 de maio de 2022.

⁵⁴BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução n°. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 21 de maio de 2022.

inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno.⁵⁵

Sobre as parcerias público-privadas, uma mudança importante para o novo FUNDEB foi regulamentada no final do ano passado. Após tentativas de resistência frustradas, o texto final⁵⁶ contemplou verbas para os sistemas “S” (SENAC, SENAI, SESI, SEBRAE, SESCOOP, dentre outros). Podemos relacionar esse fato à oferta de formação técnica e profissionalizante nas instituições “parceiras”, como prevê a reforma do Ensino Médio: todos os Sistemas “S” citados passaram a ser ofertantes dessa modalidade de ensino, especialmente no itinerário formativo de Formação Técnica e Profissional.

FIGURA 1 – Propaganda do SENAI sobre as “vantagens” da parceria para a oferta do “Novo Ensino Médio”

The image shows a screenshot of a website page for SENAI's 'Novo Ensino Médio' program. The page has an orange header with navigation links for CNI, SESI, SENAI, and IEL. Below the header, there is a main content area with a yellow background. On the left, there is a section titled 'VANTAGENS' with the headline 'PORQUE FECHAR PARCERIA COM O SENAI' and a yellow button labeled 'Solicitar proposta'. To the right, there are four cards, each with an icon and a title:

- Atuação Diversificada:** Represented by a circular arrow icon. Text: 'A escola que oferece a Formação Técnica e Profissional sai na frente na concorrência e dá mais oportunidades para seus alunos.'
- Qualidade reconhecida:** Represented by a certificate icon. Text: '91% das empresas preferem contratar um técnico do SENAI, segundo a Pesquisa de Egressos SENAI - Painel 2020-2022.'
- Jovem com emprego:** Represented by a hand holding a coin icon. Text: '76% dos estudantes que concluíram cursos técnicos do SENAI conseguiram emprego, segundo a Pesquisa de Egressos SENAI - Painel 2020-2022.'
- Futuro do trabalho:** Represented by a clock icon. Text: 'O aprendizado está voltado à realidade dos estudantes e às profissões do futuro para desenvolver competências para inovação.'

Fonte: SENAI. *Novo Ensino Médio*. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/educacao-profissional/novo-ensino-medio/>. Acesso em 14 de abril de 2023

⁵⁵BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução n.º. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 21 de maio de 2022. .

⁵⁶BRASIL. Lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021. Altera a Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.html.

Analisar a concepção de “formação integral”, expressa nestas diretrizes curriculares para o ensino médio, talvez forneça uma evidência que permita a compreensão ideológica das intenções e objetivos dessas medidas. Ela se refere ao “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida”⁵⁷. Mais uma vez, algumas palavras-chave nos são apresentadas para a apreensão dessa concepção de ensino/aprendizagem: foco nos aspectos *físicos, cognitivos, socioemocionais*; cidadania associada a um tipo de “comportamento”; “projeto de vida” como o alvo a ser lapidado na vida do estudante.

Lidando com essa documentação, percebi a necessidade de ter contato com um livro didático adotado na disciplina “Projeto de Vida” para analisar como este tema pode ser didatizado. O livro em questão, *Educação para a Vida*, publicado pela Editora Moderna, foi aprovado para o PNLD 2021/Projeto de Vida e está disponível online no momento em que escrevo. Escolhi procurar as justificativas e concepções que os autores mobilizam para elevar autoajuda à conhecimento disciplinar. Uma resposta para essa indagação está presente na seção “Para Onde o Projeto de Vida pode Levar o Estudante”:

Pensamos que trabalhar com projetos de vida na escola, por meio de estratégias cartográficas como as que propomos nesta obra, contribua para um processo em que os estudantes possam enxergar a própria vida de cima. Evitamos, ainda assim, no desenvolvimento dessas atividades, os extremos: *para enxergar a própria vida é necessário manter sob controle as visões sonhadoras e, também, as deterministas*. Ambas podem paralisar a caminhada. No percurso que propomos, optamos pela *visão realista*, mas de longo alcance. Trabalhamos com objetividades e subjetividades tendo em vista o autoconhecimento, a autovalorização, o reconhecimento do território e das oportunidades que nele se apresentam. A partir desse processo, é possível que os estudantes façam escolhas e assumam o controle da própria vida.

Propiciar um espaço para a reflexão sobre projetos de vida é, dessa maneira, propiciar descobertas que podem levar o estudante a fazer boas escolhas profissionais, pensar um percurso de formação, *encontrar caminhos para financiar os estudos*, descobrir habilidades e valorizá-las, reconhecer as próprias fragilidades, vincular-se a uma ocupação digna e relacionar-se de modo tão crítico quanto afetivo com as pessoas e com o lugar onde vive.⁵⁸

⁵⁷BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 21 de maio de 2022.

⁵⁸SEVERIANO, A. et al. *Educação para a Vida*: manual do professor. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020, p. XXIII.

Essa passagem é localizada no livro após relato⁵⁹ de uma artista que superou os desafios e percalços da pobreza “por meio de esforço, do planejamento e do mapeamento de atores e instituições sociais”. Se destaca na oposição entre “determinismo” e “sonho” a indicação de um suposto “realismo” de longo prazo para orientar os projetos de vida, entendido como um ensino que estimule a percepção do terreno de “oportunidades” que cercam o estudante (quantos limões são necessários para fazer uma limonada, não é mesmo?). Não há como ler com indiferença crítica a passagem sobre o financiamento de estudos: um “projeto de vida” cidadão deve ser passivo frente a retirada de um direito fundamental como a educação pública e gratuita?

Antes de avançarmos, vale pontuar como a Reforma do Ensino Médio vêm se estabelecendo num caso próximo: o Estado do Rio de Janeiro. Natália Pereira⁶⁰, pedagoga e professora de Sociologia da rede Estadual, aborda esta reforma articulando características de maior duração: um processo político que procura testar e experimentar caminhos similares há, pelo menos, mais de uma década no Estado do Rio de Janeiro, sendo consolidados com as mudanças curriculares nacionais que vamos discutindo até aqui. A ênfase num tipo curricular pautado em *competências e habilidades* (que é, como veremos um pouco mais a frente, o que fundamenta a BNCC) almeja orientar o sentido da escolarização para um determinado fim - mesmo que ele não se concretize, devido a agência de professores e estudantes. Concordo com a sua avaliação sobre a *intenção* curricular aqui discutida, que não pode ser desvinculada do contexto de crise do capitalismo vivido desde 2008 e intensificado, em nosso contexto, especialmente a partir dos (des)ajustes fiscais efetivados a partir do governo Temer:

A escola, nesse contexto, é um instrumento central nesse objetivo visando o aumento da capacidade técnica necessária para a produção e, também, para capturar a subjetividade de trabalhadores para que não questionem as relações de exploração e de dominação burguesa. Para isso, a escola pública deve ser esvaziada de sentido. Esse é um importante passo para administrar a questão social e criar condições favoráveis à expansão do capital.⁶¹

Me parece que “captura” não é a palavra mais adequada para entender a disputa pela subjetividade. Gosto da provocação que Thompson⁶² formula para problematizar o contexto

⁵⁹Retirado do site Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/hoje-eu-quero-atravesar-em-mim>. Acesso em: 16 dez. 2019.

⁶⁰PEREIRA, N. A reforma do Ensino Médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. *Trabalho Necessário* (FEUFF), v. 19, n. 39, pp. 136-165, mai./ago. 2021.

⁶¹*Ibidem*, p. 141.

⁶²“Essa ideologia é o componente *ativo* da apatia, do mesmo modo como circunstâncias prevaletentes provocaram a apatia como uma resposta passiva. É um fato intelectual e cultural por direito próprio – certa

da “desilusão” socialista de meados do século XX e a emergência (ou suposta emergência) de um sentimento de apatia crítica e social generalizados: há algum “mestre do engano” conquistando mentes e corações de acordo com sua vontade destrutiva? É sobre este ponto que verifico a principal riqueza do artigo de Pereira, que apresenta um caso específico de como não foi muito rapidamente que os valores de mercado se integraram ao currículo das escolas. A autora nos fala:

No estado do Rio de Janeiro, o gerenciamento e a reorientação pedagógica tiveram início no primeiro governo Sérgio Cabral, em 2007, no mesmo contexto em que ocorreu a reforma gerencial do estado, a partir da proposição de distintos arranjos de ensino médio e diversos programas educacionais na mesma rede de ensino. Em 2010, o governo firmou acordo com o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) que incluiu um alto empréstimo para implementação do Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública (Pró-Gestão). O argumento central do Pró-Gestão é a ineficácia e ineficiência da gestão pública em razão da própria natureza do Estado. Assim, os modelos de gestão privada que buscassem atividades inovadoras melhorariam a qualidade do serviço público e a lógica de trabalho do servidor público para que passassem a ter condições de atender os desafios do mundo contemporâneo. Com a adoção da lógica gerencial, a partir do Pró-Gestão, a SEEDUC-RJ implementou o Programa de Educação do Estado (PEE), cujo objetivo central, dentro da perspectiva do planejamento estratégico, seria a mudança estrutural da educação pública estadual do Rio de Janeiro, com o objetivo de alcançar uma educação de “qualidade”, capaz de fazer o estado do Rio de Janeiro alcançar os primeiros lugares nos rankings de índices educacionais – os quais, é preciso destacar, são construídos a partir de avaliações externas.⁶³

É a partir da disputa por esses consensos e modelos de escola que se legitima, por exemplo, a limitação (não em quantidade, mas sim em concepções) de recursos didáticos e a diminuição da autonomia docente, além da menor “necessidade” de determinadas reflexões disciplinares em sala de aula. No caso carioca, vivenciamos a partir desse tipo de “gestão” as experiências dos modelos de premiação e punição para estudantes e professores por meio de avaliações (SAERJ, provas bimestrais externas, rankings de unidades escolares) e a implementação de “escolas-piloto” de Educação em Tempo Integral por trilhas formativas, dentre outras especificidades que delineiam estas políticas⁶⁴. Para reforçar o problema em

posição em relação às circunstâncias, uma capitulação dos centros de ação. Embora a prevalência dessa ideologia da apatia ponha o mundo em risco, não foi ela inventada por algum mestre do engano em uma conspiração consciente para destruir o mundo. Em vez disso, ela se desenvolveu por sua própria lógica em um contexto social conducente ao seu crescimento.” THOMPSON, E. P. Fora da Baleia. In: *A miséria da teoria e outros Ensaios*. Petrópolis: Editora Vozes, 2021, p. 304.

⁶³PEREIRA, N., *op. cit.*, p. 148-149.

⁶⁴Uma análise da concretude dessa política é feita em SOARES, A. N. Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ): a Avaliação em Disputa no Cotidiano de Professores e Alunos de uma Escola do Ensino Médio. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016.

questão, vale observar a grade horária do Novo Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro - RJ para este ano letivo de 2022. Para a disciplina História, por exemplo, uma redução de 80 horas se comparado ao Ensino Médio regular, bem como sua exclusão do terceiro ano do Ensino Médio⁶⁵.

Passemos a analisar a elaboração e homologação da terceira versão da Base Nacional Curricular Comum. Privilegiarei como fonte uma coletânea de textos e relatórios sobre a versão final do documento produzido por integrantes que participaram de suas três versões, além de um documento elaborado pelo MEC e outras entidades para orientar a implementação da BNCC. Valorizarei, nestes documentos, os sentidos políticos envolvidos no processo de elaboração do documento curricular (pois, em meu ponto de vista, é um documento curricular apesar de se procurar negar isso) e os caminhos trilhados para o que entendo ser uma política de estreitamento curricular. Parafraseando o *slogan*⁶⁶ assumido pelo MEC ao se referir à BNCC: que base é a base? Lembrando que a ideia de uma Base Nacional Curricular não é uma novidade: ela já era prevista desde a Constituição Federal de 1988; a questão se torna mais refinada justamente na observação das concepções disputadas na efetiva elaboração desse documento.

Márcia Aguiar nos oferece seu depoimento como conselheira do CNE durante o período de formulação da BNCC ao longo das três versões, avaliando o caráter particularmente antidemocrático da última versão, homologada em dezembro de 2017. Após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, a autora foi testemunha da significativa troca de pessoal no CNE, alterando a correlação de forças nas proposições relacionadas a Educação, que ganhariam um forte sentido privatista. Destaca-se a indicação para a presidência do CNE em 2016 do professor Eduardo Deschamps⁶⁷. Até 2015, Deschamps foi presidente do CONSED, além de integrar o “Movimento pela Base”, sendo inclusive palestrante sobre os benefícios do “Novo” Ensino Médio para editoras após deixar a presidência do Conselho em 2018⁶⁸.

⁶⁵RIO DE JANEIRO. SEEDUC. Resolução n°. 6035 de 28 de janeiro de 2022. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, A. 48, n. 23, parte I, pp. 20-21.

⁶⁶“Educação é a base”.

⁶⁷ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. MEC: CNE deve presidir debate de Ensino Médio e BNCC. 6 de outubro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=40091:base-curricular-e-ensino-medio-sao-alvos-do-novo-presidente&catid=389&Itemid=86. Acesso em 20 de abril de 2023.

⁶⁸EDITORA POSITIVO. Entrevista com Eduardo Deschamps: como entender o Novo Ensino Médio. 21 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.sistemapositivo.com.br/entrevista-com-eduardo-deschamps/>. Acesso em 20 de abril de 2023. Nesta entrevista, destaco sua avaliação da Reforma do Ensino Médio, que visa diminuir a relevância de “conteúdos” disciplinares em favor das competências e habilidades – cuja concepção seria ligada à “resolução de problemas”.

O processo de elaboração das duas primeiras versões é destacado da seguinte forma:

Em 2015, foram iniciados novos estudos pelo MEC para a preparação de um documento sobre a BNCC. Cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”.⁶⁹

A segunda versão, divulgada em maio de 2016, também foi aberta a intervenções em seminários organizados pela UNDIME e o CONSED, tendo cerca de 9 mil participações de educadores. Essas intervenções foram encaminhadas em relatório elaborado pelos órgãos citados, sendo enviados ao Comitê Gestor do MEC para a elaboração da terceira versão. De acordo com a autora, é especialmente neste ponto específico – os critérios de escolha e diretrizes serem responsabilidade exclusiva do Comitê Gestor, que passou a ser ocupado por defensores da concepção mais ligada aos valores de mercado – que a terceira versão da BNCC se mostraria contrária ao processo realizado até então. O processo de aprovação final do documento foi extremamente apressado e conduzido unilateralmente, sem a devida apreciação dos relatórios anteriores, o que gerou o pedido de vista de três conselheiras – sem sucesso devido ao incomum prazo demandado pela presidência do conselho para apresentação de um texto substitutivo:

As Conselheiras que subscrevem o presente Parecer poderiam apresentar um texto mais analítico, fundamentado e propositivo, a partir do conjunto importante de informações, dados e contribuições provenientes das audiências públicas, das reuniões com o MEC, dos encontros com representações sociais e educacionais, dos destaques e emendas realizadas pelos Conselheiros ao longo das últimas reuniões da Comissão Bicameral. Porém, alguns documentos só foram disponibilizados a partir de solicitação das referidas Conselheiras. Outros, encaminhados a pedido do Presidente do CNE, como, por exemplo, os Documentos digitalizados relativos às emendas apresentadas na Sessão do dia 7/12/2017, bem como o Relatório de emendas à BNCC e ao Parecer e à Resolução, enviados por meio eletrônico somente no dia 13/12/2017, faltando apenas dois dias para a Sessão do Pleno, marcada arbitrariamente com o intervalo de uma semana. Registramos, também, a ausência,

⁶⁹AGUIAR, M. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 11.

neste Relatório, de emendas da Conselheira Malvina Tuttman que foram entregues aos Relatores e também à Secretária da Comissão Bicameral, em mãos.⁷⁰

Luiz Carlos de Freitas defende que os ocupantes do CNE significam um espaço de disputas muito relevante para os reformadores empresariais, que organizaram a presença de seus representantes no CNE após a destituição de Dilma Rousseff e durante o processo eleitoral de 2018. Este último se caracterizou por uma aparente oposição entre sujeitos partidários da concepção “guerra cultural”, que se apoiava em um verdadeiro pânico moral conservador para formular sua agenda educacional, e quadros “técnicos”, ligados ao Movimento pela Base e a Fundação Lemann, por exemplo.

Os reformadores empresariais da educação trabalharam duro para deixar, independente de quem seria o próximo governo, uma rota segura para o desenvolvimento de sua agenda – a rota chama-se Conselho Nacional de Educação – CNE. Junto com enviar a última base nacional comum, a dos professores, escalaram seus melhores quadros para que, somados aos que já estão lá, a agenda da reforma no CNE tivesse continuidade, fora da estrutura do futuro governo. Em outubro de 2018 o CNE empossou cinco novos membros; Maria Helena Guimarães, Mozart Neves Ramos, Marco Antônio Marques, Sérgio de Almeida Bruni e Robson Maia Lins. Eles estarão por lá nos próximos 4 anos. Com a perda da briga pelo posto de ministro da educação, os reformadores contam agora com o CNE como trincheira na luta pela sua agenda educacional. Em 2016, aproveitando-se do impeachment e da indicação do ministro da educação de Temer [Mendonça Filho], que pouco entendia de educação, o Movimento pela Base e o Todos pela Educação emplacaram representantes que assumiram a condução da educação nacional retomando a agenda de FHC e atualizando-a com as novas exigências do movimento mundial pela reforma empresarial da educação. Com a recente derrota da indicação de Mozart Ramos para ministro da educação, este foi parar nas mãos de um conservador – Velez Rodrigues – que não tem a menor ideia do que ocorre na educação nacional.⁷¹

A atuação da Fundação Lemann, aliás, é tema de artigo que analisa minuciosamente a construção de consensos acerca da BNCC. Tarlau e Moeller argumentam que o “consenso por filantropia” foi o principal fio condutor da legitimação de entidades privadas no campo educacional, dando ênfase à agência de fundações financiadas pelo bilionário Jorge Paulo Lemann. Por meio de investimentos em projetos sociais e filantrópicos, a imagem pública de suas empresas ganha estatuto “técnico” na área educacional, indo além da mera imposição de sua agenda ou da tentativa de maximizar lucros: busca-se também legitimidade e hegemonia.

⁷⁰AGUIAR, M. *op. cit.*, p. 20. Cf. *Ibidem*, pp. 9-10 para uma lista detalhada dos remanejamentos e novos sujeitos integrantes do CNE.

⁷¹FREITAS, L. C. CNE, BNCC's e a Proteção da Agenda da Reforma. *Avaliação Educacional* (online). 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/12/14/cne-bnccs-e-a-protecao-da-agenda-da-reforma/>. Acesso em 20 de abril de 2023.

A disputa da Fundação por ocupar um lugar no debate sobre a base precedeu o golpe jurídico-parlamentar de 2016. As autoras enfatizam como a atuação por meio da filantropia visava construir pontes com sujeitos potencialmente contrários à atuação da entidade, como políticos do campo de esquerda e centro-esquerda. Destaco a atuação da Fundação Lemann em organizar seminários (inclusive fora do Brasil!) sobre as necessidades políticas da BNCC, enfatizando a concepção de mercado vencedora. O próprio Eduardo Deschamps é um dos nomes que foram buscados pela Fundação, ainda enquanto vice-presidente do Consed, para participar de um seminário promovido nos Estados Unidos em 2013, que indicava os paralelos da experiência do Common Core americano para inspirar a BNCC brasileira:

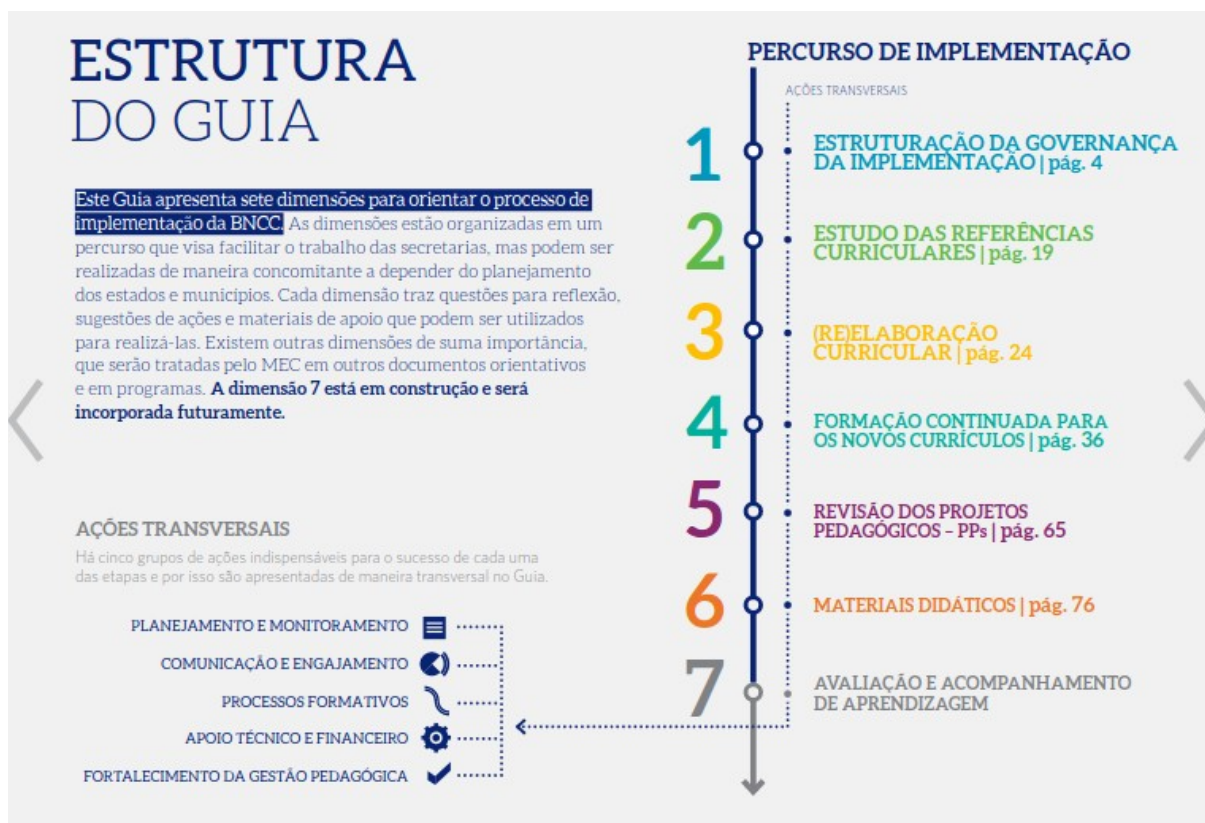
Deschamps também admitiu que foi no seminário que ouviu falar da BNCC pela primeira vez: “A gente falava muito de currículo, mas não especificamente de uma base nacional comum curricular. Isso ainda não tinha aparecido no radar. A ideia de um common core só apareceu quando eu fui nessa viagem aos EUA”. O fato de que ele nem sequer pensara na ideia de padrões nacionais de aprendizagem antes do seminário da Lemann é significativo, pois, nos três anos seguintes, ele se tornou um dos mais importantes líderes governamentais para a promoção dessa iniciativa.⁷²

Vale citar o material elaborado para orientar a implementação da BNCC, elaborado por representantes da Undime e Consed em parceria com o Movimento pela Base (cujo principal investidor é a Fundação Lemann). A página inicial de onde o guia pode ser acessado indica que esse material foi “feito por gestores, para gestores”⁷³. Gostaria de me deter em três temas presentes no documento, que nos devolverão para o principal objeto desta pesquisa: livros didáticos. Onde eles estão na cadeia de implementação da BNCC?

FIGURA 2 – Organograma dos eixos de implementação da BNCC

⁷²TARLAU, J.; MOELLER, K. O Consenso por Filantropia: como uma Fundação Privada Estabeleceu a BNCC no Brasil. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, pp. 567, maio/ago. 2020.

⁷³UNDIME.; CONSED. *Guia de implementação da BNCC..* 2020. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em 28 de maio de 2022.



Fonte: UNDIME.; CONSED. *Op. Cit.*, p. 3.

Neste documento, somos lembrados do escopo amplo de materiais didáticos, elencados logo no início deste capítulo: sugere aos gestores mapear plataformas de atividades para professores, jogos educativos e ambientes de aprendizagem para estudantes. Já sobre a atuação de uma “Comissão Mista de Materiais Didáticos” nas secretarias, vemos que a opinião do docente sobre o material a ser usado - algo que deveria ser colocado em primeiro plano e incentivado - é relegada ao lugar de se “levar em conta”. Verificamos também que um livro didático ideal deve pautar-se pela sequenciação e ordenamento da BNCC. Evidentemente, sempre em prol de auxiliar o professor a “ensinar o currículo com qualidade”⁷⁴. Tantas orientações para a atuação das secretarias de educação não foram por acaso: lembremos que, de fato, os professores não são mais os principais responsáveis por escolher os materiais didáticos; o “novo” PNLD, portanto, regulamenta uma prática antiga de desrespeito à autonomia docente.

Encaminhando o final deste ítem, vale analisar como os editais do PNLD, articulados ao Decreto n.º. 9.099/2017, expressam o que defendo se tratar de uma orientação de estreitamento curricular e controle pedagógico. Analisei 3 editais, referentes aos Programas de

⁷⁴UNDIME; CONSED. *Op. Cit.*, 86.

2019, 2020 e 2021, perscrutando suas orientações e concepções para a elaboração dos livros didáticos alinhados à implementação da BNCC e também à Reforma do Ensino Médio. Me concentrarei nas principais mudanças verificadas nesses editais em relação ao período anterior às medidas até aqui discutidas.

Privilegiarei o edital do PNLD 2019/Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborado em 2017. Esse edital é o primeiro produzido após o Decreto n.º. 9.099/2017, nos permitindo demarcar as mudanças na concepção e produção dos livros didáticos no “novo” PNLD, introduzindo diversas modificações que terão continuidade nos demais editais até o presente. Um primeiro dado chama a atenção. Tal qual a Medida Provisória n. 746, que tratava da Reforma do Ensino Médio, o Edital do PNLD 2019 indica que os livros didáticos deveriam estar em consonância com a terceira versão da BNCC quando ela ainda estava em discussão no CNE.

Duas exigências se apresentam como novidade relevante para a elaboração dos materiais didáticos. A primeira delas se refere ao condicionamento de produção e aprovação do material digital (CD-ROMS, DVD's, ferramentas online) para aprovação da coleção didática. Nos editais anteriores, ficava à critério da editora submeter esse material: caso optasse por fornecer e o conteúdo fosse reprovado, a coleção seguia para as próximas etapas de habilitação, com a condição de retirar referências ao material digital do livro impresso⁷⁵. No Edital do PNLD 2019, a exigência vale tanto para os livros de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental. Neste segmento, solicita-se a produção de 5 DVD's por coleção, em exceção aos livros de “Projetos Integradores” e da disciplina de Educação Física, que ficam dispensados desse conteúdo.

Os conteúdos digitais do manual do professor se destacam como a outra principal novidade do edital. Estas orientações contradizem o princípio de autonomia docente, pois espera-se que os manuais apresentem “planos de desenvolvimento bimestral/trimestral, sequências didáticas, propostas de acompanhamento da aprendizagem e material audiovisual”⁷⁶, bem como questões a serem aplicadas e seus respectivos gabaritos, a fim de mensurar a aprendizagem das habilidades e competências expressas pela BNCC. Este “material audiovisual” também é uma novidade relevante: todas as coleções devem ser

⁷⁵Cf. BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de convocação 01/2011 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2014. Brasília-DF, 2011, p. 11.

⁷⁶BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de convocação 01/2017 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Brasília-DF, 2017, p. 3.

acompanhadas por “videotutoriais” (termo que será adotado a partir do edital de 2021) de, no máximo, 10 minutos cada⁷⁷. A ideia destes vídeos é auxiliar o professor com conceitos e metodologias de trabalho adequadas ao livro que trabalha. Além disso, chama a atenção a exigência para as editoras aprovadas nas coleções de Português e Matemática enviarem “um conjunto de itens que auxiliem no desenvolvimento de habilidades da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dos referidos componentes disciplinares, para constituição de um banco de itens do Ministério da Educação”. Estes itens, em alguns momentos, são tratados explicitamente como questões⁷⁸.

Em relação ao livro do professor impresso, considero uma mudança relevante em relação aos editais anteriores a nova diagramação exigida. De acordo com o Edital do PNLD 2020, o manual do professor deverá

reproduzir o livro do aluno em formato reduzido compreendendo entre 75 e 85% do formato original, com eventuais respostas aos exercícios propostos. O conteúdo específico do livro do professor deve estar localizado nas laterais esquerda e direita e, se for o caso, também embaixo da reprodução do livro do aluno, gerando o formato lateral ou em U, conforme definições expressas no glossário do edital.⁷⁹

Essa concepção de manual do professor é diferente da prevista anteriormente, que tinha na mera reprodução do livro do aluno com respostas um critério eliminatório:

O Manual do Professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do estudante. Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do estudante, com as respostas preenchidas.⁸⁰

A mudança que mais chamou atenção das organizações de trabalhadores docentes se refere à existência de livros didáticos destinados aos professores que atuam na Educação Infantil (creche e pré-escola). A argumentação que apoia essa iniciativa associa os livros didáticos ao direito de *aprendizagem* por meio das competências e habilidades preconizadas

⁷⁷Eles devem acompanhar cada obra da coleção, “devendo retomar elementos-chave da obra impressa em linguagem audiovisual de fácil entendimento e que seja atrativa aos professores”, de acordo com o Edital do PNLD 2021.

⁷⁸*Ibidem*, p. 42.

⁷⁹BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de convocação 01/2018 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020. Brasília-DF, 2018, p. 27.

⁸⁰BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de convocação 02/2015 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017. Brasília-DF, 2015.

na BNCC, indo na contramão da concepção que orientava a Educação Infantil, pautada no princípio da experiência e interação social das crianças serem os principais objetivos da escolarização nessa etapa. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) apontou, em carta aberta contrária a essa medida, que se trata da tentativa de antecipar a alfabetização, visto que “os livros que se encontram à disposição para escolha pautam-se na Política Nacional de Alfabetização (PNA), explorando exclusivamente a literacia e a numeracia”⁸¹.

Analisando o Guia referente à essas coleções, verifiquei que não se trata, exclusivamente, de orientar a alfabetização precoce nesta etapa. Se trata de introduzir na dinâmica da pré-escola a rotina das competências e habilidades da BNCC por meio da sugestão de um uso mais prescritivo dos livros didáticos. A passagem abaixo sobre uma destas coleções é uma evidência importante:

O Manual do Professor Impresso está organizado em sete capítulos. Cada capítulo apresenta os itinerários pedagógicos e, na introdução, explica-se sua organização. Em cada itinerário, para pautar a proposição das práticas, os conceitos relevantes são explicitados. Uma breve seção denominada “Trilhando” descreve mais possibilidades de continuidade do trabalho. A seção “Acompanhar e avaliar” fornece modelos de pautas de acompanhamento e de avaliação, que contemplam a identificação da situação, os objetivos e os indicadores para o registro das observações e ideias para o replanejamento. Ao final de cada capítulo, é apresentado um quadro-síntese que relaciona os itinerários às habilidades previstas na PNA e aos campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.⁸²

Dois últimos destaques, não menos importantes, se referem à possibilidade de inscrever “obras didáticas que façam parte de sistemas estruturados de ensino” (possibilidade não mais referenciada a partir do Edital do PNLD 2021) e organizar as coleções por “projetos integradores” – este ponto em particular amplia o conceito das disciplinas por “áreas de conhecimento” do ensino médio para o ensino fundamental. Estes livros são apresentados como obras a serem usadas em paralelo aos livros disciplinares, e são estruturados a partir de determinados projetos de trabalho. Por exemplo, os livros deste tipo no catálogo da Editora Moderna devem propor, em todas as áreas de conhecimento,

(...) seis projetos, que devem, obrigatoriamente, contemplar quatro temas integradores (STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de

⁸¹MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Posicionamento público contrário aos livros didáticos na Educação Infantil. Brasília, 6 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021_CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EL.pdf. Acesso em 29 de maio de 2022.

⁸²BRASIL. MEC. SEB. FNDE. *Guia Digital PNLD 2022: Educação Infantil*. 2021, p. 119.

conflitos) em *todas as áreas do conhecimento*. Os Projetos Integradores devem *estimular o empreendedorismo*, trabalhando dentro de temas que contribuem com a *ampliação da capacidade de inovação* dos alunos.⁸³

Procurei demonstrar, portanto, as articulações entre os livros didáticos e as novas políticas curriculares, que modificaram a própria concepção do PNLD enquanto política curricular ao orientar os livros didáticos para um apoio explícito ao desenho normativo da BNCC e de novos *valores* a serem formados na e pela escola, como o empreendedorismo, a autoajuda..... Vimos também como os editais tencionam um controle maior do trabalho docente ao delegar aos manuais do professor sugestões de sequenciamentos didáticos e questões, aproximando mais a concepção dos livros didáticos de apostilas, por exemplo. Evidentemente, é importante lembrar que para toda normativa há uma agência (de docentes e estudantes) que pode apontar em direções contrárias e diversas, porém, lembrando Munakata, entendo ter indícios suficientes para demonstrar que a produção dos livros didáticos vêm trilhando nos últimos anos o caminho perigoso da uniformização pedagógica e do controle ideológico do ensino e da aprendizagem.

⁸³EDITORA MODERNA. *Entenda o que são Projetos Integradores no PNLD 2021*. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/modernaexplica-em/entenda-o-que-sao-projetos-integradores-no-pnld-2021/>. Grifos do autor. Acesso em 31 de maio de 2022.

2 EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: OS SENTIDOS DA QUALIDADE DO ENSINO/APRENDIZAGEM

Talvez seja preciso partir da afirmação, tão comum, de que o Brasil é um país “desmemoriado”: onde a história conta muito pouco para situar as identidades e os parâmetros do presente. Não sendo um valor cultivado e considerado fundamental (nem sequer pela escola), a história desta sociedade não se formula de modo significativo e não forma referências que orientem as escolhas coletivas. Assim, seria muito difícil decifrar tanto as temporalidades nas quais esta sociedade se move (é frequente a sensação de mudanças rápidas, descontínuas, multiformes, de coisas que não chegaram a se construir nem a se destruir) como os fundamentos deste espaço instável que parece desmanchar a todo momento aquilo que nele foi investido.

(Maria Célia Paoli)¹

O objetivo deste segundo capítulo é historicizar a atuação da imprensa como agente social ativo nas modificações no PNL D efetivadas a partir de 2017, indagando sobre as motivações, argumentos e finalidades atribuídas ao livro didático. Os livros didáticos são apenas uma mercadoria? Suas finalidades pedagógicas se confundem plenamente com sua existência de “produto industrial”? Meu argumento é que ambas as características – fatores pedagógicos e mercadológicos - se cruzam dados determinados interesses políticos acerca da natureza curricular que atravessa os livros didáticos. Se no primeiro capítulo a análise se referiu à esfera da produção dos livros didáticos a partir das modificações curriculares pós-2016, neste valorizarei as influências ideológicas que integram a circulação de notícias do tema, legitimando determinadas concepções postas em prática.

Como sinalizado por Michael Apple ao estudar as intencionalidades políticas das reformas curriculares estadunidenses nos anos 1980 e suas implicações para o trabalho docente e a produção de materiais didáticos, há que se considerar que a legitimação de determinadas práticas e ideias ocorre de forma complexa. É importante colocarmos em perspectiva que mesmo a resistência à imposição de valores gerenciais não deve ocultar a análise para outras consequências na dinâmica do trabalho educativo; notavelmente, a

¹PAOLI, Maria Célia. Memória e Ação Cultural: introdução. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, Departamento do Patrimônio Histórico, v. 200, pp. 10-11, 1991.

separação entre concepção e execução do trabalho pedagógico (que presume a desqualificação dos trabalhadores docentes) e a legitimação de práticas “racionalizantes”, como avaliações de larga escala, aprendizagem baseada em mensuração de competências e habilidades mais ligados à aspectos comportamentais e a formulação de currículos centralizados:

Embora essas tentativas iniciais para racionalizar os currículos e o ensino nem sempre tenham produzido os resultados que foram antecipados por seus proponentes governamentais, industriais e universitários, elas geraram outros efeitos que tiveram, e têm, consequências consideráveis. [...] Embora eles [o conjunto de valores e práticas gerenciais] também não tenham transformado completamente a prática do ensino, embora as relações patriarcais de autoridade que davam às professoras alguma medida de liberdade não tenham sido substituídas por formas mais eficientes de organizar e controlar sua atividade do dia-a-dia, eles legitimaram tanto novas formas de controle e maior intervenção do Estado baseadas em modelos técnicos e industriais quanto deram origem a uma nova geração de tentativas mais sofisticadas de vencer a “resistência” do professorado.²

Nesta chave de leitura, avalio que a concepção de qualidade educacional nos oferece um caminho de investigação relevante, visto que este é um tema comum que aglutina ideologias e práticas antagônicas (quem seria contra a “qualidade?”), além de ser assunto explorado com frequência pelos meios de comunicação. Para esta discussão, portanto, entendo ser importante colocar em perspectiva os indícios dos livros didáticos se aproximarem (em concepção e organização) dos sistemas estruturados de ensino. Quem exatamente demanda tal tipo de material didático em sala de aula e por quê? Podemos perceber esse tensionamento a partir da demanda de determinados sujeitos que se justificam por mais “qualidade” no ensino?

Foram mobilizados artigos e pesquisas referentes ao tema educação/imprensa/mercado, focalizados especialmente na discussão sobre a linguagem que legitima determinados *valores* e *finalidades* educacionais. Nesse sentido, me inspiro nas reflexões de Gert Biesta³ que, ao tematizar o que é uma “boa educação” pautada apenas em diagnósticos estatísticos (portanto, “mensuráveis”), nos aponta para problemas teórico-metodológicos fundamentais na análise das fontes. São estes:

²APPLE, M. *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995, p. 38, grifos meus.

³BIESTA, G. Boa Educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, pp. 808-825, set./dez. 2012.

- O que é educacionalmente desejável não deve se confundir com o que é educacionalmente mensurável. Ao analisarmos caminhos para a Educação, como temos discutido, se pressupõe refletir sobre concepções de sociedade. Nas palavras do autor, “medimos o que queremos ou o que é possível de ser mensurado”?
- Uma discussão sobre valores, por sua vez, não pressupõe nos fecharmos no campo da subjetividade ou do irracionalismo, mas sim estimular uma discussão coletiva sobre as finalidades da Educação – que não acontece na maioria dos casos. Entendo que é esta a principal dificuldade deste tipo de debate, especialmente quando nos meios de comunicação de grande capilaridade nos são apresentadas, geralmente, perspectivas muito similares e acima de qualquer suspeita.
- Há, pelo menos, três finalidades para a escolarização: qualificar, socializar e subjetivar o educando. De acordo com Biesta, são três funções sobrepostas, embora o currículo neoliberal - hegemônico ao nível global desde pelo menos desde os anos 1990 - valorize apenas a *qualificação* como finalidade, associada a formação educacional para atender os interesses imediatos do mercado⁴.

Assim, proponho examinar como os livros didáticos se inserem na dinâmica de transformações curriculares em curso no país pela perspectiva dos veículos de imprensa e instituições ligadas ao mercado editorial. Sobre a documentação referente à imprensa, foram selecionados artigos qualitativamente no período de 2010-2021, tendo como palavras-chave “Livros Didáticos”, “Materiais Didáticos”, “Educação” e “Qualidade Educacional”. Pelo contato com a documentação e bibliografia, darei mais ênfase às publicações da *Associação Nova Escola*, por ser propriedade da Fundação Lemann e por noticiar de perto todo o processo aqui analisado. Além deste critério, valorizei a produção de determinados “especialistas” com voz ativa na mídia (incluindo a revista citada), cuja apresentação e trajetória veremos mais adiante.

A epígrafe de Maria Célia Paoli não foi floreio retórico: entendo que temos nas diferentes mídias (especialmente naquelas cuja função é informar) sujeitos ativos na construção de percepções sobre o presente e sobre o passado, e sua atuação no debate

⁴Nas palavras do autor (Idem, p. 819), “Quando nos envolvemos com a qualificação, sempre também exercemos impacto sobre a socialização e a subjetivação. De forma semelhante, quando nos envolvemos na socialização, sempre o fazemos em relação ao conteúdo particular – e, assim, nos ligamos à função de qualificação – e teremos um impacto sobre a subjetivação. E quando nos envolvemos com a educação que põe a subjetivação em primeiro lugar, normalmente ainda o fazemos em relação ao conteúdo curricular particular e isso também sempre tem um efeito socializante.”

educacional merece análises mais frequentes do que temos na historiografia atualmente. No presente capítulo, espero aprofundar a análise sobre o papel dos livros didáticos, da escola e do processo de ensino/aprendizagem, legitimado socialmente a partir do jogo de “luz e sombra” mediado pelos meios de comunicação: como “pautam” as mudanças desejadas?

2.1 Ensino *ou* Aprendizagem; Educação *para* o Trabalho. Os Circuitos de Dissociação pela Ótica da Qualidade Educacional

Início esta discussão a partir de um documento intitulado “A Transformação da Qualidade da Educação Básica Pública no Brasil”⁵, datado de dezembro de 2010 e elaborado por organizações privadas com atuação no campo da educação⁶. De acordo com Freitas⁷, este documento foi uma versão modificada das diretrizes sugeridas para o programa educacional de José Serra (PSDB), então candidato nas eleições presidenciais daquele ano. A pergunta geradora do texto é a seguinte:

Caso fosse eleito presidente da República, quais as cinco grandes ações/iniciativas transformacionais que tomaria para efetivamente resolver o problema da qualidade do ensino público básico a fim de que o país possa atingir os níveis educacionais dos países desenvolvidos até o ano de 2022?

12 “especialistas” foram selecionados para discorrer sobre a indagação, dentre eles nomes como Cláudio de Moura Castro, Maria Helena Guimarães de Castro e Guiomar Namó de Mello. Destaco estes três pois são sujeitos com potente atuação no debate público sobre a Educação desde os anos 1990, inclusive ocupando cargos no MEC durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e, mais recentemente, de Michel Temer e Jair Bolsonaro. A apresentação dos autores, todavia, tenta posicionar suas intenções para além das amarras de perspectivas político-partidárias, mas sim como “propostas ambiciosas e transformadoras”, que dependeriam menos do “que” realizar, mas sim de “quem e quando” - uma primeira construção de consenso é evidenciada, portanto.

⁵CASA DO SABER et. al. *Transformação da Qualidade da Educação Básica Pública no Brasil*. Disponível em: https://issuu.com/casadosaber/docs/a_transforma_o_da_qualidade_da_educa_o_no_brasil. Acesso em: 2 de nov. de 2022.

⁶A saber: Instituto Unibanco, Casa do Saber, Natura, Fundação Bradesco, Instituto Itaú Social, Fundação Educar e Casa do Aprendiz.

⁷FREITAS, L. C. O manifesto dos “novos reformadores”. *Avaliação Educacional* (online). 30 de dezembro de 2012. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/30/o-manifesto-dos-novos-reformadores/?utm_source=pocket_mylist. Acesso em 5 de novembro de 2022.

Me concentrarei em apontar as linhas gerais do manifesto⁸, em especial suas concepções de qualidade: 1) Apesar dos esforços, haveria uma catástrofe na qualidade educacional brasileira, mensurável pelo desempenho no PISA e SAEB; 2) A população pobre (curiosamente destacada no documento como aquela cujo quantitativo de votos em períodos eleitorais é o maior) não sabe que o ensino é de baixa qualidade, portanto é necessária a divulgação ampla da “real situação” da educação pelos meios de comunicação e o acionamento de novos meios de comunicação “virais”; 3) A formação dos docentes deveria estar atrelada a uma consciência meritocrática, associada também a mecanismos de ganhos salariais segundo a produtividade laboral⁹; 4) Ampliar o fornecimento de materiais de ensino estruturados, baseados na experiência do Ensino à distância, que auxilie no processo de “transmissão curricular”, especialmente de Matemática e Ciências (lembrando que se preconiza no documento a existência de um currículo nacional centralizado, similar ao que a BNCC se tornou, como vimos anteriormente). 5) Por fim, aprofundar a “cultura de medição de desempenho”, que se reflete no profundo redesenho curricular apontado no documento – o qual possui muitas similaridades com a Reforma do Ensino Médio efetivada durante o governo Temer.

Tendo feito esses apontamentos, proponho historicizar seus sentidos a partir de outra produção de Luiz Carlos de Freitas. Em sua pesquisa, vemos consistentemente o *ethos* transnacional das reformas educacionais efetivadas ao longo dos últimos anos – cuja raiz de inspiração está presente especialmente no modelo de investimento privado e nas *charter schools*, dos Estados Unidos, além da Base Nacional Comum australiana. Além disso, percebemos a articulação (nem sempre aderente) desse ideário às pautas neoconservadoras da direita que retoma o poder estatal no Brasil a partir de 2016, se reelegendo dois anos depois com Jair Bolsonaro (PSL). Para o autor há uma ampla recuperação dos sentidos atribuídos à educação durante o período da ditadura civil-militar (tecnicismo e censura ao senso crítico), e também nas políticas neoliberais vigentes especialmente nos anos 1990 (valores meritocráticos e precarizações curriculares/trabalhistas). Este processo é decorrente de uma agenda política mais ampla que se espalha com mais vigor pelos investimentos em

⁸São propostos seis macrotemas de ação, quais sejam, 1) Reestruturação da formação e da carreira do magistério; 2) Criação de um currículo mínimo nacional e aperfeiçoamento das avaliações; 3) Reforma da estrutura da escola e novos sistemas de ensino; 4) Fortalecimento da liderança e da capacidade de gestão nas escolas; 5) Reforma do Ensino Médio; 6) Reforço das políticas de investimento.

⁹Uma outra medida sugerida para a carreira docente é a redução da estabilidade dos contratos de trabalho. No lugar, a proposta vislumbra uma carreira “paralela” com salário base mais atraente aliado a mecanismos de avaliação constante do profissional, que teria ganhos de remuneração de acordo com as notas de seus estudantes.

movimentos sociais locais que atuam na disseminação de valores conservadores e de mercado¹⁰. Nas pautas relacionadas à Educação, vemos se consolidar concepções que subvertem o sentido social da qualidade educacional em favor do espírito individualista e competitivo (avaliações e rankings) com censura ao pensamento crítico e valorização do autoritarismo (bases curriculares centralizadas e fechamento à alternativas pedagógicas):

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”. (...) Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento Escola Sem Partido, este último, um braço político da “nova” direita na escola.¹¹

De forma mais discreta, e mais renovada, também vemos se consolidar mais uma vez o estreitamento curricular que coloca o acesso ao mercado de trabalho como finalidade principal do Ensino Médio, desvinculando formação propedêutica da formação profissional. Em artigo que analisa as mudanças de concepção que atravessaram a trajetória do extinto ProEmi (Programa Ensino Médio Inovador)¹², a pesquisadora Adriana Silva nos traz considerações acerca da natureza mutável atribuída ao Ensino Médio. Seu artigo nos possibilita perceber o programa como um marco dentro de uma tradição de concepções acerca dos objetivos dessa etapa da escolarização, pujantes desde os anos 1990 e em disputa até o presente:

Assim, duas perspectivas, dois projetos de formação apresentam-se de forma mais evidente na disputa político-governamental e nas discussões teórico-ideológicas

¹⁰Cf. SCHIAVON, Carolina.; BRAGHINI, Katya. Os irmãos Koch miram a América Latina. Como funcionam as “fábricas de ativismo” da ultradireita. Quem são os jovens financiados por bilionários que querem moldar a política da região a seus interesses. Por que sua ação almeja destruir a ideia de Estado, a começar pelas escolas públicas. *Outras Palavras* (online), 24 de agosto de 2020.

¹¹FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 28-29.

¹²O ProEMI foi um programa criado em 2009 que visava, inicialmente, uma reestruturação curricular para o Ensino Médio pautada na Educação Integral, ou seja, numa escola unitária que não desvinculava trabalho, ciência e cultura. Ao longo do tempo, a noção de “redesenho curricular” se sobrepôs, mantendo as práticas hegemônicas de formação imediata para o trabalho e Educação em *Tempo Integral*. Para Adriana Silva (2018), sua apropriação pelos grupos de pressão empresarial torna o programa uma das experiências precursoras da Reforma do Ensino Médio efetivada durante o governo de Michel Temer (2016-2018).

sobre o papel do ensino médio: uma que se volta para a constituição da politecnia como fundamento do ensino secundário, articulado ou não com a formação profissional, e outra que observa o currículo diversificado como fundamento para a reconfiguração das práticas pedagógicas (ou somente didáticas) do ensino médio, tendo em vista a “educação para o trabalho” e o desenvolvimento pessoal (rede discursiva empresarial).¹³

O tema da “educação para o trabalho” se impôs na documentação analisada, não como uma vertente (seja modalidade à parte, seja finalidade integrada), mas por suas semânticas subjacentes. Recuperando Biesta, reforço que as reformas em curso põem em ação a renovação daquela concepção dualista do ensino, mas com novas roupagens que vão além das duas linhas apresentadas por Adriana Silva. Em minha perspectiva, se trata de uma combinação de tendências tanto tecnicistas quanto críticas, mas que reiteram as hierarquias dos locais de produção do saber, os cortes meritocráticos para as escolas e seus sujeitos (que legitimam a redução de recursos) e o estreitamento da qualidade social da educação, tornando-a uma questão mais individual do que coletiva. Vale trazer a síntese de Biesta para este ponto, que conceitua esse movimento como “nova linguagem da aprendizagem”:

Apesar da onipresença do conceito de aprendizagem no discurso atual da educação, é importante reconhecer que a nova linguagem da aprendizagem não é resultado de um processo particular ou da expressão de uma única agenda subjacente. É sobretudo o resultado de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e, em parte, até contraditórios. Eles incluem: 1. a ascensão de novas teorias de aprendizagem que deram ênfase ao papel ativo dos alunos na construção do conhecimento e da compreensão e ao papel mais facilitador dos professores; 2. a crítica pós-moderna à ideia que os processos educacionais podem e devem ser controlados por professores; 3. a chamada explosão silenciosa da aprendizagem (FIELD, 2000) como evidenciada pelo enorme crescimento da aprendizagem informal na vida das pessoas e 4. a erosão do Estado de Bem-estar e a subsequente ascensão das políticas de educação neoliberais nas quais o indivíduo é priorizado em relação a outros fatores, o que muda a responsabilidade pela aprendizagem continuada (ao longo da vida) do provedor para o consumidor, transformando a educação de um direito, em um dever.¹⁴

A relação entre educação e trabalho nas legislações curriculares brasileiras pode nos trazer mais indícios dessas tensões. Selecionei um artigo que analisa as trajetórias das normas para a educação profissional/técnica/tecnológica a fim de historicizar a mais recente, datada de 2021, que aspira ser um marco de unificação das medidas específicas adotadas anteriormente. Os autores fazem um balanço das perspectivas que orientaram a implementação de políticas públicas voltadas para a profissionalização por meio do ensino

¹³SILVA, Andréa. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, pp. 727-754, maio/ago. 2018, p. 733.

¹⁴BIESTA, G. *Op. cit.*, p. 816.

desde a primeira LDB (1961), evidenciando as pressões de setores industriais e privados por qualificar a classe trabalhadora, tendo seu primeiro ápice durante a ditadura civil-militar, onde a profissionalização compulsória do recém-criado segundo grau foi um dos principais objetivos da “LDB dos militares” (1971). Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso tivemos a implementação da LDBEN nº 9.394/96, que no caso específico da Educação Profissional, apresentava uma ambiguidade muito relevante: ela não seria integrada ao Ensino Médio, e, após ser regulamentada pelo Decreto Federal nº 2.208/97 deveria ser ofertada e supervisionada por instituições privadas. Esta separação foi um dos temas centrais do debate que permeou a elaboração do Decreto nº 5.154/2004, já durante o governo Lula. Não sem ambiguidades, o decreto foi pioneiro em permitir a articulação entre educação profissional e propedêutica. A partir da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, passamos a ter Diretrizes específicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que mantinha a possibilidade de integração sem, contudo, excluir a possibilidade de separar aquelas finalidades.¹⁵

Analisando a diretriz curricular para a Educação Profissional e Tecnológica mais recente, datada de janeiro de 2021, temos indícios concretos da dualidade problematizada. Assinado por Maria Helena Guimarães de Castro, então presidente do CNE, o documento estabelece as normas da Educação Profissional e Tecnológica tendo em vista as modificações curriculares estabelecidas após 2016. Seus novos princípios chamam atenção pela aproximação entre o setor produtivo e a organização curricular:

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica:

I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;¹⁶

As articulações entre a Educação Profissional e Tecnológica são sempre referidas ao interesse produtivo e a aspectos comportamentais, enfatizando a concepção de formação para

¹⁵SANTOS, A.; GIORDANI, C.; LIMA, J. Novas diretrizes curriculares nacionais: necessidades individuais, sociais ou mercadológicas? *Revista Educação e Políticas em Debate* – v.11, n.2, p. 743-762, mai./ago. 2022.

¹⁶BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica*. 2021, p. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 de abril de 2023.

“resolução de problemas”, não mais à formação integral vislumbrada no documento de 2012. As competências socioemocionais se destacam neste sentido:

Art. 20. A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observados os princípios expressos no art. 3º, deve ainda considerar:

(...)

X - os fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, legislação trabalhista, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica.

§ 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.

§ 2º As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral.¹⁷

Vale retomarmos como a BNCC e o “novo” PNLD se posicionam à luz dessas concepções. Uma das fontes analisadas em artigo de Flávia Caimi e Sandra Oliveira para pensar as vinculações entre a BNCC e o PNLD foi um vídeo promocional da Base, datado de abril de 2018 e postado no canal oficial do MEC na plataforma Youtube. Nesta, temos o seguinte texto, narrado pelo locutor e intercalado com imagens que representariam dicotomias a serem superadas com a ajuda do documento:

O Brasil terá, pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular. O documento é democrático e respeita as diferenças. Com a base, todos os estudantes do país, de escolas públicas ou particulares, terão os mesmos direitos de aprendizagem. [A aula começa e dois docentes falam simultaneamente] “Hoje a aula é sobre cidadania”. [O locutor comenta] Isso é bom. Se a base da Educação é a mesma, as oportunidades também serão.¹⁸

¹⁷BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica*. 2021, p. 8.

¹⁸Atualmente o vídeo está listado como privado. Mesmo assim, pode ser assistido através da ferramenta Internet Archive, disponível em: <https://web.archive.org/web/20200505043313/https://youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

Concordo com a avaliação das autoras sobre as camadas de sentido contidas na publicidade:

Nessa propaganda, em pouco mais de 30 segundos, o Ministério da Educação expõe, claramente, o quão distante está da escola real. No conjunto da obra, as imagens, os personagens e o texto remetem às representações sobre escolas, alunos, famílias, professores, sala de aula, conteúdo, currículo, aprendizagem, transporte escolar, que retratam as concepções nas quais, em síntese, alicerça a ideia de obrigatoriedade da BNCC, em sua versão final. Tal documento se apresenta para a sociedade como a régua homogeneizadora, com poderes de equalizar as profundas diferenças que assolam o Brasil. A forma como a BNCC foi relatada via mídia, com o objetivo de transmitir uma mensagem para a população leiga, é um campo a parte a ser estudado, cujos resultados desvelam concepções e enriquecem o pensar sobre a escola pública brasileira¹⁹

Outro sentido que podemos depreender da peça é contraditório com o discurso oficial do MEC que não estabelece a BNCC como currículo: na propaganda, a base é capaz de auxiliar a democratização até do transporte escolar! Escamoteia-se a intencionalidade do documento por meio do argumento de que se trata de uma base de competências e habilidades e objetivos de aprendizagem desprovidos da amplitude temática e metodológica dos currículos elaborados no âmbito das Secretarias de Educação, mesmo se tratando de um documento que se tornou o principal critério de produção (e eliminação) dos livros didáticos inscritos no PNLD, por exemplo. Na argumentação do Movimento pela Base, contudo, se trata de “unidade, não padronização”²⁰ – evidentemente, com a justificativa de melhorar a qualidade educacional.

O filósofo Silvio Carneiro propôs uma reflexão sobre o que exatamente significa o polo “aprendizagem”, e o porquê do sumiço de seu outro polo, o “ensino”. O autor analisa como, desde os anos 1990, o sentido da palavra “aprendizagem” passou a eclipsar a relação entre conhecimento e experiência nas reformas curriculares de cunho neoliberal, relegando para segundo plano os vínculos entre os sujeitos envolvidos no ato de educar como capazes de orientarem a produção de saberes. Nas palavras do autor:

Nesse novo palco, a métrica que avalia tem a altura dos desempenhos relativos à ordem das competências e habilidades. Outro modo de dizer que, mais do que o saber, procura-se avaliar o “saber como”, o que se explicita na atual Base Nacional

¹⁹CAIMI, F.; OLIVEIRA, S. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 3.

²⁰MOVIMENTO PELA BASE. *Currículos alinhados à BNCC: qual o papel da escola?* 2019, p. 8. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/08/BNCC-para-profs-VF.pdf>; Acesso em 28 de abril de 2023.

Comum Curricular (BNCC), alinhada a diversos documentos de órgãos internacionais que encontram nos modelos educacionais um eixo para estruturas toda uma forma econômica, baseada na comparação de desempenhos entre países e tratada como universal. A BNCC foi preparada junto às diversas fundações filantrópicas afortunadas pela “boa sorte” do capital financeiro. É importante notar como uma das principais avaliações anuais da gramática da aprendizagem – o PISA – é organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse caldeirão de água fervente, a economia abraça a aprendizagem e, com isso, faz de seus rankings um verdadeiro sismógrafo das crises da educação.²¹

É interessante observar como as propostas gerencialistas não retomam um debate sobre a “transmissão” do conhecimento ou passividade no processo de escolarização. Utilizam com muita frequência os termos autonomia, liberdade de escolha, “projetos de vida”..., mas tratam a qualidade da educação apenas por aspectos mensuráveis. A experiência educativa - que deveria ser valorizada pela pesquisa, pela busca do inesperado na relação entre professores e estudantes, pelo contexto social próprio de cada escola - é substituída por metas e rankings; pela ótica das competências e habilidades elevadas a uma espécie de contrato educacional que reforça o roteiro de aferição de desempenhos e resultados como verificação da qualidade educacional.

A fim de mobilizar um dado empírico dessa aproximação entre competências e habilidades exigidas pelo setor produtivo e as reformas curriculares brasileiras após 2016, vale destacar que o MEC forneceu sinais que a configuração da BNCC foi alinhada às principais competências elencadas pelo Fórum Econômico Mundial para garantir a “trabalhabilidade”²² dos jovens em formação²³. Destaco duas fontes que expressam esses indícios. A primeira consiste em Parecer homologado que estabelece as normas para o ensino de Computação na Educação Básica conforme a BNCC. Nele, referencia-se os parâmetros

²¹CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” Contra a Vida Escolar. In: CÁSSIO, F. (Org.). *Educação Contra a Barbárie: por Escolas Democráticas e pela Liberdade de Ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 43.

²²O conceito de “trabalhabilidade” vêm sendo utilizado pelo Fórum Econômico Mundial como oposto à noção de “empregabilidade”, que seria anacrônica ao futuro do trabalho no mundo capitalista. Naturaliza-se, assim, a falta de estabilidade laboral e o desemprego. Cf. MENEZES, M.; CAYRES, C. Perspectivas para o futuro: Palestra sobre construção de carreiras, sabatina com a Vice-Diretoria de Ensino e plenária final do 12º Fórum de Alunos marcaram o quinto dia da Semana da Pós-graduação do IOC. *Instituto Oswaldo Cruz* (online). 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.ioc.fiocruz.br/noticias/perspectivas-para-o-futuro>. Acesso em 29 de abril de 2023.

²³Quais sejam, destaco alguns para o contexto brasileiro 1) Liderança e Influência Social; 2) Pensamento Analítico e Inovação; 3) Criatividade, Originalidade e Iniciativa; 4) Aprendizagem Ativa e Estratégias de Aprendizagem; 5) Inteligência Emocional; 6) Persuasão e Negociação; 7) Resolução de Problemas Complexos; 8) Resiliência, Tolerância ao Estresse e Flexibilidade; 9) Design Tecnológico e Programação; 10) Gestão de Pessoas. Cf. WORLD ECONOMIC FORUM. *The Future of Jobs Report*. 2020, p. 71-72. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. Acesso em 29 de abril de 2023.

propostos pelo Fórum Econômico Mundial como indutores das mudanças curriculares consideradas necessárias:

Para competir num cenário internacional, sobram estatísticas sugerindo que políticas públicas educacionais alicerçam a preparação dos estudantes e indicam as capacidades de seus respectivos países em lidar com a emergência desafiadora da Quarta Revolução Industrial. No relatório *Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution* (World Economic Forum, 2020), o Fórum Econômico Mundial analisou a necessidade de mudança na educação. O relatório indica 8 (oito) características críticas nos conteúdos e nas experiências de aprendizagem relacionadas com as aprendizagens referentes à 4ª Revolução Industrial: 1) habilidades de cidadania global; 2) habilidades para inovar e criar; 3) habilidades digitais; 4) habilidades interpessoais; 5) personalização da aprendizagem; 6) aprendizagem inclusiva; 7) aprendizagem colaborativa baseada em problemas; e 8) aprendizagem ao longo da vida.²⁴

A outra fonte se refere a um curso de formação docente continuada elaborado pela SEB e oferecido em plataforma online do MEC²⁵. O curso em questão visa preparar os docentes para lecionarem temas referentes à formação para o mundo do trabalho, trazendo diversos marcos legais que demonstraram como a BNCC se pautou em ser um documento articulado às demandas econômicas. Observei como se articularam explicitamente valores de mercado com a prática curricular cotidiana e se elencaram ao primeiro plano aspectos comportamentais, como tolerância e resiliência – mesclados com exemplos de sucesso individual para “motivar” o projeto de vida dos jovens. Temos sugestões, por exemplo, de como estimular o pensamento empreendedor dos estudantes, além de uma alentadora concepção de “felicidade”:

Lembre-se de que alguma experiência é melhor que nenhuma. Ajude seu educando a tomar contato consigo mesmo. Ele já fez atividades variadas ao longo da juventude. Já foram “traquinas” (então, eles têm criatividade); Já “cabularam aula” (então, alguma condição de planejamento possuem); já “fizeram gincana na escola” (demonstram condições de atuar em conjunto, grupo ou equipe). Cada experiência conta para sabermos quem somos, o que é natural para um ou outro. Pode haver talento aí. Você já organizou uma festa? Então, tem alguma noção de planejamento, orçamento, decoração, cardápios... e de como o conjunto vai funcionar considerando o público que vai atender. Muitas vezes ignoramos o que sabemos fazer, porque não nos valorizamos. *A fórmula da Felicidade é simples, mas segue regras de mercado: saiba o que você gosta de fazer e encontre quem te pague por isso.* Comece por você, Educador: o que você ainda não sabe que sabe? Quem mais é você além de

²⁴MEC. CNE. Parecer CNE/CEB nº 2/2022. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3 de outubro de 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=235511-pceb002-22&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192 Acesso em 25 de abril de 2023.

²⁵Cf. MEC. SEB. *Formação ao Mundo do Trabalho*. 2022. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14690/visualizar>. Acesso em 25 de abril de 2023.

docente/profissional da educação? Que outras competências e habilidades você possui? Quais poderiam ser usadas para incrementar/mudar/diversificar/dinamizar a sua sala de aula ou o seu cotidiano?²⁶

2.2 Imprensa e Linguagem: Sobre a Construção de Legitimidades para o Campo Educacional

A partir dessas considerações, creio que podemos explorar como se constroem determinados consensos a partir dos meios de comunicação – que, insisto, estão alicerçados no discurso sobre a defesa da qualidade. Indo além do imediato (artigos analisados), busquei pesquisas que analisassem historicamente a participação da imprensa na construção de uma linguagem politicamente “neutra” para a noção de qualidade educacional, tendo encontrado poucas referências. Uma em particular me foi muito útil: a dissertação de mestrado em Educação do historiador Geraldo Sabino Ricardo Filho. Nesta pesquisa, o autor se utilizou do conceito de “Rede de Legitimidade” para identificar sujeitos e temas presentes na revista *Veja* desde os anos 1980 até o início do século XXI, identificando um certo “corte” temático a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), onde o discurso da revista adere às ações daquele governo. O interessante é que essa adesão foi longe de ser mecânica, mas acompanhou a integração de autores desta revista ora em cargos do próprio governo ou na referência de experiências educacionais positivas que embasam as ações governamentais noticiadas na revista.

Nomes como Cláudio de Moura Castro, Sérgio Costa Ribeiro e João Batista Araújo e Oliveira eram retratados constantemente como “pais da nova escola” que se construía naquele período, além de Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães de Castro. Suas ações em secretarias (a reforma educacional mineira, que teve participação de Oliveira, foi o exemplo mais recorrente para embasar o exemplo de ações positivas) e escritos na revista construíram determinados consensos, perenes em boa medida até hoje: a educação brasileira seria péssima, sendo possível superar as dificuldades com “eficiência” e “gestão”, além de ter na ideia de “empregabilidade” o principal problema da falta de qualidade educacional: os “empregos do século XXI” exigiriam trabalhadores minimamente qualificados, o que demandaria uma nova visão de escola e de currículo.

²⁶MEC. SEB. *Formação ao Mundo do Trabalho*. 2022. Slide 4. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14690/visualizar>. Acesso em 25 de abril de 2023. Grifo meu.

Uma passagem de sua pesquisa que me instiga a muitas reflexões se refere a construção de memórias pela revista, que se fazia de uma estratégia bastante peculiar de relacionar passado e presente para legitimar o argumento dos especialistas:

Quando as reformas do MEC passam a ser divulgadas favoravelmente pela revista, reforçam-se, mediante os discursos, duas situações que merecem um detalhamento. A primeira se aduz pela autoridade do especialista, afinal, eles têm legitimidade em virtude da sua “paternidade” na reforma educacional mineira. A segunda, um desdobramento que expressa uma memória educacional construída pela revista, donde o fator comparativo se reduz à reforma mineira, pois uma vez que ela é reiterada em diversas matérias, entrevistas e declarações dos especialistas, o parâmetro de reforma bem-sucedida passa a ser o prescrito nas páginas de *Veja*, redundando numa memória por meio da ausência de outras informações comparativas. Todas as reformas educacionais subsequentes são divulgadas tendo por base aquela. De outro modo, as comparações de reformas anteriores enfatizam situações de fracasso, sempre tendo a referência positiva da reforma mineira e aquelas ligadas ao MEC durante a gestão do ministro Paulo Renato de Souza.²⁷

Proponho, assim, explorar neste item como determinados veículos midiáticos participaram ativamente do encaminhamento das mudanças no PNLD a partir de alguns artigos selecionados: mais do que “noticiar”, articularam a construção de sentidos e sensibilidades acerca do que é a cultura escolar - e como ela deveria ser - através das formas de seleção, recorte e difusão do que é noticiado. Foram escolhidos alguns artigos de forma qualitativa, privilegiando grandes veículos como os jornais *O Globo*, *Folha de São Paulo*, *Estadão* e, especialmente, a Agência Nova Escola. Este portal se destaca como veículo especializado em assuntos educacionais, sendo voz ativa nas modificações que discutimos. Também se destaca por ser propriedade da Fundação Lemann desde final de 2015, após ser comprada da Fundação Victor Civita naquele ano²⁸. Também foram buscadas e analisadas publicações dos “especialistas” já citados, que mantém presença ativa na mídia.

A compreensão das articulações de linguagem serão o foco de minha análise, procurando demonstrar como as concepções das argumentações formam uma rede de sentido própria acerca do PNLD, do Ensino de História e do Trabalho docente. É a mídia apenas “meio”, “fonte de informação”? Penso, a partir de Raymond Williams, que são, na verdade, meios de produção historicamente determinados e prenes de relações sociais que podem ser investigadas pelo que conceitua como “transmissores” (intencionalidades da cadeia produtiva

²⁷RICARDO FILHO, G. *A Boa Escola no Discurso da Mídia: um Exame das Representações sobre Educação na Revista Veja (1995-2001)*. São Paulo: Editora UNESP, 2005, p. 136-137.

²⁸Até a aquisição pela Fundação Lemann, a Nova Escola circulava como uma revista física.

dos veículos de comunicação) e “receptores” (agentes históricos que mediam e reelaboram as informações em sua cultura). Em suas palavras,

Eles [os meios de comunicação] não são apenas formas, mas meios de produção, uma vez que a comunicação e os seus meios materiais são intrínsecos a todas as formas distintamente humanas de trabalho e de organização, constituindo-se assim em elementos indispensáveis tanto para as forças produtivas quanto para as relações sociais de produção.²⁹

Evidentemente, há uma história entre a imprensa e o desenvolvimento do PNLD como política de Estado, especialmente ao longo dos anos 1990, quando a avaliação dos materiais didáticos é institucionalizada pelo Estado. Jornais como a *Folha de São Paulo*, *Estadão* e *O Globo* buscaram se colocar como “mediadores” entre a demanda de pais de alunos por materiais de melhor qualidade, entre as sugestões de editoras e autores de livros didáticos para a melhoria do programa e dos processos de avaliação, além de se configurar ao longo da primeira década dos anos 2000 em espaços de cobrança e denúncia de materiais considerados de baixa qualidade³⁰. Vale reforçar que esse não é um circuito fechado, existindo o trânsito de diferentes sujeitos simpáticos ao governo Cardoso na imprensa durante esse período, almejando a construção de um imaginário positivo sobre as ações realizadas nesse período. Segundo Célia Cassiano,

(...) a construção do consenso que legitima a gestão de Paulo Renato de Souza é articulada por meio dos discursos de determinados especialistas vinculados à educação, que dão declarações frequentes para a revista *Veja* e legitimam o imaginário de boa escola conclamado por essa revista, que coincide com as reformas na educação implementadas no governo FHC.³¹

O PNLD se tornou um dos principais núcleos da “propaganda” dos bons feitos do governo citado, sendo tema de publicações tanto do ex-ministro Paulo Renato de Souza - que classifica as ações daquela conjuntura na educação como uma “revolução gerenciada”³² - quanto de intelectuais ligados àquela gestão, como Namo de Mello. Esta, figura chave nas

²⁹WILLIAMS, R. Meios de comunicação como meios de produção. In: *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2011, p. 69.

³⁰Dois exemplos desse debate inflamado são a cobertura dos livros “Por uma Vida Melhor” (Língua Portuguesa, EJA) e “Nova História Crítica” (História, Ensino Fundamental). A aprovação do primeiro, em 2011, foi notícia tanto na TV (Jornal Nacional) quanto em diversos veículos de imprensa, que questionavam a sua concepção de existir diferentes usos da linguagem e das circunstâncias específicas do uso da norma culta. O caso do segundo livro é, para alguns autores, o marco inicial da mobilização por denúncias ao professorado e sua suposta “doutrinação” ideológica. Ali Kamel escreveu um conhecido artigo n’O Globo em 2007 questionando o livro, artigo republicado também no Estado de São Paulo.

³¹CASSIANO, C. *Op. cit.*, p. 102, grifos meus.

³²Cf. SOUZA, P. *A revolução gerenciada: educação no Brasil (1995-2002)*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

proposições para o PNLD e para os PCN nos anos 1990, se torna defensora de sistemas estruturados e apostilados de ensino ao longo do século XXI, atualmente sendo uma das porta-vozes para a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio³³, possuindo espaço tanto em periódicos educacionais (como a Nova Escola) quanto em eventos organizados por entidades ligadas ao meio editorial. A educadora concedeu uma entrevista para o portal independente Sul21 em 2011, onde defendia uma completa reformulação na política de formação de professores, que deveria ser “mais prática”. Porém, não se tratava da defesa de uma articulação entre ensino e pesquisa nos currículos – aliás, investir em pesquisa sequer foi considerada uma medida positiva -, mas um investimento num tipo de ensino

(...) onde tudo é mais estruturado, em que o professor possa saber exatamente o que ele tem que fazer. Para aquele que não souber como fazer tem manual, tem lição pronta. Se ele souber como fazer, usa ou não usa estes métodos, dependendo de sua competência para fazer outra coisa. Mas nós não podemos mais deixar professores que receberam pouca formação definirem conteúdos e metodologias, porque, até que ele aprenda a fazer isto, a criança já foi.³⁴

E prossegue, apontando os motivos da pesquisa não ser a solução ao argumentar como foram criadas as melhores experiências de ensino/aprendizagem do país, também valendo observar por quem:

Precisa investir em material, basicamente. A escola particular já descobriu isso faz tempo. Ela pega o material que seus professores usam, faz com que eles transformem este material em algo mais editável, e publica. Assim nasceram os sistemas de ensino Positivo, Objetivo, Pueri Domus, Koch. Usando uma pedagogia muito eficiente, incorporando o modo de organizar o conteúdo do ensino que o cursinho tinha, criaram materiais que podem servir para o professor. Venderam isto para as demais escolas particulares, para as pequenas, que não têm recursos para produzir isto. É assim que se construiu o ensino de melhor qualidade que o Brasil tem hoje.³⁵

Pela argumentação da educadora, de pouco valeria investir na formação docente, já que dificilmente esses profissionais teriam competência para questionar um suporte testado e experimentado em escolas de grande porte – que, de tão bem intencionadas, são capazes de se solidarizar com as menores na comercialização desses materiais. Aplausos para a

³³Cf. SEMIS, L. “As discussões do Ensino Médio estão contaminadas pelo momento eleitoral” - para Guiomar Namó de Mello, há muita desinformação sobre as políticas educacionais brasileiras, o que atrapalha o debate. *Nova Escola* (online), 30 de agosto de 2018. Acesso em 14 de outubro de 2022.

³⁴PRESTES, F. Guiomar Namó de Mello: professor precisa de uma formação mais prática. *Sul21* (online). 24 de março de 2011. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-noticias-2/2011/03/guiomar-namo-de-mello-professor-precisa-de-uma-formacao-mais-pratica/>. Acesso em 1 de maio de 2023.

³⁵*Ibidem*.

reprodutibilidade técnica dos saberes que, todavia, ainda precisa se apropriar da produção cotidiana dos professores e torná-la vendável.

Se Guiomar de Mello tem razão, uma outra concepção de escola e de livro didático deveria entrar em cena. Uma escola pautada na eficiência da aprendizagem e dos resultados, com funcionários capazes de aplicar as melhores técnicas, explicadas minuciosamente em manuais didáticos. Seria a escola uma empresa? É essa a pergunta que Cláudio de Moura Castro, economista com presença ativa nos debates sobre educação, propôs responder em artigo de opinião no *Estadão*. O texto se inicia propondo ao leitor imaginar um pianista e carregadores de piano: seria fácil o trabalho do primeiro, mas, embora a dificuldade do segundo, são as atividades que mais crescem - bastaria olhar o papel determinante que instituições coletivas como “igrejas, escolas, associações voluntárias e inúmeras outras formas de trabalho coletivo” exercem em nossa sociedade. Em comum, possuem tanto a necessidade de pessoas competentes para a gestão, quanto objetivos – e hierarquias – claras. Do contrário, nos explica,

(...) um empurra o piano escada acima e outro, escada abaixo, é encrenca na certa. Portanto, definir objetivos claros é importante tanto para fábricas quanto para escolas. (...) Qualquer organização busca sempre conseguir mais ou melhores resultados com o mesmo esforço, sejam quais forem os objetivos perseguidos: mais pneus produzidos, Judiciário com decisões mais justas e rápidas, escola com melhor qualidade. Produtividade e eficiência têm que ver com essa relação entre o esforço e o resultado. Portanto, esse nexos será sempre o foco de grandes atenções. O que tem isso de neoliberal?³⁶

Moura Castro prossegue seu texto elencando medidas de gestão para reduzir “custos” com a escola e aumentar sua eficiência a partir da articulação estreita entre objetivos e avaliações externas, que podem por sinal aprender com empresas educacionais das quais ele mesmo está envolvido³⁷. Gostaria de salientar, a partir de suas articulações, como seu texto procura se colocar num lugar de neutralidade, acima de qualquer suspeita ideológica. Esses são, aliás, os principais marcadores do subtítulo da matéria: “Com dedo em riste, nos dizem: ‘escola não é empresa’, ‘educação não é produto’, ‘avaliação é neoliberal’, e por aí afora. Passemos ao largo desses soluções semânticos”. Qualquer contestação deve ser ignorada, pois

³⁶CASTRO, C. M. Escola é empresa? *Estadão* (online). 28 de setembro de 2011. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniao/escola-e-empresa-imp-/>. Acesso em 1 de maio de 2023.

³⁷Castro também atua como presidente do conselho consultivo da Faculdade Pitágoras e consultor da Falconi Consultores de Resultado. No texto, sugere a contratação de empresas de gestão educacional como o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), empresa que foi contratada pelo governo de Sérgio Cabral no Rio de Janeiro, a fim de “melhorar o desempenho” do Estado no Ideb. Esta empresa se tornou a Falconi, em 2012.

são argumentos ideológicos – máximas linguísticas que não possuem comprovação no território do capitalismo.

Como foi o posicionamento da imprensa alinhada a essas questões diante da Reforma do Ensino Médio, uma das primeiras e principais ações do governo Temer para a educação? Maria Helena Guimarães de Castro, já integrando o governo Temer como secretária executiva do MEC, concedeu uma entrevista à revista *Época* comentando os desafios que aguardavam o “novo governo” para tornar o ensino médio menos “tedioso” para os jovens. Conforme a matéria, Castro teria sido convidada pelo então ministro Mendonça Filho por sua experiência acumulada, sendo “o nome ideal para equilibrar a inexperiência” do próprio ministro na área. Castro elenca todos os clichês até aqui apresentados, como a falência do financiamento público, baixo rendimento escolar, formação docente e necessidade de flexibilizações curriculares (com ênfase no ensino técnico para o jovem que opta por ele), sinalizando boa parte do percurso efetivado por meio da terceira versão da BNCC e da Reforma do Ensino Médio:

Há muito tempo defendo uma completa reformulação do ensino médio brasileiro. Todas as pesquisas mostram que há um tédio generalizado entre os alunos dessa etapa. Eles acham o currículo chato, cansativo e desmotivador. Isso acontece independentemente de a escola ser pública ou privada, pior ou melhor, cara ou barata.³⁸

A jornalista e historiadora Flávia Oshima nos oferece mais um olhar para esse assunto em artigo publicado na Revista *Época*. Suas articulações procuram matizar o caráter autoritário da reforma, feita por Medida Provisória, classificando-a apenas como uma mudança radical, rápida e polêmica para alguns pesquisadores, mas sobretudo, necessária. Segundo a autora, a atitude do então ministro Mendonça Filho ecoaria “a preocupação de toda a sociedade” com a melhora nos índices de aprendizagem. Vale observar quais os personagens e grupos afins para esses anseios, além dos elos lógicos que justificam a reforma:

As razões para a derrocada do ensino médio são muitas. A principal delas é o desinteresse do jovem por essa fase. Por um lado, o currículo sobrecarregado, com as 13 disciplinas, leva à superficialidade mesmo das disciplinas que o estudante mais aprecia. Por outro, obriga o estudante a aguentar uma série de matérias que não lhe

³⁸MORRONE, B.; OSHIMA, F. Maria Helena Guimarães: “Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio.”. A secretária executiva do Ministério da Educação fala das mudanças na etapa de ensino eleita prioridade pelo novo governo. *Época* (online). 15 de agosto de 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>. Acesso em 1 de maio de 2023.

interessam. Esse cenário resulta na desistência de 700 mil alunos por ano (só no ensino médio). "Numa conta simples, isso significa que o país joga fora R\$ 3,7 bilhões por ano com evasão", diz Mozart Ramos Neves, diretor do Instituto Ayrton Senna, ex-secretário de Educação de Pernambuco e ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco. "Passou da hora de fazermos uma mudança no ensino médio", diz ele.³⁹

Vale analisar também a disposição gráfica da matéria, que possui links para diversas outras reportagens que enfatizam o atraso do ensino médio e o desinteresse de seus estudantes pelas disciplinas curriculares. Tom e articulações semelhante estão presentes no artigo veiculado na Folha de São Paulo em junho de 2021, fruto de um seminário com participação de economistas e gestores educacionais, que argumentavam sobre os benefícios da Reforma do Ensino Médio que estava prestes a ser finalmente implementada⁴⁰. O título e subtítulo da matéria vincula a reforma à ampliação do ensino técnico para toda a rede pública. Resistências? Muito pelo contrário, professores e diretores teriam “percebido que quando fazem cursos profissionalizantes, os alunos adquirem mais maturidade e interesse pelo conteúdo da formação geral básica”. Em aberto, todavia, estão os procedimentos de formação de professores e renovação dos materiais didáticos.

Em relação aos novos livros didáticos, destaco uma publicação da Nova Escola que elenca as principais mudanças e potencialidades do PNLD ser alinhado à BNCC. Neste artigo, temos as modificações no PNLD tratadas como “atualizações” que demandariam preparo do corpo docente para desenvolver suas “competências” com mais aprumo. Identifico neste artigo uma particularidade importante que se refere à produção de saber: quem, ou o que, a orienta? O foco, como se vê, está mais nos instrumentos (livro, ferramentas tecnológicas) do que na interação humana entre educadores e educandos:

Além da aplicação daquilo que foi apresentado durante uma formação continuada, o professor pode expandir a forma como utiliza os novos livros didáticos. Conforme argumenta Fabiane Lopes de Oliveira, professora do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), o livro não pode ser tratado como a aula em si, mas sim como um importante recurso. “Ele tem que ser utilizado como um parâmetro e não como a única fonte de conhecimento. Os professores precisam quebrar alguns paradigmas e agregar novas formas de ensinar, tendo os

³⁹OSHIMA, F. Temer muda tudo no Ensino Médio. *Época* (online), Coluna “Vida”, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/vida/noticia/2016/09/temer-muda-tudo-no-ensino-medio.html>. Acesso em 1 de maio de 2023.

⁴⁰SCERB, P. Novo ensino médio possibilita avanço na formação técnica. *Folha de São Paulo* (online), 18 de junho de 2021. (Seminários Folha). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2021/06/novo-ensino-medio-possibilita-avanco-da-formacao-tecnica.shtml>. Acesso em 1 de maio de 2023.

livros como guia. Talvez o uso da tecnologia, sem grande sofisticação, por exemplo, pode ser um grande auxiliar na produção de conhecimentos”, comenta.⁴¹

Há, também, um roteiro com sugestões de como escolher e usar o livro didático, me chamando a atenção a proposta dos gestores escolares elaborarem um cronograma de uso dos exercícios do livro a fim de assegurar que a escola tenha “uma garantia maior de que as propostas de ensino estão sendo aplicadas com qualidade em todos os ciclos” e privilegiar, no processo de escolha, *editoras* com experiência no mercado didático. Sobre o guia do livro didático, nada se fala; sobre os docentes, sua opinião vale como alerta para os gestores “não confiarem apenas em seus conhecimentos” no processo de escolha, afinal, os professores são os usuários efetivos do livro...

As proposições sobre a escola e sobre os livros didáticos expostas acima, apesar de se articularem num espectro teórico neoliberal, são apenas parte das demandas de grupos conservadores: outros grupos questionam determinados aspectos da política educacional não tão explorados por seus pares, especialmente o tema de uma suposta “doutrinação esquerdista” praticada por professores de ciências humanas e a suposta “ideologia de gênero”. Para explorar esse ponto, abordarei um artigo escrito por Orley José da Silva, intelectual conservador que escreve há anos sobre o PNLD, denunciando o que considerava ser um instrumental revolucionário promovido pelo Partido dos Trabalhadores. Vale notar que o autor se tornou assessor parlamentar do MEC no começo do governo Bolsonaro⁴².

O portal “De Olho no Livro Didático” é de autoria do próprio Orley, e reúne escritos de agentes que, além de Orley, passaram a integrar o MEC, como a ex-ministra Damares Alves, Sandra Lima de Vasconcellos Ramos (coordenação de materiais didáticos, nomeada pelo ministro Milton Ribeiro) e Viviane Petinelli e Silva (grupo de trabalho para rever a política nacional de direitos humanos, nomeada pela ministra Damares). Sua existência data de pelo menos 2014, onde a primeira publicação disponível denuncia a apresentação de “famílias gays e lésbicas” para alunos “da alfabetização”. Os temas das postagens do blog estão sempre associados a pautas morais e de costumes ligados ao conservadorismo cristão.

⁴¹SANTOS, D. O que esperar dos novos livros didáticos alinhados à BNCC. *Nova Escola* (Online). 3 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18840/o-que-esperar-dos-novos-livros-didaticos-alinhados-a-bncc>. Acesso em 24 de abril de 2023.

⁴²Cf. NOVA ESCOLA. O que sabemos sobre o grupo de transição da Educação de Jair Bolsonaro. *Agência Nova Escola* (online), 12 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14479/o-que-sabemos-sobre-o-grupo-de-transicao-da-educacao-de-jair-bolsonaro>. Acesso em 25 de abril de 2023.

FIGURA 3 – Orley José da Silva, Damães Alves e Valdery Alves denunciando obras do PNLD em 2014



Fonte: DE OLHO NO LIVRO DIDÁTICO. Denúncia nas escolas: livros didáticos que pregam rebeldia. Obras usam poemas que incitam desobediência aos pais e até incentivam a invocação de espíritos. 4 de agosto de 2014. Disponível em: <https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2015/02/damares-alves-orley-jose-da-silva-e.html>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

Gostaria de chamar a atenção para um de seus artigos, que permite complexificar o que foi discutido até aqui. “Uma proposta de BNCC constitucional e sem ideologia de gênero” é o título do artigo⁴³. A imagem que encabeça a publicação reúne os sujeitos, sorridentes, ao redor do então ministro da educação Mendonça Filho, a fim de lhe entregar o documento citado. O subtítulo não é menos sugestivo: “Por uma base curricular legítima e de feitiço doméstico, de maneira a preservar o pacto federativo. Não uma que se subordine aos interesses globalistas de sociedade, por isto aderente às receitas de pasteurização ideológica da ONU.”

As articulações mobilizadas pelo autor colocam a BNCC como uma política positiva, apesar de certas distorções que o documento produzido procura corrigir. O grupo, formado pelos agentes apontados anteriormente, teria realizado audiências públicas “não-oficiais” para

⁴³SILVA, O. Uma proposta de BNCC constitucional e sem ideologia de gênero. *De olho no livro didático* (online). 16 de novembro de 2017. (Blog). Disponível em: <https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2017/11/proposta-bncc-alternativa-realmente.html>. Acesso em 1 de maio de 2023.

ensionar o debate da BNCC, questionando a permanência de valores “globalistas” e “revolucionários” da esquerda-política em um documento “modelador” de crianças e adolescentes. Acessando o documento propagado, cujo arquivo se intitula “BNCC Limpa”, pode-se observar as alterações propostas na área de História, que mantém o texto original e as correções sugeridas: corta-se qualquer menção às palavras “crítica”, “autonomia de pensamento”, “experiência”, “problematização”, “construção” e outros termos que possam induzir qualquer pessoalidade no ensino/aprendizagem entre educadores e educando, liberdade de pensamento, bem como sugestões de agência perante a realidade.

Para sermos justos, é evidente que a BNCC em vigor não é tão “obscurantista”. Em entrevista, Rossieli Soares⁴⁴ tranquiliza os leitores sobre suas concepções e bandeiras a frente da secretaria de Educação do Estado de São Paulo, visto que naquele momento havia uma afinidade ideológica entre João Dória e Jair Bolsonaro. Sua entrevista se intitula da seguinte forma: “Única ideologia que nos interessa é a aprendizagem”. O subtítulo demarca o tema da entrevista: “Questionado sobre o Escola Sem Partido, novo secretário da Educação do Estado de São Paulo diz que não vai perder tempo com coisas que não são essenciais”. A introdução da entrevista demarca a posição do secretário em ser contra o movimento Escola Sem Partido – bandeira de seu governador -, ação considerada “forte, nada política” pela redatora do artigo. Rossieli defende pautar sua atuação por um princípio fundamental, a aprendizagem:

A gente perde tempo demais em coisas que não são essenciais, vou perder meu tempo com ideologia disso e daquilo, quando só 5% dos jovens saem do ensino médio com a aprendizagem suficiente? A única ideologia que deve nos interessar é a ideologia da aprendizagem, essa tem de ser a nossa obsessão.⁴⁵

Vale notar que Rossieli não se esquivava da sua responsabilidade. Para ele, existem erros de percurso a serem corrigidos pelo poder público. Perceber a historicidade da forma de sua correção, todavia, é o que deve chamar nossa atenção:

A gente precisa apoiar o futuro professor para ele chegar mais preparado na sala de aula. A gente precisa apoiar o professor e não colocar a culpa nele. É culpa do que nós, sistema, estamos fazendo. Não temos metodologia suficiente, prática, o professor chega na sala de aula e o que ele teve de suporte para apoiá-lo?⁴⁶

⁴⁴Ministro da Educação de Michel Temer em 2018 e secretário da Educação do Estado de São Paulo do governo João Dória (PSDB) entre 2019 e 2022.

⁴⁵CAFARDO, R. “Única ideologia que nos interessa é a aprendizagem”, diz Rossieli Soares. *Estadão* (online), coluna Educação. 14 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/unica-ideologia-que-nos-interessa-e-a-ideologia-da-aprendizagem-diz-rossiele/>. Acesso em 1 de maio de 2023.

⁴⁶*Ibidem*.

Rossieli inclusive vai além e menciona a necessidade de fixar professores em uma escola ao invés de dispersá-los em vários turnos em locais diferentes; menciona também a necessidade de investir em planos de carreira e valorizar salarialmente a profissão. Por outro lado, podemos referenciar a sua atuação nos eventos do Decreto 9.099/2017, por uma publicação da Nova Escola:

Algumas alterações parecem ter agradado - ao menos aos gestores públicos. No 16º Fórum Nacional da Undime, realizado no Ceará em agosto, por exemplo, o secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares da Silva, empolgou a plateia de 1.200 pessoas ao anunciar a inclusão, no programa, de livros do professor para a Educação Infantil e para a disciplina de Educação Física⁴⁷

Se ampliarmos nosso olhar para 2022, Rossieli estava empenhado para o êxito de sua reforma do Ensino Médio, sendo o Estado de São Paulo pioneiro na elaboração de um material didático específico para professores, com sugestões e sequências didáticas adaptadas à nova realidade educativa⁴⁸. Suas prioridades efetivas não são exatamente as mesmas de seu discurso.

Todos os citados, apesar das divergências pontuais, devem ter ficado satisfeitos com a “refundação”⁴⁹ do PNLD e com as alterações do Ensino Médio do governo Temer. O governo Bolsonaro mantém a intenção de higienizar a “sujeira ideológica” denunciada nos livros didáticos, além de garantir uma cooperação amigável com os sistemas S no desenvolvimento da educação profissionalizante, com recursos do Fundeb⁵⁰.

Embora o cenário seja bastante pessimista, me interessa sinalizar o sentido desses conceitos pois eles me apoiam a pensar no outro polo de possível resistência: o trabalho de professoras e professores, tema abordado no clássico texto de Carlos Vesentini sobre livros didáticos de História. Os elos que percebe entre escola e livro didático fogem a qualquer verticalidade reprodutora: sugere evitar generalizações, prefere falar sobre “uma certa escola, numa dada situação” e sobre os “nexos que lhe dão um colorido e um peso, os quais, talvez,

⁴⁷ANNUNCIATO, P.; VASCONCELLOS, A. PNLD tem maior mudança em 20 anos. Revista Nova Escola, edição 305, seção “Políticas Públicas”. 16 de setembro de 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9007/pnld-tem-maior-mudanca-em-20-anos>. Acesso em 1 de maio de 2023.

⁴⁸SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo é o 1º Estado a oferecer material específico do Novo Ensino Médio para Professores. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-e-o-1o-estado-brasil-oferecer-material-especifico-novo-ensino-medio-para-professores/>. Acesso em 1 de maio de 2023.

⁴⁹NETO, Leonardo. Temer refunda o PNLD. *Publish News* (online), 20 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2017/07/20/temer-refunda-o-pnld>. Acesso em 1 de maio de 2023.

⁵⁰BRASIL. Presidência da República. Lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

em outras condições, tendessem a outros significados”, no caso dos livros didáticos – embora lhe interesse pensar mais nos aspectos “determinantes” da relação professor-aluno e da aura burocrática que a escola pode possuir também por nossas práticas. É evidentemente um texto datado: a estrutura do PNLD que conhecemos não existia e os conteúdos dos livros didáticos eram alvos de críticas elementares. Mas sua fortuna crítica para nós reside em entender o livro como um dos pontos de ligação no cotidiano da escola, a partir de suas práticas de uso e valores de conhecimento:

Em torno dele [o livro didático de História] pode estabelecer-se a “cadeia de transferências” característica da própria ideia de saber permanente percorrendo essa escola (penso no recorrer ao contínuo “está no livro”, “veja no livro” etc.) e na sequência professor/livro/outras autores/documentos, formando uma hierarquia que, no melhor dos casos, interrompe-se nos irreduzíveis fato e documento. Dessa forma o conhecimento apresenta-se fora da relação entre professor e alunos e impõe-se aos dois polos. O livro didático vai expressar essa exterioridade tornar-se fonte decisiva para ambos⁵¹

A postura metodológica do autor percebe o caráter determinado de seu objeto (livro didático de história) sem reduzi-lo ao vetor que se impõe a sujeitos não-pensantes. Sabemos que a concepção cronológica e linear de História segue sendo a matriz preferencial das organizações curriculares da disciplina e, desde 2017, a única concepção teórica disponível no PNLD. Sabemos também que há usos variados e possibilidades diversas de trabalho com os livros. Mas não me parece que isso deve nos desestimular de refletir sobre a contínua tentativa de controle sobre seus conteúdos e o crescimento do mercado de sistemas apostilados. É na relação entre o mercado de livros e materiais didáticos (e o capital movimentado por este) nas formas de produção e apropriação concretas dos livros didáticos que penso ser possível desenvolvermos mais algumas questões. Como, afinal, o livro didático se constitui enquanto produto? Este será o tema do próximo capítulo.

⁵¹VESENTINI, C. Escola e livro didático de História. In: SILVA, M. (Org.). *Repensando a História*. 2ª ed. São Paulo: Marco Zero (ANPUH), 1984, p. 74.

3 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO: RELAÇÕES DE FORÇA, ESCRITA E APROPRIAÇÃO

*Encher de vãs palavras muitas páginas
E de mais confusão as prateleiras*

(Caetano Veloso)¹

Se nos capítulos anteriores nos debruçamos sobre o livro didático em suas características menos “mercadológicas” à primeira vista (seu roteiro de modificações por meio de uma política pública e as diferentes concepções que se articulam por meio da historicidade da linguagem atrelada à cultura escolar), neste capítulo examinaremos como as suas peculiaridades de produto de mercado configuram sua existência. Nos últimos anos, como insistiremos, o livro didático se tornou menos diferenciado dos sistemas estruturados/apostilados de ensino – pelo menos em sua concepção hegemônica –, sendo incorporado pela BNCC como um dos principais motores para implementar suas competências e habilidades.

Como reforçado pelo autor de livros didáticos de História Jaime Rodrigues², em palestra sobre sua experiência no mundo editorial, uma consequência óbvia deste cenário é que a cronologia linear se tornou a única via possível de se escrever estes livros, valendo salientar que o próprio autor prefere esta linha. O que se coloca aqui, portanto, é menos o apontar de dedos para a qualidade conceitual/temática dos livros, mas sim analisar concretamente como o livro didático se configura enquanto currículo editado. Em certa medida, isso se insere na própria dinâmica histórica do programa, pois como apontam Moreira e Pereira, analisando as transformações do Guia do PNLD/História entre as versões de 2005 e 2008, houve uma certa superação de erros elementares (erros factuais e metodológicos graves, preconceitos e proselitismos de diversa natureza) nas coleções analisadas, passando a se dar mais ênfase em questões teóricas e metodológicas na avaliação e nos pareceres:

Os aspectos intrínsecos ao conhecimento histórico estavam ligados mais ao cuidado com os conceitos, ao trabalho com as fontes, ao desenvolvimento de noções de tempo e espaço, à reflexão sobre a ética e a cidadania e a coerência das propostas

¹VELOSO, Caetano. Livros. In: Idem. *Livro*. Rio de Janeiro: Philips, 1997. CD, faixa 2.

²NEPHS-UFRRJ. "O fazer do livro didático: uma experiência como historiador", com Jaime Rodrigues – UNIFESP. Youtube, 22 de junho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q_FfuAtjOos&t. Acesso em 28 de dezembro de 2022

metodológicas e a variedade de tendências historiográficas. No Guia 2008 os critérios estão mais tocados nas especificidades da História como disciplina escolar e como conhecimento. Neste caso, os critérios foram divididos em 10 pontos: concepção de História, conhecimentos históricos, fontes históricas, imagens, metodologia de ensino-aprendizagem, capacidades e habilidades, atividades e exercícios, construção da cidadania, manual do professor e editoração e aspectos visuais.³

Se é bem verdade que o “mercado editorial” sempre teve no PNLD um grande aliado do ponto de vista financeiro, vale investigar em que medida esse mercado se organiza a partir das mudanças curriculares até aqui discutidas. Em 2007, Marcelo Lellis, autor de livros didáticos de Matemática então associado à ABRALE, identificava os processos de oligopolização editorial e crescimento de sistemas estruturados de ensino com receio, vendo com inquietação a possibilidade de diminuição da autonomia pedagógica por meio da impossibilidade de escolha dos materiais didáticos por parte do professorado⁴.

Naquele contexto, o autor identificou o que seria a “nata” dos sistemas apostilados, cuja origem remontava aos cursinhos preparatórios de classe média/alta para o vestibular nos anos 1980: Anglo e Objetivo (originários de São Paulo-SP), COC (fundado em Ribeirão Preto – SP), Pitágoras (de Belo Horizonte – MG) e Positivo (proveniente de Curitiba – PR)⁵, cujo mercado em expansão não incomodava tanto as grandes editoras. Sua principal contrapartida teria sido as mesmas disputarem o mercado com seus próprios sistemas de ensino. Cerca de 15 anos depois, como vai essa disputa? Em outras palavras, há mercadorias disputando clientes ou mercados em disputa?

Em relação à produção de livros didáticos, valorizarei como fonte o trabalho de escrita do livro didático de História por meio dos depoimentos de 7 autoras e autores destes materiais. Desejo perscrutar como avaliam o livro didático como objeto da cultura histórica escolar e como currículo editado, mapeando como compreendem a função didática de seus livros para o trabalho docente e se percebem alguma mudança significativa nos últimos anos em relação à concepção do PNLD e do próprio Ensino de História.

³MOREIRA, Júlia Helena Simões.; PEREIRA, Júnia Sales. Do conteúdo à recepção: o guia do livro didático de História (2005/2008). *História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 67-84, ago. 2009, p. 74.

⁴Aqui, é pertinente destacar seu comentário acerca da “retirada de autonomia” pela expansão dos sistemas de ensino: não é sua presença em sala a causa da perda de autonomia, pois bem sabemos que é a utilização que define o grau de (in)subordinação do docente ao texto, mas sim a reorganização do que Tardif e Lessard (2005) conceituaram como “tempo do ensino” e “tempo das aprendizagens” na configuração do trabalho sobre o currículo. A escolha do material didático incorpora esse tempo ao definir expectativas e planejamentos do docente em relação a uma de suas principais ferramentas de trabalho.

⁵LELLIS, M. Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento. In: *Simpósio Internacional do Livro Didático: Educação e História*. São Paulo: Abrale, 2007, p. 5.

Por fim, mobilizarei a apropriação dos docentes acerca do PNLD como política curricular, articulando nas formas de uso do livro didático e nos posicionamentos e silêncios da categoria sobre o PNLD enquanto política pública mais caminhos de aprofundar a análise de suas relações de poder. Miguel Arroyo⁶ considera que são as situações de trabalho que promovem, efetivamente, a produção de saberes. Para o autor, o maior ponto de conflito nas discussões curriculares não se refere aos aspectos conceituais e teóricos, na concepção do debate pedagógico; mas em que grau se propõe alterar as práticas cotidianas do docente, sua forma de trabalho construída ao longo de sua experiência. O grau de ingerência sobre suas práticas seria o principal motor das resistências e conflitos nessa categoria profissional. A inquietação que se articula a essa colocação – a quem interessa negar a autoria docente e controlar as situações de trabalho? - pode apontar para outra questão: como o livro didático é entendido como currículo? Seria ele, possivelmente, entendido como mero “acessório” da cultura escolar? Questões estas que avalio como indissociáveis de sua compreensão enquanto mercadoria.

3.1 Entre o Lucro, a Hegemonia e a Centralização Pedagógica: Currículo, Livros Didáticos e Sistemas de Ensino

Neste ponto, creio ser importante nos debruçarmos com mais atenção aos vínculos entre os aspectos financeiros do mercado de materiais e conteúdos educacionais com a reorientação curricular que apresento até aqui. Há relação entre a hegemonia editorial e a padronização de materiais didáticos? Qual o impacto de sistemas estruturados/apostilados de ensino para o mercado de livros didáticos? O que se seguirá, portanto, será pertinente para elucidar a faceta mercadológica do livro didático desde que tenhamos a provocação de Munakata⁷ em perspectiva: como podemos indagar dados referentes ao lucro de empresas de forma efetivamente analítica? Como constatamos no primeiro capítulo, o “modo de produção” dos livros didáticos é parte integrante de suas “características ideológicas”, para além do conteúdo formal daqueles.

⁶ARROYO, Miguel. Produção de saber em situações de trabalho: o trabalho docente. *Trabalho e Educação*, vol. 12, n. 41, pp. 51-61, 2003.

⁷MUNAKATA, Kazumi. *Op. Cit.*, 1997, p. 31.

A configuração mesma do mercado editorial brasileiro está historicamente atrelada a poucos grupos editoriais, embora o significado desta hegemonia de mercado seja mutável ao longo dos anos, visto a configuração de grandes aquisições na compra de várias casas editoriais por grupos hegemônicos nacionais e internacionais. Na produção acadêmica consultada, vale destacar que o grande marco para a oligopolização e transnacionalização editorial no caso brasileiro é a aquisição da Editora Moderna pelo Grupo Santillana (Espanha) em 2001, visto que, como foi discutido anteriormente, a composição de capitais das editoras brasileiras possuía hegemonia de famílias brasileiras. Dois outros exemplos significativos são a compra da Editora Escala em 2007 pelo grupo hispano-francês Anaya/Hachette e a aquisição da Editora Nova Fronteira, editora de pequeno porte, pelo grupo brasileiro Ediouro em 2006.

Neste sentido, a pesquisa de Bairro documenta a movimentação dos grupos editoriais (sua estrutura de acionistas, suas incorporações à grandes conglomerados, suas vendas ao Estado brasileiro) assinalando que a internacionalização do capital neste mercado

não é um fenômeno recente ou sequer exclusivo, dada a atuação dos grupos e conglomerados internacionais *em outros países da América Latina*, por exemplo. [...] Este caminho é possibilitado, em maior escala, pelo movimento de ampliação do capitalismo financeiro, sobretudo na década de 1970, com aprofundamento nas décadas seguintes.⁸

O processo licitatório do PNLD, como se sabe, visa priorizar o investimento na compra de livros com menor custo, tendo em vista a demanda de obras escolhidas e logística, sendo que a análise dos dados de preços médios de exemplares demonstra uma disparidade significativa entre as grandes e pequenas editoras no preço final negociado com o FNDE. A fim de mapear as principais editoras e suas incorporações aos grandes conglomerados educacionais (incluindo suas datações), elaborei um panorama das empresas mais atuantes no mercado de livro didáticos num recorte de 15 anos. Vale destacar que os dados devem ser lidos como estimativas da ordem de grandeza, visto que existem inconsistências no próprio sítio do FNDE dependendo da tabela consultada e a data do acesso⁹. Elaborei uma tabela que

⁸BAIRRO, Gabriel Pinto de. *A Nova Fronteira de Acumulação do Capital: o Mercado Editorial de Livros Didáticos e o PNLD*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista – Campus “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro-SP, 2022, p. 164.

⁹Por exemplo, comparando duas tabelas referentes ao PNLD 2017, a primeira descrevendo a relação de valores e tiragens por Estado da federação e a segunda por editoras, apresentam-se números dissonantes. Outro fato que me chamou atenção se refere às divergências das informações presentes que acessei em comparação com a pesquisa de Célia Cassiano, consultando as mesmas fontes. Os dados são próximos, mas não exatos. Entre 2005 e 2013, os dados disponíveis são inconsistentes também em relação às editoras participantes.

consiste nas identificação das dez maiores editoras no PNLD, sendo o critério de definição do porte referente ao número de títulos adquiridos pelo FNDE, que, no caso das editoras descritas, sempre ultrapassa os 100.

TABELA 1: Principais editoras em porcentagem de tiragem no PNLD (2005-2020)

Editora	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ática	21	17,9	11,5	15,5	13,6	18,5	18,9	20,4	21,7	17	16,9	18,6	16,7	18,4	22,3	18,6
Do Brasil	6,2	4,5	4	2,8	1,9	1,9	1,3	1,4	2,5	4,2	2,2	2,5	3,9	2,6	4,6	5,2
FTD	16	18,9	23	17,8	21,2	22,3	19,1	15,3	14,8	19,2	18,7	17,3	19	16,1	13	17,5
IBEP	5,9	7,8	3,3	2	2	0,8	0,5	0,3	1,3	2,4	4,3	4,2	3,3	1,6	0,7	2,5
Leya	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,4	1,9	3,7	-	-
Moderna	9,6	12,5	24	34	26,3	20,7	20,2	18,8	17,3	19,6	14,7	14,5	14,2	17,3	27,5	30
Positivo	8,8	4,7	7,1	4,3	3,5	6,7	2,7	2,3	2	1,6	1,6	1,6	0,7	1,6	0,6	-
Saraiva	15	17,3	9,9	11,7	16,8	12,9	15,5	19	15,6	15,8	12,9	13,8	16,4	14,8	8,8	7,2
Scipione	9,7	10,6	5,1	5,2	8,9	7,8	14,4	10,5	12	4,7	5,7	3,8	6	6,1	4,2	3,2
SM	-	-	-	-	-	1,2	2,6	3,5	4,2	5,4	9,5	9,6	8	9,3	9,7	8,2
Total	92,2	94,2	87,9	93,3	94,2	92,8	95,2	88	91,4	89,9	92,5	89,5	90,1	91,5	91,4	92,4

Fonte: Dados estatísticos do FNDE e MEC consultados ao longo de 2022. Organizado pelo autor.

TABELA 2: Principais Grupos Econômicos e Seus Respectivos Selos Editoriais

Grupo	Principais Selos Editoriais e Ano de Aquisição
Cogna (Somos Educação)	Ática e Scipione (2010), Saraiva (2015) ¹⁰
Santillana	Moderna (2001) e Richmond (anos 1990)
Marista	FTD (1902), IBEP (2018) e Quinteto (1997)
Fundação SM	Edições SM (1977) – Multinacional espanhola com atuação intensa na América Latina

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informes de aquisições na imprensa

¹⁰ Ainda enquanto SOMOS Educação. Como destaquei na introdução, a Cogna adquiriu a SOMOS Educação em 2018.

Em relação a estes dados, uma questão que se coloca é situá-los em relação ao processo licitatório que atravessa o PNLD. Para este fim, utilizo como fonte secundária um estudo produzido por um pesquisador do IPEA, que avalia os investimentos do programa entre 1998 e 2006, tendo como finalidade avaliar a sua eficiência¹¹. Este texto nos auxilia a matizar os meandros do dinheiro que circula pelo programa a fim de compreender os seus mecanismos de aquisição. Algumas das particularidades se dão também pela Lei do Direito Autoral e pela Lei Complementar n. 123 de 14 de dezembro de 2006, que prevê o estímulo à compra de micro e pequenas empresas pela administração pública, tendo como intenção, neste caso, reduzir a concentração editorial. Naquele contexto, este era o panorama dos investimentos do FNDE no PNLD:

Em termos numéricos, observa-se que predominam as micros e pequenas empresas, com 78 estabelecimentos, que correspondem a 77% do total. Em segundo lugar aparecem as grandes empresas, com 15 estabelecimentos, que correspondem a 15% das editoras que forneceram ao governo. Em termos de valor, invertem-se as participações: o governo comprou pouco das micros e pequenas empresas (20% do total, ou R\$ 911,3 milhões), enquanto comprou muito das grandes (78%, ou R\$ 3.469,0 milhões, a preços de 2006)¹².

A complexidade da questão editorial brasileira é aprofundada quando se pôde verificar que a concentração da oferta ou mesmo das obras aprovadas não explicam por si só a concentração de vendas. No primeiro caso, há muitas obras de pequenas editoras aprovadas com vendagem muito inferior em relação às obras produzidas em grandes editoras, contrariando a ideia de distribuição mais equitativa por meio do índice classificatório, que foi extinto no PNLD 2005 tanto por pressão das editoras quanto pela concepção dos pareceristas, que avaliaram o ranking como um mecanismo de imposição na escolha docente.

No segundo caso (relação entre recomendação de livros e compras pelo FNDE), não havia uma relação direta entre livros “recomendados com distinção” (quando isso ainda era divulgado) e a escolha por parte dos professores, especialmente quando isso se refere à livros editados por pequenas editoras. O uso dos guias do livro didático, como veremos mais adiante, também ajuda a explicar esta questão: antes de ser disponibilizado em formato digital, sua influência na escolha do professorado era bastante pequena, servindo mais como

¹¹A concepção de eficiência do autor se refere a 4 princípios: certificar a qualidade dos livros adquiridos; pagar os menores preços; diminuir despesas com distribuição, priorizando a compra nas regiões que necessitam dos livros; estimular pequenas empresas da área editorial e gráfica.

¹²SOARES, R. P. *Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático*: uma discussão sobre a eficiência do governo. IPEA, Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Texto para discussão n. 1307. Brasília, novembro de 2007.

confirmação da escolha feita pelo corpo docente no manuseio das obras que chegavam em suas mãos. Concordo com a conclusão do autor, que indaga sobre a escolha formalizada pelos docentes ser um ponto de incertezas para reduzir a concentração editorial. O que está implícito na relevância da escolha é a capacidade de divulgação das editoras (que pressupõe dinheiro investido) e a capilaridade de manutenção das mesmas como as principais escolhas por parte dos professores:

Essa estratégia dos editores para divulgar seus livros baseia-se no fato de que os professores apontam como elementos principais da escolha a sua prática e o fato de terem o livro em mãos para poder examiná-lo. Por isso, as grandes editoras conseguem articular-se para que o livro didático chegue até os docentes, a fim de que estes os consultem para a escolha do PNL. Com este objetivo, montam equipes de divulgadores para divulgar gratuitamente seus livros em um número elevado de escolas.

O estudo de Soares, portanto, revela as possíveis causas da persistência da concentração de compras em grandes editoras, o que podemos constatar pela Tabela 2 que é algo que não teve grande alteração nos anos subsequentes. Vale notar, inclusive, que a retirada de participação de duas editoras (LEYA e Positivo) dos anos 2019 e 2020 resultou no aumento da concentração, destacando-se o crescimento constante da Editora Moderna nos últimos anos.

A Portaria MEC nº 2.963, de 29 de agosto de 2005, foi o primeiro mecanismo legal que limitou o assédio aos docentes no processo de divulgação das obras didáticas, proibindo, por exemplo, eventos publicitários em escolas e distribuição de “brindes” a diretores e professores. Isso teve impactos na configuração do mercado editorial, gerando um aumento da participação de editoras menores, como a Sarandi, por exemplo. Causou também incômodos para grandes editoras por estas considerarem estarem sendo prejudicados não apenas seus negócios, mas o próprio professor ao limitar as “informações” disponíveis, reconhecendo, por outro lado, eventuais “excessos” praticados – como ir à casa de professores para fins de “divulgação”¹³. Esta portaria passou por duas mudanças: uma em 2007, que ampliava o escopo de limitações aos representantes dos direitos autorais e uma em 2018, após o Decreto 9.099.

Este último documento altera pontos da redação da portaria anterior em relação ao acesso dos representantes de direito autoral às escolas participantes do PNL, detalhe que não

¹³Cf. BISPO, T. Editoras menores vendem mais ao governo federal. *Valor Econômico*, 18 de outubro de 2006.

me parece casual. Na portaria de 2007, ficava vedado aos representantes o acesso às dependências das escolas “após a publicação do resultado da avaliação ou a divulgação dos guias de escolha pelo MEC/FNDE até o final do período de escolha pela internet e pelo formulário impresso”¹⁴; na nova redação, em seu artigo 8º, o período vedado refere apenas ao momento do registro de escolha¹⁵. Neste sentido, destaca-se a inclusão de um sistema elaborado pelo FNDE para o cadastro de representantes autorizados a entrar nas escolas e realizar a divulgação dos materiais¹⁶.

Tendo este panorama delimitado, podemos avançar para o próximo conjunto de documentações que se refere aos interesses sociais e políticos no mercado de livros didáticos. Analisemos uma reportagem do jornal *Valor Econômico*, valiosa por nos auxiliar na articulação do PNLD na trama do crescimento de sistemas ensino e dos movimentos de negação da ciência e da História, tendo como interlocutores privilegiados a então presidente da ABRELIVROS, Vera Cabral, e o então Ministro da Educação, José Mendonça Filho. O artigo é datado de 28 de setembro de 2016 (anterior ao Decreto 9.099/2017) , e tem como justificativa noticiar o caso de editoras que estariam desistindo de vender livros para o MEC principalmente por atrasos de pagamento em 2015 e 2016 – como exemplos, se indica apenas a Editora Positivo e a Editora Pearson, mencionando casos de venda de outras editoras a grandes conglomerados como articulados à “crise” no programa. Além disso, aponta as encruzilhadas pelas quais o PNLD estaria passando, tendo na voz dos dois sujeitos citados algumas sugestões de correção. Nos diz Vera Cabral, de acordo com a notícia:

O desenho do programa precisa ser melhorado. Todo o investimento é feito pelo setor privado e o risco é muito elevado. As editoras produzem o conteúdo das obras e apresentam ao MEC. Metade dessas obras é reprovada quando há escolha dos livros que será adotados [sic] nas escolas. Se houvesse um direcionamento melhor do programa, não haveria tanta perda.¹⁷

¹⁴BRASIL. MEC. Portaria Normativa MEC nº 7, de 5 de abril de 2007. *Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro*. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/portaria-normativa-mec-no-7-de-5-de-abril-de-2007-alterada>. Acesso em 17 de maio de 2023.

¹⁵BRASIL. FNDE. Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018. *Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Brasília, 2018, p. 6. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/resolucao-no-15-de-26-de-julho-de-2018/@/@download/file>. Acesso em 17 de maio de 2023.

¹⁶*Ibidem*, p. 8.

¹⁷KOIKE, B. Editoras desistem de vender livros para o MEC. *Jornal Valor Econômico*, Caderno B (Empresas), p. 7, 28 de setembro de 2016. Grifo meu.

Cabe indagar sobre qual “risco” se refere a presidente da Abrelivros, visto que é bem documentado o fato do PNL D ser interessante ao mercado editorial justamente pelo seu baixo risco financeiro. Como assinalado por Munakata¹⁸, uma característica do mercado editorial brasileiro de didáticos é sua capacidade de crescimento mesmo que o público-alvo não cresça (aumenta-se, portanto, a disponibilidade e variedade de livros), o que de fato ocorreu nos anos 1990 e levou à “ebulição” de lucros para as editoras participantes do programa, podendo se afirmar que não se trata de um negócio “arriscado”. Não é difícil compreender o porquê:

Lembremo-nos de que, salvo em raras exceções, praticamente todos os alunos matriculados na Educação Básica, tanto pública quanto privada, usam o livro didático, e isso justifica o impressionante volume desse produto que circula anualmente no país. Por isso, nenhum segmento no setor do livro tem um universo tão grande de leitores certos e regulares como os didáticos.¹⁹

Existe, portanto, o vínculo entre a produção editorial e o ano letivo das escolas, configurando a própria noção de “vida útil” das obras. Continuando a análise do argumento da presidente da Abrelivros, cabe questionar sua intencionalidade quando se refere à escolha dos materiais: seria o “melhor direcionamento” do programa associado à menor possibilidade de escolhas dos professores, portanto favorecendo escolhas centralizadas como de fato o Decreto posterior instituiu? A natureza do lucro, neste caso, prevalece sobre o aspecto pedagógico do livro didático²⁰. Por fim, na fala da presidente temos outro detalhe relevante: a questão da produção e da avaliação dos livros didáticos. Há uma imprecisão em sua fala, pois pode levar o leitor desavisado dos trâmites do programa de livros didáticos a imaginar que a produção dos conteúdos é um trabalho independente do MEC, que apenas recebe, paciente, o resultado do esforço empresarial – que seria desprezado por uma “reprovação” de estranha natureza. Não há menção às universidades que, então, eram escolhidas para conduzir a avaliação, muito menos ao próprio MEC que estabelece os critérios em editais, tema também amplamente associado à melhora dos próprios materiais ao longo dos anos. Destaco, portanto, dois temas que foram centrais na reelaboração do PNL D como política pública em 2017: escolha dos materiais e avaliação, que em minha perspectiva são reorientados a fim de ampliar lucros e controle pedagógico.

¹⁸MUNAKATA, K. *Op. cit.*, 1997, pp. 53-54.

¹⁹CASSIANO, C. *Op. Cit.*, 2013, p. 170.

²⁰Como assinala Gimeno Sacristán (1995, p. 83-84) sobre a relação entre capital e educação, no caso de sujeitos envolvidos no mercado editorial: “a complexidade e a concentração do capital inclinam a balança para o lado do papel do empresário em detrimento do papel do agente cultural”.

Prosseguindo na análise da reportagem, temos mais informações da disputa sobre a reconfiguração do PNLD, tanto no seu financiamento quanto na concepção dos materiais, que nos permite entender de forma mais densa os caminhos até a instituição do Decreto 9.099/2017:

Ainda de acordo com a diretora da entidade, a atual gestão do MEC, do ministro Mendonça Filho, questiona o modelo do programa de livros didáticos criado em 2003 e considerado referência no mundo. Uma das ideias aventadas é o programa ser administrado pelos Estados e não mais pelo governo federal – essa possibilidade já tem opositores uma vez que as regiões mais pobres tendem a ter menos recursos. Outra ideia é o desenvolvimento de um livro didático que ajude o professor a estruturar as aulas – modelo parecido ao dos sistemas de ensino (apostilas). Uma das maiores preocupações do setor é em relação a 2018. Isso porque as editoras começam agora a produzir o conteúdo das obras a serem distribuídas daqui a dois anos, mas há uma série de mudanças de conteúdo em discussão atualmente, como a reformulação do conteúdo básico do ensino fundamental, as mudanças na grade curricular do ensino médio, além do projeto “Escola Sem Partido” que pretende acabar com qualquer viés ideológico, político e religioso presente nos livros escolares.²¹

Mesmo que seja importante termos o cuidado de não confundir o testemunho da presidente como a ação explícita do MEC, não me parece um exercício anacrônico atribuir essas intenções com o desenho do PNLD após 2017, especialmente pelo caminho de vinculação do PNLD com a BNCC. Se isso, por um lado, não significou a compra de sistemas de ensino pelo programa, por outro colocou em xeque características essenciais que matizavam o caráter estritamente mercadológico dos livros. Não seria a função primordial de qualquer livro didático ajudar o professor a planejar e ministrar suas aulas? O que há de tão especial no horizonte defendido que não seja o controle pedagógico, evidenciado, por exemplo, na exigência de videoaulas a cada coleção, além do expressivo aumento do manual do professor?

Em 2019, o agora senador Izalci Lucas (PSDB-DF) - citado no primeiro capítulo por ser um dos relatores da MP da Reforma do Ensino Médio - elaborou um projeto de lei²² que destinava a cota do Salário Educação da União para estados e municípios, retirando a responsabilidade de execução de programas como o PNLD e o PNAE do FNDE, tal como a reportagem citada colocava no horizonte de possibilidades. A justificativa do senador foi

²¹KOIKE, B. *Op. Cit.*, 2016.

²²BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 5695, de 2019. *Altera as Leis 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 9.766, de 18 de dezembro de 1998, 11.947, de 16 de junho de 2009 e 10.880, de 9 de junho de 2004, para transferir a cota da União do Salário Educação para Estados e Municípios. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139597>. Acesso em 23 de março de 2023.*

retirar o dinheiro da Educação das regras da lei do Teto de Gastos (que ele votou a favor, por sinal). Porém, como sabemos, o programa seria fragilizado em todos seus aspectos, da avaliação à distribuição.

A década de 1990 se destacou como um período no qual as reformas do Estado brasileiro, pautadas no ideário neoliberal, produziram dicotomias importantes de serem observadas no contexto educacional: se por um lado houve o estímulo à descentralização administrativa e à redução de investimentos, por outro vimos a intensificação de mecanismos centralizados de avaliação pedagógica. De acordo com Selva Fonseca e Marcos Silva,

(...) o currículo prescrito unificado e as avaliações de desempenho assumiram maior centralidade no contexto das reformas educacionais não só no Brasil, mas em diversos países do mundo em desenvolvimento. De acordo com Lopes (2002), o Banco Interamericano de Desenvolvimento, um dos órgãos financiadores da reforma educacional no Brasil, assim como o Banco Mundial, colocaram o currículo no centro das mudanças. O currículo, para esses órgãos, serve para distribuir conhecimento oficialmente considerado válido pelas instituições escolares, facilitando a verificação dos resultados por meio de mecanismos avaliativos. As reformas implementadas com fomento internacional estão subordinadas às macropolíticas econômicas e sociais de inspiração neoliberal, pois o discurso, em nível global, estende-se às políticas curriculares de diversos países, universalizando e padronizando propostas, conhecimentos, objetivos, finalidades e culturas.²³

Evidentemente, não podemos nos esquecer de incluir o PNLD dentro desse campo curricular. O “direito ao aprendizado”, desdobrando-se do direito à Educação socialmente referenciada e à Cidadania, se tornou uma das tônicas principais nas quais o tema da qualidade do ensino/aprendizagem se ancorou ao longo dos anos, com inflexões sensíveis nos anos 2003-2015 em favor de uma concepção mais crítica e socialmente referenciada de escola e de currículo, como observamos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica²⁴.

A conjuntura oposta verificada a partir de 2016 é incontornável, onde sujeitos ligados à grupos empresariais retomam hegemonia na condução de políticas públicas no governo federal²⁵. Lísia Cariello se debruça na análise específica do Movimento Todos pela Educação, conceituando-o como um verdadeiro partido que reivindica para si o posto de “especialista”

²³SILVA, M.; FONSECA, S. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4ª edição. Campinas: Editora Papirus, 2012, p. 53.

²⁴BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

²⁵Cf. AVELAR, M.; BALL, S. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 2017.

no tema, ocupando cargos dentro do MEC e influenciando políticas públicas em várias esferas. De acordo com a pesquisadora, o contexto eleitoral de 2018 foi um marco relevante, pois posicionou a agenda educacional do grupo num debate aparentemente “técnico” versus “ideológico” (representado pelo conservadorismo que pautou o discurso de campanha de Bolsonaro para a Educação). Evidentemente, a representatividade do primeiro campo se tornou ainda mais abraçada pelo movimento, embora de forma alguma distanciado do governo eleito:

A pesquisa aqui empreendida verificou uma mudança na relação entre o Todos Pela Educação e o Estado brasileiro, principalmente após a eleição presidencial de Jair Bolsonaro, mais notadamente uma perda de espaço do Todos no Ministério da Educação e em seu órgão formulador, o CNE. (...) É importante também destacar que o Todos Pela Educação pauta o debate público brasileiro atual, então, a perda de espaço no Conselho não significa necessariamente uma perda de expressão no cenário nacional, tanto pela sua estratégia de comunicação na chamada grande mídia, quanto pela organicidade do Partido da Educação em prefeituras, secretarias estaduais de educação e em outras organizações da sociedade civil. Além disso, as principais pautas do TPE (como a Base Nacional Comum Curricular e a Contrarreforma do Ensino Médio) já são hoje políticas públicas em vigor.²⁶

Retomando este panorama, compreendo que são estes aspectos que também nos ajudarão a situar as relações de força que legitimam o movimento de padronização que cerca os materiais didáticos (afinal, eles devem ensinar *o que*, e, principalmente, *para que?*, como apresentamos no capítulo anterior) e o crescimento do mercado de sistemas estruturados de ensino.

Analisemos, então, a configuração deste mercado. Vale situar sua dimensão em termos de grandeza, que – sem grande surpresa - vêm apresentando crescimento e disputando o mercado de livros didáticos. Vale ressaltar que isto não decorre da compra por parte do FNDE, mas por escolha de secretarias municipais e estaduais, que utilizam recursos do FUNDEB para adquirir os sistemas de ensino para serem utilizados em substituição ou complementaridade aos livros do PNLD.

A primeira fonte que mobilizo é da página da ABRELIVROS, que republica uma reportagem do jornal Valor Econômico em sua edição impressa, datada de janeiro de 2015²⁷. O artigo situa a questão do mercado de sistemas de ensino pela ótica das editoras, que

²⁶CARIELLO, L. Todos Pela Educação e Bolsonaro: a relação entre o Estado brasileiro e o Partido da Educação (2018-2021). *Marx e o Marxismo*, v.9, n.17, jul/dez 2021.

²⁷ABRELIVROS. *Sistemas de ensino atraem o interesse de editoras*. 28 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/sistemas-de-ensino-atraem-o-interesse-de-editoras/>. Acesso em 23 de março de 2023.

mostravam interesse por este produto e viam com certa cautela a expansão dos lucros por meio da produção de livros didáticos – chama atenção o panorama de lucros estimados, na casa de 1 bilhão de reais em 2014²⁸, além da estimativa de que 40% das escolas particulares adotariam este material. O artigo é valioso por trazer não apenas dados referentes a expansão do investimento neste mercado por parte das editoras (que talvez seja mais um instrumento de propaganda), mas também por delinear o posicionamento de diversos editores. Destaco a avaliação de Antônio Luiz Rios da Silva, então presidente da Abrelivros e também da FTD, que esclarece uma das peculiaridades dos sistemas de ensino:

A Editora FTD, dirigida por Rios da Silva, entrou no mercado de sistemas de ensino há dez anos e obteve em 2014 por volta de 15% de seu faturamento nesse segmento de mercado. Essa participação é crescente. No ano passado a editora contabilizava 300 escolas conveniadas ao seu sistema. Para 2015 já são 420. *“Entramos no mercado oferecendo produtos apenas para escolas com alunos de alta renda, mas agora também temos soluções adequadas para o público de renda média, o que impulsiona os negócios”*, diz.

Outra avaliação relevante, que também esclarece o processo de negociação, é feita pelo presidente da IBEP, Mauro Bueno Godoy, que menciona o foco de sua editora no setor público, acompanhando editais de concorrência pública e negociando diretamente com prefeituras – obteve sucesso naquele momento em vender o sistema de sua editora para a prefeitura de Montes Claros-MG. Como sabemos, a amplitude da comercialização dos sistemas de ensino extrapola as apostilas, envolvendo no “kit” diversos outros serviços de assessoria pedagógica e “formação continuada” para os docentes, o que transparece na fala do diretor da Editora Positivo, empresa experiente no ramo:

Emerson Walter Santos, diretor geral da Editora Positivo, acredita que em poucos anos os sistemas de ensino serão responsáveis por mais de 50% do mercado didático brasileiro, somando a rede pública e privada. Em parte, o impulso para o crescimento se dará, em sua opinião, diante da maior preocupação das empresas de sistemas de ensino de capacitar os professores para lidar com suas metodologias. Tarefa que será cada vez mais facilitada por meio de tecnologias digitais. *“Estamos empenhados hoje em desenvolver soluções que ampliem as ferramentas disponíveis para os professores e os alunos nas salas de aulas, mas que ao mesmo tempo facilitem o trabalho do professor”*, diz.

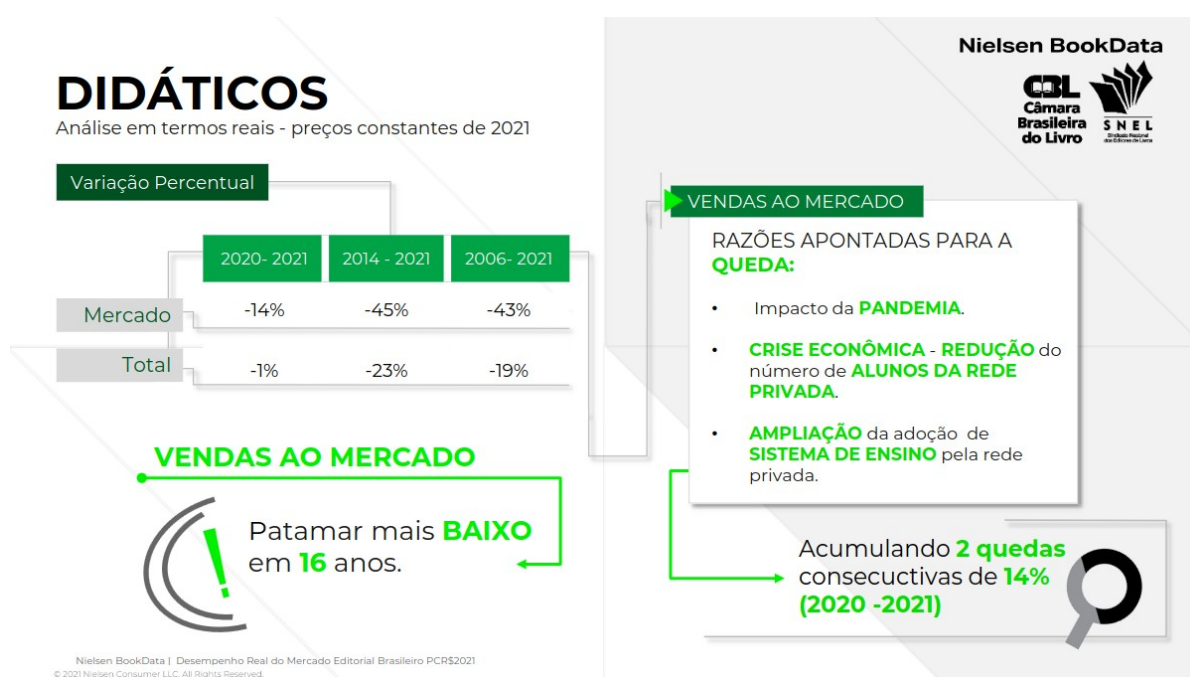
Talvez este processo explique o próprio “reposicionamento estratégico” que a associação realizou em 2022, passando a se identificar como *Associação Brasileira de Livros*

²⁸Não existem dados oficiais sobre este mercado. O que se sabe é fruto de pesquisas acadêmicas (que serão discutidas mais a frente) e pesquisas de mercado das próprias editoras.

e *Conteúdos Educacionais*²⁹, denotando as novas expectativas do setor editorial em relação à produção didática.

De acordo com dados do anuário da CBL e da SNEL, que acompanham a produção e vendagem da indústria livreira ano a ano, tivemos nos anos de 2020 e 2021 as maiores reduções de vendas de livros didáticos ao setor privado:

FIGURA 4: Variação Percentual da Venda de Livros Didáticos para o Mercado (2006-2021)



Fonte: CBL. SNEL. Desempenho Real do Mercado Editorial Brasileiro. Série Histórica da Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro. Nielsen Book Data, Julho de 2022. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2022/07/Serie_historica_pesquisa_producao_PCR_2021_V1.pdf. Acesso em 16 de maio de 2023.

Mais a frente, o relatório reforça a redução da participação das editoras no faturamento de mercado nos últimos 16 anos, porém pela falta de dados globais referentes aos sistemas de ensino a dúvida que persiste se refere ao impacto efetivo desta redução nos lucros dessas empresas. Voltemos a uma das perguntas iniciais: qual o grau de cruzamento dos produtores de sistemas de ensino e livros didáticos?

Mapear o trajeto do dinheiro público utilizado na compra de sistemas de ensino é desafio comum para as pesquisas que procuram investigar esse movimento, também em decorrência do processo de oligopolização editorial e a ampliação do mercado de sistemas de

²⁹Antes, se chamava *Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional*.

ensino envolver uma trama complexa de fundos de investimento e fundações privadas. Por exemplo, o processo de venda da Abril Educação para o fundo financeiro Tarpon foi gradual, tendo sido finalizado em 2015. Em 2010, a Abril Educação foi criada para se desmembrar da Abril S.A, visando ampliar mercado por meio da atração de novos investidores – com consultoria dos bancos BTG Pactual e Itaú. Deste processo é originada a SOMOS Educação, criada em 2015 após venda aos fundos Tarpon por R\$ 1,31 bilhão, agora administrando as editoras Ática, Scipione, Saraiva e Atual, além de diversas escolas privadas e sistemas de ensino. Em 2018, outra movimentação: o grupo SOMOS foi adquirido pela Kroton/Cogna Educação, consolidando a empresa de capital aberto como uma das principais “marcas” educacionais da América latina, englobando produtos e serviços em quase todas as gamas e níveis educacionais. Outro processo em constante movimento é a aquisição de sistemas de ensino e escolas por parte desses grupos educacionais, incluindo trocas entre si³⁰.

Este fenômeno é tematizado por Luiz Carlos de Freitas, que analisa a expansão do capital nos materiais pedagógicos como parte do processo de disputa de dois pares dialéticos centrais para o ensino/aprendizagem e desenhos curriculares: a) objetivos/avaliação e b) conteúdos/métodos. Almeja-se renovar a concepção tecnicista e tradicional da escolarização por meio de reformas curriculares, ocupação de cargos em secretarias municipais e estaduais, disseminação de materiais pedagógicos estruturados e avanço sobre a formação docente por meio de assessorias “técnicas”.

De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional, em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial. [...] O que motiva, portanto, esta nova investida dos empresários é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola. E, neste sentido, consideram a si mesmos a própria solução do problema: nada melhor do que eles mesmos assumirem a direção do processo educativo. Isso exige que se desmoralize o magistério e os profissionais da educação, que se mobilize as forças conservadoras e de senso comum da “sociedade” em apoio às suas teses (incluindo os pais), e que se privatize a operação das escolas.³¹

³⁰AGÊNCIA O GLOBO. *Cogna e Eleva fecham acordo para troca de sistemas de ensino e escolas*. *Época Negócios* (online), 23 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2021/02/cogna-e-eleva-fecham-acordo-para-troca-de-sistema-de-ensino-e-escolas.html?utm_source=pocket_saves. Acesso em 8 de fevereiro de 2023.

³¹FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle dos processos pedagógicos na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n.º. 129, out./dez. 2014, pp. 1088-1091, grifo meu.

Thereza Adrião³² conduziu com seu grupo de pesquisa da UNICAMP entre 2014 e 2015 o estudo mais denso e atual sobre a abrangência da adoção dos sistemas de ensino por secretarias, tendo buscado dados a partir do contato direto com secretários e gestores municipais, dados dos tribunais de conta, além das próprias produtoras destes sistemas de ensino. O objetivo do estudo foi mapear a influência deste setor no que considera ser uma ofensiva do capital sobre a configuração pedagógica das escolas e também a própria privatização curricular das redes. Vale destacar que os pesquisadores encontraram inúmeros entraves para consultar estes dados, enfrentando resistência e pouca transparência, recorrendo inclusive à justiça para acesso à informação, sem o êxito quantitativo esperado inicialmente. O recorte da pesquisa privilegiou a atuação de 5 empresas: Grupo Objetivo, Pearson, Santillana e Abril Educação.

Atualizei seu balanço³³ identificando as aquisições posteriores, que nos permitem verificar o entrecruzamento de produtores de livros didáticos e sistemas de ensino. de livros didáticos verifico que há uma participação maior do capital estrangeiro devido ao processo de transnacionalização dessas empresas, representado especialmente pelo grupo espanhol PRISA (dono da Editora Moderna), valendo notar também o amplo posicionamento da brasileira FTD nas fatias de lucro. Este grupo editorial nacional vem investindo elevadas cifras desde 2015 para o mercado de sistemas de ensino e plataformas educacionais, vislumbrando crescimento expressivo também com o mercado de livros didáticos para a Educação Infantil e com o Novo Ensino Médio³⁴, sendo um caso de alto êxito lucrativo nos dois segmentos. Já os sistemas de ensino adotados na rede pública possuem uma configuração mais difusa devido a pouca transparência nos dados disponíveis, tendo uma movimentação de capital nacional mais significativa representada especialmente pelo Grupo Positivo, embora as movimentações do grupo Cogna nos últimos anos sugerirem um reposicionamento do mercado. Em minhas pesquisas, localizei novos produtores de sistemas de ensino não apontados na pesquisa de Adrião, como a FGV (cujo sistema foi adotado pela rede estadual de Mato Grosso) e o SESI-SP.

³²ADRIÃO, T. et. al. *Sistemas Privados de Ensino na Educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

³³Outra produção relevante da autora pode ser conferida em: ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica Maringoni, G. (org). *O negócio da Educação*. São Paulo: Olho D'água e Fapesp. 2017. pp. 129-144

³⁴KOIKE, B. FTD mira sistemas de ensino para chegar a R\$ 1 bilhão de faturamento. *Jornal Valor Econômico* (Online). 8 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/negocios/ftd-mira-sistemas-de-ensino-para-chegar-a-r-1-bilhao-de-faturamento/>. Acesso em 19 de março de 2023.

A partir de dados de Adrião e meu levantamento atualizado, este é o cenário das principais empresas de sistemas de ensino:

- Grupo Objetivo: Sistema Municipal de Ensino (SOME), direcionada ao ensino público
- Pearson: sistema de ensino para a área pública, oferecido via Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME)
- Arco Educação: Sistema de Ensino Aprende Brasil (SABE) para as redes públicas e sistemas Positivo de Ensino, COC, Dom Bosco e SAS para escolas privadas.
- Grupo Santillana: Sistema Uno Público. Para escolas privadas, é oferecido o Sistema Uno, além de outros produtos.
- Cogna (SOMOS Educação): Sistemas de Ensino Anglo, Ético, Fibonacci, Mackenzie, pH, Par, Pitágoras, Maxi, GEO, Rede Cristã de Educação e plataforma Eleva, todos direcionados ao ensino privado.
- FTD: FTD SE, Trilhas, Saber +, Quero Saber + e Stand For Evolution para escolas privadas e Sistema de Ensino SIM para escolas públicas
- Plataforma Geekie One, direcionada para o setor público e privado

Esse panorama põe em perspectiva algumas observações: a primeira que me chama atenção é a importância que o mercado de sistemas de ensino passou a ter, aglutinando o interesse de conglomerados donos de grandes editoras para este produto. A segunda diz respeito aos sistemas de ensino não terem efetivamente ganhado espaço no PNLD, como os primeiros editais após o Decreto nº 9.099 vislumbravam. Em minha perspectiva, penso que uma das explicações se dá pela permanência da avaliação do programa, pautada por diversos critérios e condicionantes que se solidificaram ao longo dos anos, tornando a inscrição efetiva das obras um processo mais restrito.

Outra observação se refere à mudança significativa do perfil de produtores dos sistemas de ensino, não mais apenas ligados às escolas privadas tradicionais. Atualiza-se a noção de “discurso competente”³⁵, não nos mesmos termos de desvalorização discursiva explícita do saber e formação de trabalhadores docentes como propuseram ao longo das últimas décadas Guiomar Namó de Mello ou Cláudio de Moura Castro, mas numa lógica argumentativa pautada em princípios de suposta equidade (melhorar o ensino de escolas

³⁵Cf. CHAUI, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. et al. (Orgs.). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, pp. 51-70, 1982.

públicas, aproximando-as do “patamar” das escolas privadas) e de “recuperações de aprendizagem”. Para finalizar este item, trago o posicionamento de Cláudia Costin – ex-Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro entre 2009 e 2014 – sobre o tema:

De acordo com Claudia Costin, vice-presidente da Fundação Victor Civita, quem comprou um método saiu-se melhor na Prova Brasil: "Bem ou mal, essas instituições passaram a contar com um material que diz claramente o que fazer em cada aula. O plano de aula, embora pareça um pouco totalitário, garante a aprendizagem"³⁶

3.2 A Escrita do produto “Livro Didático de História”: a Prática de Autoras e Autores

Neste ponto, me concentrarei em mapear outro caminho de produção dos livros didáticos: a escrita dos livros didáticos de História inscritos no PNLD, que possui especificidades conceituais e concepções de ensino e aprendizagem próprias, podendo aprofundar nossa análise a partir da fala de autoras e autores desses livros. Elaborei um formulário de entrevista online composto de 22 perguntas que abrangem a trajetória pessoal de cada autor(a), sua perspectiva de ensino e aprendizagem em História, sua experiência como autor(a) de livros didáticos, suas opiniões acerca do que é um “bom livro” e como ele imagina que deva ser usado no cotidiano da sala de aula, além de diversas questões que objetivaram fornecer um espaço de reflexão sobre suas concepções de livro didático e de História. 7 autoras e autores aceitaram participar da pesquisa, convite que se estendeu à grande maioria daqueles que escreveram livros aprovados no PNLD entre 2017 e 2021.

TABELA 3 – Autores de livros didáticos de História entrevistados para esta pesquisa

Autor(a)	Graduação: IES e Ano de conclusão	Experiência Docente de Educação Básica	como na no Editorial	Tempo no Editorial	Atuando no Mercado	Exerceu funções/cargos editoriais?	outras no mercado
“Camila” ³⁷	História (USP, 1986)	Atuação por 5 anos em escola pública como professora efetiva de Ensino Fundamental II e por 32 anos em escolas privadas tanto no Ensino Fundamental		23 anos		Não	

³⁶LELLIS, M. *Op. Cit.*, 2007, p. 8.

³⁷Apenas esta participante pediu que não fosse identificada. Utilizarei este nome fictício quando citá-la.

		II como no Ensino Médio, ainda em atividade.		
Cândido Grangeiro	História (USP, 1991)	Professor em escola pública por 2 anos e professor de jovem e adultos em situação prisional por 2 anos	Cerca de 20 anos	Já atuou em várias atividades no mercado editorial, como pesquisador iconográfico e editor.
Gislane Azevedo	História (PUC-SP, 1992)	Não tem	Considerando o tempo de produção: 20 anos. De publicação: 18 anos.	Pesquisa, redação e coordenação de texto e iconografia por muitos anos. Destaca o trabalho na “Tempo & Memória”, empresa voltada a produção de relatórios e obras sobre história de empresas e municípios. Na Klick Editora, coordenou diversos trabalhos (também produção para internet e plataforma de educação). Trabalhou como colaboradora de obras didáticas de outros autores antes de escrever sua coleção.
Jaime Rodrigues	História (USP, 1987)	Atuação em escola pública por 4,5 anos no Ensino Fundamental, rede pública estadual (São Paulo) e rede privada de ensino.	15 anos	Leitor crítico, pesquisador iconográfico e colaborador na produção de obras de outros autores
Joelza Domingues	História (USP, não informado)	Alfabetização de adultos por 1 ano, Pré escola por 1 ano, Ensino Fundamental II: 5 anos.	14 anos	Leitora crítica para a Editora Moderna.
Reinaldo Seriacopi	Jornalismo (Metodista, 1989) e Letras (USP, 1995)	20 anos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio (escolas privadas), 10 anos em curso pré-vestibular	21 anos	Editor especial do extinto Almanaque Abril, diretor de redação do extinto Klick Educação, editor de obras paradidáticas de História, autor de livros de histórias de empresas, entre outros.
Ronaldo Vainfas	História (UFF, 1978)	Ensino Fundamental por dois anos.	Cerca de 20 anos	Consultorias de editoras para livros universitários. Revisão técnica de autores e os traduzidos.

Minha principal intencionalidade com o questionário foi compreender as seguintes questões: 1) Quais as pressões que envolvem o seu trabalho de escrita dos livros didáticos? 2) Como compreendem o livro didático enquanto currículo? 3) Percebem alguma mudança

significativa nos últimos anos no que concerne o perfil do PNLD e seus editais? 4) O livro didático e a formação de professores. Essas questões foram reelaboradas em diálogo com a identificação temática das respostas, dada a abrangência das perguntas, as respostas sobre determinados assuntos em outros espaços e temas levantados pelos próprios autores, especialmente o terceiro item.

Uma pergunta que extrapola os limites citados se refere ao interesse dos participantes em se tornar autor(a) de livros didáticos, valendo destaque por existirem neste questionário três campos distintos³⁸: um especialmente de ordem econômica, um ligado a uma espécie de divulgação historiográfica e outro ligado a um horizonte de ação política³⁹. Este último é bastante explícito na fala de Gislane Azevedo:

Comecei a gostar de história graças a uma professora que me emprestava livros para ler em Ipatinga, cidade de Minas Gerais onde passei boa parte da infância. Local onde fica a Usiminas, uma das maiores Siderúrgicas do país e que teve um massacre de trabalhadores na década de 1960. No final da adolescência também tive um convívio intenso com irmãs de uma congregação em Timóteo-MG. Elas eram adeptas da Teologia da Libertação e muito ligadas à Educação. As duas cidades eram marcadas por gente pobre e sofrida que trabalhavam diretamente ou indiretamente para duas grandes usinas Siderúrgicas. Nesse período, começo dos anos 1980, ainda vivíamos o final da ditadura e de luta pela redemocratização. Por todas essas razões esses ambientes eram muito propícios ao resgate histórico. Assim, a História foi cada vez mais se tornando o grande mote de minha vida. Quando vim para São Paulo e pude recomendar a estudar a opção foi pela História. Tive a sorte de ter estudado com professoras maravilhosas na PUC-SP e também de ter trabalhado (como estagiária e como funcionária) na Secretaria de Cultura do Governo de Luiza Erundina (1989-1993), onde vivemos uma das primeiras experiências democráticas e participativas pós-ditadura no Brasil. Enfim, essas e outras experiências me levaram a acreditar no papel do livro e da educação para a mudança da realidade de nosso país. Nos anos seguintes pensei que a verdadeira Revolução seria feita por meio dos livros, principalmente os didáticos, única obra que de um modo ou de outro chega em todos os lares brasileiros. Juntando todas essas experiências de vida e profissional, assim como as oportunidades que surgiram graças à indicação de amigos, comecei a trabalhar com livros didáticos no início dos anos 2000. E gosto muito desse trabalho.⁴⁰

Ronaldo Vainfas expressa a dimensão laboral como principal caminho que o levou a esse ofício, vinculando-a à especificidade do ensino de História como potencialidade crítica que anima sua escrita, sendo possível também tematizarmos a vontade de contribuir

³⁸Evidentemente, não restritos. Alguns autores mencionam mais de um destes campos como estímulos ao trabalho de autor(a) de livros didáticos.

³⁹No caso de Reinaldo Seriacopi, é interessante notar que a motivação veio do campo pessoal: ele relata ter adentrado o universo de escrita de livros didáticos por conta da atuação pregressa de sua companheira, Gislane Azevedo. Ambos escrevem livros didáticos de História em parceria.

⁴⁰Gislane Azevedo, entrevista cedida em 22 de janeiro de 2023.

qualitativamente para a formação cidadã por meio dos livros didáticos (e do Ensino de História):

Meu interesse era, primeiramente, como trabalhador. A remuneração é razoável. Também tinha interesse na produção de textos para públicos não acadêmicos (mais ou menos o que se convencionou chamar nos últimos tempos de “História Pública”) e no papel do historiador/autor para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes desde cedo na sociedade. Ou seja, contribuir para a qualidade do ensino de História para além da presença física em salas de aula, como professor.⁴¹

Em relação às pressões que envolvem a escrita dos livros didáticos, identifiquei que a maioria dos autores entrevistados considera o tempo de produção muito pequeno, além de exigências crescentes a cada edital – nas palavras de Jaime Rodrigues, verdadeiras “pegadinhas” preparadas pelo MEC. A relação com as editoras é, no geral, timidamente positiva, sendo os principais pontos de crítica relacionados à editoração da obra (ajustes de texto, supressão de ideias, linguagem, seleção imagens e músicas adequadas ao critério de direitos autorais) e ao processo de redução de equipe e terceirização nessas empresas, decorrente também da Reforma Trabalhista, como nos fala “Camila”:

Ao longo dos anos, foram muitas as mudanças significativas, que atribuímos, por um lado, ao aperfeiçoamento dos programas públicos do livro didático, tornando o processo a cada etapa mais complexo e exigente. Por outro lado, a recente reforma trabalhista repercutiu negativamente no meio editorial: houve redução do número de obras inscritas no PNLD, redução de funcionários contratados pela CLT, aumento do número de prestadores de serviços na modalidade Pessoa Jurídica (PJ), encurtamento dos prazos editoriais, absorção de diversos projetos simultâneos pelas poucas equipes fixas de cada editora etc.⁴²

Em relação aos direitos autorais, Gislane Azevedo e Joelza Domingues apontam para a redução dos direitos por meio da supressão da autoria, assim relatado pela última:

Há ainda uma tendência que já se consolidou no mercado editorial: o livro sem autoria. A editora contrata 8, 10, 15 autores e encomenda capítulos para eles. É um contrato de cessão de direitos autorais, isto é, o autor cede seus direitos para a editora. Os contratados não têm a menor ideia da sequência que seus capítulos terão, sequer têm noção da obra completa. Também desconhecem os outros contratados. Apenas lhe é informado o tema, a que ano se destina, a quantidade de laudas que deve escrever e o prazo para entregar o material.⁴³

A grande queixa que identifiquei, assim, se refere às demandas burocráticas do PNLD (especialmente o tempo disponível por edital) e de sua adequação curricular, que se

⁴¹Ronaldo Vainfas, entrevista cedida em 18 de fevereiro de 2023.

⁴²“Camila”, entrevista cedida em 29 de janeiro de 2023.

⁴³Joelza Domingues, entrevista cedida em 20 de janeiro de 2023.

multiplicariam em cada edital. Gislane Azevedo comenta com detalhes o percurso de produção, salientando a complexidade e necessidade de grande equipe de trabalhadores para chegar ao produto final. Sua fala nos auxilia a dimensionar não apenas o porquê da unanimidade das queixas se referirem à “burocracia”, mas também o circuito de produção concreto desses livros:

O processo envolve inúmeras etapas e uma duração que deveria alcançar pelo menos dois anos mas com a divulgação dos editais em cima da hora (como tem ocorrido nos últimos dez anos) esse processo está durando, em média, 7 meses, o que é péssimo, tanto para qualidade da obra como para saúde dos envolvidos o que, cada vez mais tem levado os profissionais a doenças. São as seguintes as etapas principais: **1. O projeto** - envolve as definições básicas da obra: estrutura, conteúdo a ser desenvolvido, proposta metodológica, definição do público escolar a que se destina, avaliação de viabilidade econômica etc. Pode ser desenvolvido na editora (principalmente em caso de obras sem direitos autorais) ou pelos autores. Os melhores resultados são aqueles em que existe um diálogo entre autores e editoras. Quando existia um tempo maior de produção em geral os autores elaboravam textos experimentais, que eram submetidos à análise de professores experientes, que ajudavam a avaliar a qualidade e a adequação dos textos. **2. Feitura dos originais** : trabalho desenvolvido pelos autores, acompanhados e apoiados por profissionais das editoras. É trabalho lento e meticuloso, que envolve avaliações e reformulações, até chegar-se à forma final. **3. Avaliação, preparação e edição de texto original:** trabalho realizado pela equipe editorial, com apoio de assessores externos e quase sempre com aprovação final dos autores; visa contribuir para que o texto final esteja correto, coerente, com linguagem adequada e acessível ao público da obra, e enquadrado em padrões formais compatíveis com a linguagem visual e gráfica a ser adotada. **4. Projeto gráfico, pesquisa iconográfica e de referências para ilustrações:** realizado por profissionais de artes gráficas e de pesquisa iconográfica, visa à definição de uma linguagem visual coerente com a proposta da obra e atraente para o seu público, com ilustrações e fotos adequadas ao conteúdo a aos objetivos educacionais. **5. Produção editorial:** envolve todas as operações necessárias à organização dos originais para impressão: feitura das ilustrações, produções de fotos, mapas, gráficos e demais recursos visuais e diagramação do texto. A maior parte desse trabalho é realizada em computador por artistas gráficos e outros profissionais de editoração eletrônica. Em cada passo, a obra é submetida à equipe de revisores, com a finalidade de garantir sua qualidade e correção. Os editores costumam supervisionar cada etapa. Cabe aos autores a aprovação final do trabalho antes da impressão. **6. Produção gráfica:** é a última etapa do processo de produção e envolve a emissão de arquivos eletrônicos a partir dos quais serão gravadas as chapas para impressão, e a impressão e acabamento da obra, também, nesse caso, sob acompanhamento e supervisão de equipe especializada da editora⁴⁴

Esse processo situa o sentimento compartilhado expresso por Jaime Rodrigues, avaliando a temporalidade de produção dos livros: “Ao final do processo, há um esgotamento físico e intelectual de toda a equipe envolvida. Quando tudo termina bem, com a aprovação da obra na avaliação do PNLD e a escolha da coleção pelos professores, a sensação é boa.”⁴⁵

⁴⁴Gislane Azevedo, entrevista cedida em 22 de janeiro de 2023, negritos meus.

⁴⁵Jaime Rodrigues, entrevista cedida em 14 de dezembro de 2022.

Este sentimento põe em perspectiva uma questão muito interessante levantada por Júnia Sales Pereira, coordenadora geral de materiais didáticos do MEC entre 2014 e 2015, que avalia justamente a premência dos aspectos normativos do programa em relação às inovações pedagógicas para os autores dos livros didáticos, entendendo esse processo como “editalização” do processo de produção das obras didáticas. Em suas palavras,

Na história do PNLD, o que ocorreu foi certa desassociação dos projetos de obras didáticas do universo escolar, com projetos gestados no interior de Editoras participantes/concorrentes a Editais do programa, tanto porque tornaram-se altíssimos os custos de produção de obras didáticas no atual contexto, quanto pelo fato de que, orientadas pelo interesse econômico premente, Editoras acabaram arrebanhando autores em seus quadros, vinculando-os mais aos dispositivos e pressupostos previstos em Editais anuais do que, propriamente e mais especialmente, às inovações pedagógicas e tendências criativas vinculadas ao chão das escolas. Os livros didáticos, de alguma forma – e infelizmente – deixaram de estar vinculados mais fundamentalmente a experiências de sala de aula, configurando-se um fenômeno que podemos chamar de *editalização* das obras (a gestação vinculada ao cumprimento de exigências previstas em Editais).⁴⁶

De certa forma, também me surpreendi com a afirmação de vários entrevistados sobre a predominância de seu poder sobre a obra enquanto autores. Cândido Grangeiro é categórico: “Não existe uma definição teórico-metodológica [dos livros didáticos] fora de sua formação e experiência pessoal”⁴⁷. Portanto, apesar de todas as pressões e exigências, ainda se consideram os principais orientadores do percurso central das obras didáticas.

Continuemos a análise de suas experiências tendo como foco as associações entre livro didático e currículo. Neste ponto, valorizo suas respostas ao que seria um “bom livro didático”, bem como suas concepções e opiniões acerca da própria produção integrar parte do currículo efetivo das escolas. Jaime Rodrigues oferece uma perspectiva interessante, que dialoga, em parte, com o diagnóstico de homogeneização dos livros didáticos de História (ampliando sua temporalidade para a institucionalização da avaliação pedagógica no PNLD) e a importância da avaliação no aprimoramento dos materiais.

Considerando minha produção na área, entendo que a qualidade dos materiais disponíveis no mercado editorial se igualou bastante desde fins da década de 1990. Os livros ficaram muito parecidos, o que não é um mal. Isso foi resultado das avaliações, via PNLD, que eliminou muitas obras ruins ou fez autores e editores se mobilizarem para reformular as coleções e adequá-las às exigências das avaliações.⁴⁸

⁴⁶OLIVEIRA, S. R. F.; CAIMI, F. Entrevista – Júnia Sales Pereira: o PNLD em Perspectiva. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, 2018, p. 163.

⁴⁷Cândido Grangeiro, entrevista cedida em 16 de dezembro de 2022, grifo meu.

⁴⁸Jaime Rodrigues, entrevista cedida em 14 de dezembro de 2022.

Nas respostas de Jaime Rodrigues, vislumbra-se a crítica à vinculação entre o programa e documentos curriculares como a BNCC⁴⁹, mas, por outro lado, a similaridade dos livros é avaliada como positiva e decorrente do processo de avaliação, que excluiu obras ruins e melhorou o padrão dos livros didáticos. Nesta linha, interpreto que o autor não incorpora a variedade de materiais como uma necessidade para o trabalho educativo nas escolas. Ponto que me é bastante caro, pois compreendo este aspecto como uma das formas de se estimular uma prática curricular mais diversificada e autônoma, além de entender que a avaliação dos materiais não deveria pressupor o estabelecimento de “modelos”. Cândido Grangeiro comenta esta questão apontando para outra relação importante, que, a meu ver, é parte do problema:

O livro didático não tem como fugir de um currículo escolar, das dinâmicas que se estabelecem ao redor do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar. Se for um corpo estranho ao currículo é colocado de lado, fica sem uso. Não serve para nada. Antes de tudo, tem de ser aceito por aqueles que estabelecem o currículo da escola - só assim, aceito, pode se tornar um bom livro.⁵⁰

Esta “aceitação” geralmente pressupõe tomar o livro como “o” currículo a ser ensinado, por parte dos docentes. Não necessariamente no sentido de reproduzi-lo, mas de pautar seu planejamento em instâncias externas a própria dinâmica que a classe na qual trabalha poderia orientar. Em outras palavras, confunde-se currículo com o conteúdo programático. Um exemplo “involuntário” interessante foi trazido por Gislane Azevedo, num caso oposto: o de não-aceitação do livro didático de História.

Lembro que meu filho estudava em uma escola alternativa. No primeira reunião de pais o professor de História disse: "Não usamos livros de História pois são muito ruins". Pois bem, passados alguns dias começaram a chegar em casa "Xerox" de diversos livros, sem qualquer inter-relação entre elas, sem projeto pedagógico claro... um amontado de xerox. Até o dia em que meu filho trouxe uma xerox de um livro dos anos 80, completamente ultrapassado em termos de didática e de historiografia. Inclusive, anterior a reforma ortográfica.⁵¹

Estas falas, em minha análise, situam a complexidade que cerca o livro didático enquanto objeto curricular: por um lado, ele é entendido como parte intrínseca do que se pratica enquanto currículo, caso contrário é invalidado; por outro, pode ser um objeto

⁴⁹Em suas palavras, ao comentar as mudanças sensíveis no PNLD, “Houve duas mudanças curriculares (PCNs e BNCC) e editais cada vez mais exigentes em formalidades desnecessárias. Não sou capaz de explicar essas mudanças, apenas lamento algumas delas”.

⁵⁰Cândido Grangeiro, entrevista cedida em 16 de dezembro de 2022.

⁵¹Gislane Azevedo, entrevista cedida em 22 de janeiro de 2023.

limitador da cultura escolar por estreitar o horizonte de ensino e aprendizagem ao seu conteúdo, à sua “verdade revelada”. Livros ultrapassados poderiam ser utilizados como material de ensino e aprendizagem, inclusive para situar a historicidade do livro mais “atualizado”, se fosse do interesse do docente.

Outra dimensão de como os autores valoram um “bom livro” se refere ao respaldo institucional que ele carrega, mais uma vez tendo no horizonte de avaliação do PNLD um parâmetro de grande relevância. A perspectiva de Vainfas coloca este aspecto como o primeiro a ser considerado (um livro didático ruim não estaria circulando no âmbito do programa); depois, seu uso e pertinência na sala de aula:

Um "bom livro didático" é assim considerado, primeiro, pela avaliação do MEC e nisto os autores devem atentar para as exigências dos editais, contornando, com jeito, aquelas inexecutáveis ou impertinentes. A classificação como "bom livro" é, nesta etapa, mais burocrática. A segunda avaliação é da alçada dos professores adotantes e isto é variável conforme as escolhas teóricas dos professores entre o dogmatismo e o pluralismo. A terceira, talvez a principal, o livro de história será bom se despertar, nem tanto o interesse intelectual em abstrato, mas a sensibilidade dos estudantes para a importância da história na própria vida deles.⁵²

Perspectiva esta que dialoga com a de “Camila”, que também traz para o primeiro plano a associação entre adequação curricular e produção de um livro didático de história de qualidade, esboçando concordância com o desenho recente do PNLD:

Acreditamos que um "bom" livro didático deva trazer transposições didáticas claras e confiáveis para o professor, além de grande número de sugestões metodológicas e de abordagem dos temas, conforme os documentos oficiais, sobretudo a BNCC.⁵³

À guisa de introduzir um próximo tema de análise, mobilizarei a fala de Reinaldo Seriacopi, que nos esclarece sobre as escolhas que permeiam a organização temática e cronológica dos livros didáticos. Seu comentário ajuda a compreender a relação entre currículo e escrita, que perpassa as questões políticas que já discutimos, e também toca em aspectos relacionados à escolha dos livros por parte dos docentes, que teriam determinados perfis profissionais.

Pela BNCC do EF2 [Ensino Fundamental II], os conteúdos de História devem ser organizados cronologicamente. A BNCC estabelece quais conteúdos devem ser abordados no 6º, 7º, 8º e 9º anos obrigatoriamente. Assim, temos uma abordagem

⁵²Ronaldo Vainfas, entrevista cedida em 18 de fevereiro de 2023.

⁵³“Camila”, entrevista cedida em 29 de janeiro de 2023.

cronológica, que começa na chamada Pré-história (tema do 6º ano e segue até os tempos atuais, tema do 9º ano). A grande maioria dos professores está acostumada a trabalhar com a organização cronológica. Houve, tempos atrás, autores que tentaram produzir obra para EF2 temática e não cronológica e não tiveram boa aceitação, apesar de ser um material muito bom. Por essas razões, sempre optamos pelo cronológico. Essa divisão de conteúdo feita pela BNCC ajudou a sanar algumas dúvidas que surgiam: o melhor ano para trabalhar feudalismo seria o final do 6º ou o começo do 7º? E a proclamação da República? Viria para o final do 8º ou começo do 9º ano? Algumas escolas trabalham esses assuntos num ano e outras em outro ano. Neste sentido, essa padronização facilitou. Porém, é possível fazer questionamentos: Os conteúdos exigidos pelo MEC são muito eurocêntricos, não citam, por exemplo, as sociedades orientais ou o mundo árabe. E ainda trazem erro cronológico, obrigando abordar astecas e incas em volume dedicado à Pré-história e Antiguidade. Já para o EM [Ensino Médio], a situação ficou completamente diferente. Primeiro porque as obras deixaram de ser por disciplina e passaram a ser por áreas do conhecimento. O conteúdo de História faz parte agora da área de Ciências Humanas e suas tecnologias. O conteúdo vem de forma integrada (ou não, dependendo da coleção) com Geografia, Filosofia e Sociologia. Ao mesmo tempo, a BNCC não estabelece quais os conteúdos que devem ser contemplados em cada livro. Há apenas alguns grandes tópicos. E mais ainda, não há mais livro específico para o 1º ano do EM, para o 2º ano do EM ou para o 3º ano do EM. São seis livros que o aluno deve receber no começo do ano letivo e o professor deve escolher como fazer a divisão do conteúdo desses livros ao longo dos três anos. Essas mudanças, que começaram com o governo Temer têm sido objeto de muitas críticas pertinentes, os professores não estão conseguindo se adaptar, sequer entenderam a proposta, e poderá ser revista com profundidade.⁵⁴

Analisemos, então, como os autores se posicionam frente às mudanças citadas por Reinaldo Seriacopi: como percebem o PNLD enquanto política pública ao longo dos anos? Verificam algum redirecionamento recente? Me inquieta o fato de boa parte dos entrevistados não articularem as mudanças relatadas ao processo político mais amplo que culminou no Decreto 9.099/2017, incluindo-as, por outro lado, em uma espécie de lógica normativa própria desta política pública. Por exemplo, trago a palavra de Cândido Grangeiro:

Sempre estive envolvido com o PNLD... E não existe um edital igual ao outro... É sempre um susto, quando são colocados à público... Hoje, por exemplo, um edital não pede apenas livro didático, mas também recursos digitais, livros de literatura e de formação do professor. Do ponto de vista da produção, são materiais independentes, inclusive com inscrições separadas, mas todos a disposição da escola.⁵⁵

Sigo minha argumentação trazendo a perspectiva de Ronaldo Vainfas sobre as mudanças comentadas por Grangeiro, aprofundando os temas de exigências conceituais e inserção do produto “livro didático” na lógica informacional e identitária contemporânea:

⁵⁴Reinaldo Seriacopi, entrevista cedida em 17 de dezembro de 2022.

⁵⁵Cândido Grangeiro, entrevista cedida em 16 de dezembro de 2022.

Houve sim [mudanças recentes]. Crescentes exigências em assumir posições "politicamente corretas", mesmo que sem a devida sustentação histórica e/ou historiográfica. O mesmo em relação ao chamado "pensamento digital ou computacional", não lembro do conceito exato. O primeiro movimento tem a ver com a crescente valorização política das minorias e identidades - causa louvável - salvo não se tyrannizar e distorcer o ensino da história. O segundo tem a ver com o frenesi das inovações tecnológicas no campo da informática, inclusive no vocabulário da área de Educação⁵⁶

Vainfas, em outra pergunta (referente a experiência em produzir livros didáticos em perspectivas teóricas e metodológicas diferentes) esboça uma avaliação sobre as reformas curriculares recentes, talvez a relacionando como uma tentativa de se instituir um ensino de “humanidades” não-linear ou eurocêntrico:

Sim, sobretudo com a recente reforma do EM que, nas Humanidades, fundiu os componentes curriculares da História, Sociologia, Filosofia e Geografia. Pessoalmente tenho dúvidas sobre a validade desta fusão. Lembra-me a disciplina de Estudos Sociais, que fundiu a História e a Geografia nos anos 1970 e parte dos anos 1980. Os resultados foram péssimos. Cada professor ministrava esta disciplina conforme sua formação e deixava a outra a descoberto. Isto pode agravar-se com a hiperfusão atual entre as disciplinas humanísticas. No entanto, como disse, tenho dúvidas. Talvez possa contribuir para despertar ao menos a valorização para esta dimensão dos conhecimentos e da vida, para além das especificidades dos componentes curriculares convencionais. Se conseguir isto já será um avanço, ainda que em prejuízo da formação específica dos professores, com suas naturais inclinações corporativas (no sentido de "corporações de ofício", como na Idade Média). Não confundir com corporativismo.⁵⁷

Jaime Rodrigues, por outro lado, delinea vários processos que discutimos no primeiro capítulo, embora não cite explicitamente a nova legislação:

Muita coisa mudou nos últimos anos. Os editais passaram a ser cada vez mais exigentes em formalidades, cada vez mais repletos de "pegadinhas". Por outro lado, deixaram de lado as exigências de extinguir os preconceitos de gênero, cor, orientação religiosa... Incluíram as escolas confessionais entre as que devem receber gratuitamente os livros, o que me parece um erro. Mudaram a formação das comissões de avaliação, retirando o papel de coordenação das universidades, o que é perigoso. Mas os últimos anos foram perigosos em muitos sentidos.⁵⁸

Mas a principal mudança que a maioria dos autores identifica se refere a um tema não imaginado por mim na formulação do questionário: entendem que as exigências dos editais mais recentes visam transferir para os livros didáticos a responsabilidade de fornecer

⁵⁶Ronaldo Vainfas, entrevista cedida em 18 de fevereiro de 2023.

⁵⁷*Ibidem.*

⁵⁸Jaime Rodrigues, entrevista cedida em 14 de dezembro de 2022.

formação continuada aos docentes, diminuindo a responsabilidade do MEC. Essa perspectiva é bem exemplificada na fala de Joelza Domingues:

O manual do professor é, hoje, quase uma enciclopédia pedagógica: traz orientações teórico-metodológicas, indicações de leituras, trechos de obras historiográficas, sugestões de atividades extras e de trabalhos interdisciplinares etc. Pessoalmente, eu vejo nessa exigência do PNLD uma transferência para as editoras da formação dos professores. Como se o governo reconhecesse que há deficiência na formação docente, então exige que o livro didático resolva isso. O manual do professor é hoje uma obra complexa que demanda um tempo enorme para ser elaborado. É uma tarefa pesada para o autor, pois significa escrever outro livro. Além disso, é um trabalho não remunerado: não incide direitos autorais sobre o manual do professor até porque é uma obra ofertada gratuitamente para o professor. Muitas editoras encomendam o manual do professor para equipes de pedagogos.⁵⁹

Avalio pelas respostas às questões que os autores participantes não associam as exigências do MEC em relação ao manual do professor e sequenciamento didático detalhado como uma ferramenta de controle do trabalho docente ou mecanismo de amarrar as possibilidades de uso por meio da padronização advinda da BNCC e do “novo” PNLD. Em contrapartida, atribuem essas modificações principalmente à intenção de delegar aos livros didáticos o processo de formação continuada dos profissionais docentes. Me questiono sobre esse diagnóstico, pois embora salientem que os editais estão mais exigentes e confusos devido aos redesenhos curriculares e com mais demandas especialmente ao manual do professor, todos aparentam perceber o PNLD numa continuidade temporal estabelecida especialmente em 1996, com o início da avaliação pedagógica. Talvez seja justamente a associação entre “editais” e “avaliação” que orienta seu raciocínio para a melhoria da qualidade dos livros didáticos. Em qualquer caso, as mudanças me parecem ser associadas a novas formalidades desagradáveis, dentre outras que já se acostumaram neste ofício.

Por fim, encerro a análise de suas respostas com minha última pergunta: o trabalho de autoria modificou suas compreensões da disciplina e suas prática enquanto historiadores? Nesta questão, as percepções individuais são valorizadas, e a “categorização” de suas experiências não me parece ser o melhor caminho de sintetizá-las. Proponho refletir sobre as respostas a partir de um ponto em comum: as relações entre linguagem e comunicação do saber histórico. Assim falou Jaime Rodrigues:

Não mudou [minha autocompreensão]. Fui professor do ensino básico antes de ser autor de livros didáticos. Ao escrever, tive em conta minha experiência e minha

⁵⁹Joelza Domingues, entrevista cedida em 20 de janeiro de 2023.

visão sobre meus colegas docentes. O fato é que a experiência da docência no ensino básico me ajudou a escrever livros, pois exigiu a elaboração de uma escrita clara e compreensível. A escrita do livro didático não é um exercício de alimentação do ego do autor, é a produção de um instrumento útil para a formação de cidadãos. Tudo o mesmo é erudição desnecessária.⁶⁰

Gislane Azevedo comenta esta pergunta se recordando de uma experiência de estágio na graduação, rememorando como a sala de aula exigiu repensar sua forma de *comunicar*, e como o saber histórico acadêmico demandaria linguagem e finalidades diferentes em relação ao saber histórico escolar:

Ter experiência em sala de aula mas também em pesquisa e edição trouxe muitas reflexões acerca do trabalho de autor e necessidade dos professores e alunos. Uma situação que me recorde quando no período da minha formação de graduação em História e eu ministrei aula na escola pública é que estava muito focada no linguajar e conteúdo acadêmico. Uma boa aula era aquela onde deveria abordar temas e conteúdos muito próximo da realidade universitária. Depois de experiências de pesquisa, de edição para grandes e variados públicos, eu tomei consciência que a realidade da produção textual para educação básica tem que ser outra. Tem que estar focada na capacidade e limites que os alunos de cada série possuem e depende muito, além do conteúdo histórico, também de arcabouços didáticos pedagógicos de saber explicar isso de forma e linguagem adequada.⁶¹

Ronaldo Vainfas optou por se referir à sua identidade profissional de forma mais ampla: professor, pesquisador, historiador? Para este autor, são três faces de um mesmo trabalho, tendo na experiência de autoria de livros didáticos uma contribuição mais valorizada pelas possibilidades de aprimorar adequações de sua linguagem, e também de sintonizar sua escrita com certas “expectativas” de seus leitores:

Já me foi perguntado, certa vez, se eu me via como professor ou pesquisador, uma vez que sou autor de alguns livros monográficos razoavelmente conhecidos no meio acadêmico, por vezes além dele. A minha resposta foi e ainda é: eu me vejo como um historiador. Logo procuro sempre articular as duas faces mencionadas. A docência sempre me ajudou nas lides da pesquisa histórica e vice-versa. A experiência com livros didáticos me foi e é utilíssima para adequar os temas de ensino às expectativas e possibilidades dos estudantes, sobretudo em termos de linguagem. Se vejo a disciplina de forma diferente? No passado passei por mudanças de enfoque, abandonando o esquematismo materialista em favor de um enfoque diversificado, senão eclético. Mas há décadas que tenho me aprimorado em consolidar em tudo aos cânones da disciplina, em especial a fidelidade (crítica) aos documentos e aos acontecimentos (nas suas variadas versões). Isto não acho que vai mudar. Sequer tenho idade e saúde para novas aventuras.⁶²

⁶⁰Jaime Rodrigues, entrevista cedida em 14 de dezembro de 2022. Grifo meu.

⁶¹Gislane Azevedo, entrevista cedida em 22 de janeiro de 2023.

⁶²Ronaldo Vainfas, entrevista cedida em 18 de fevereiro de 2023.

Reinaldo Seriacopi, por fim, sintetiza as camadas de sentido discutidas com um ingrediente a mais: o sentimento de desvalorização enquanto autor, o qual seria irracional em vistas da grande complexidade deste trabalho, especialmente por sua difícil adequação linguística e pelo tempo e equipe demandados:

Acho que o trabalho do autor de livro didático é visto muitas vezes como um trabalho secundário entre os profissionais que trabalham com a escrita. Talvez, por desconhecimento das dificuldades e demandas dessa atividade. O autor de livro didático é ao mesmo tempo um educador e um profissional da escrita. Seu livro tem de ser pensado tanto para o aluno como para o professor. Pensando no aluno, para o trabalho ser bem sucedido, é necessário saber falar com uma linguagem adequada ao seu público-alvo. Escrever para aluno de 12 anos é diferente de escrever para aluno de 17 anos. Pensando no professor, é necessário oferecer para ele conteúdos com os quais ele se identifica (assim ele se localiza dentro da obra), mas ao mesmo tempo trazer novidades, para ele se sentir instigado.

Assim, se a comunicação do saber histórico é tida como uma das principais funções (e fonte de grandes tribulações) do livro didático de História, proponho refletirmos a partir de alguns caminhos de apropriação deste material.

3.3 Livro Didático e Cultura Escolar: Algumas Apropriações dos Livros Didáticos de História

Neste subitem final, analisarei a apropriação do produto “livro didático de História”, examinando algumas experiências de seu manuseio por professores e sua apropriação enquanto currículo escolar, valorizando para as experiências de docentes pesquisas próprias⁶³ e levantamento bibliográfico e, para o segundo tema, publicações em sítios de sindicatos e os guias do PNLD/História entre 2017-2021. A inquietação central vêm da observação de que a política de livros didáticos não ganha a mesma centralidade no debate curricular que outras modificações, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Como demonstrei ao longo desta dissertação, o PNLD é estreitamente associado às duas reformas curriculares citadas, mas não recebe o mesmo enfrentamento pelos movimentos sindicais e pela produção acadêmica. A forma de apropriação de materiais didáticos pode ajudar a explicar esse problema?

⁶³OLIVEIRA, I. L. S. M. de. *Livros didáticos, ensino de História e cidadania: concepções, práticas e apropriações*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019. Também será utilizado um formulário de entrevista que foi destinado a docentes de História de todo o país. Dado o esparso retorno que tive (9 participantes de localidades diversas), reforço que este será tomado afim de mapear e levantar questões, não tendo a pretensão de ser um instrumento de avaliação quantitativa.

Antes de trazer esta documentação, creio ser relevante situar a minha própria concepção de História – não para que ela sirva de “régua” a mensurar o “certo” e “errado” na documentação, mas sim para explicitar meu caminho interpretativo. Entendo a História como uma relação ativa entre presente e passado; um campo de saber que deveria se propor a investigar permanências e mudanças das sociedades no tempo a partir de questionamentos socialmente vivos⁶⁴. Partindo desses princípios, entendo que o ensino e aprendizagem da História não pode se furtar a historicizar o imediato que cerca a cultura escolar com um horizonte passado *aberto* às possibilidades por outras sociedades e culturas humanas⁶⁵, a fim de desfatalizar tanto o passado quanto o presente. Em outras palavras, avalio que nossas concepções de História e de ensino/aprendizagem orientam em boa medida nossas práticas: tomamos a escola como produtora ou reprodutora de saberes? Entendemos o conhecimento histórico como um passado a ser “revelado” ou investigado por meio da pesquisa sobre a historicidade vivida pelos estudantes? Nas palavras das autoras daquela que talvez seja a minha principal leitura formativa sobre Ensino de História,

Ensinar história partindo-se dessa nítida divisão entre o saber e o não-saber configura um produto acabado e pronto, como que uma verdade absoluta trazida pelo professor ou livro didático ao aluno, cabendo a esse último consumi-lo passivamente. O aluno não se preocupa com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado e permanece prisioneiro de uma concepção de certa forma mágica ou teleológica do conhecimento do passado.⁶⁶

Como já sinalizou Michael Apple, a principal questão que se entrepõe no estudo da práxis curricular não se trata de definir qual conhecimento tem mais validade, mas de quem⁶⁷, e também de quais objetos (como livros didáticos). Esse cuidado metodológico é essencial para evitar a abordagem que toma a apropriação como um “espelho” que reflete apenas o que lhe é imposto:

Todavia, ao encarmos a escola apenas numa perspectiva reprodutiva, no fundo, como uma função passiva de uma ordem social externa desigual, torna-se difícil provocar qualquer tipo de acção educativa. Com efeito, se as escolas se encontram completamente determinadas e não podem fazer mais do que espelhar meramente as

⁶⁴Cf. CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula-rasa do passado?* Sobre a História e os historiadores. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Editora Ática, 1995; THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria e Outros Ensaios*. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

⁶⁵Cf. FENELON, D. et. al. (Orgs.). *Muitas Memórias, Outras Histórias*. São Paulo: Olho D'Água, 2004.

⁶⁶CABRINI, C et. al. (Orgs.). *O Ensino de História: Revisão Urgente*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, p. 20-21.

⁶⁷APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 122.

relações económicas situadas em seu redor, então não há nada a fazer no campo educativo.⁶⁸

Como é a inserção dos livros didáticos nessa dinâmica? Identifico uma especificidade na relação entre livros didáticos e trabalho docente, que diz respeito a um campo particular de “justificativas”, esboçado inclusive nas entrevistas com autores de livros didáticos de História⁶⁹: ele seria um material cujo uso é muitas vezes associado à “falta de tempo” ou decorrente de dificuldades advindas da realidade laboral – neste caso, identifico justificativas para o uso como currículo prescrito (“o conteúdo que deve ser trabalhado”), ou mesmo o currículo praticado. Os materiais didáticos podem ser tomados como uma das ferramentas de cumprir as exigências do universo de precarização, que exigem do docente (especialmente aquele em contratos temporários) deslocamentos entre escolas e turmas numerosas, aprofundado nos últimos anos pelas demandas de trabalho virtual – por sinal, justificativas não muito diferentes das utilizadas por secretarias de Educação para legitimar a compra de sistemas de ensino. Onde fica o espaço de atuação e reflexão docente, senão na mesma associação de passividade e fatalismo, nesta argumentação?

Ao esboçar estes questionamentos, quero deixar claro que não procuro incitar a já conhecida sanha em “culpar” professores pelo mau-uso do livro didático ou encerrá-los num campo de negatividades formuladas previamente. Meu argumento crítico visa problematizar a não visibilidade do PNLD e seus livros didáticos como integrantes das intencionalidades políticas que perpassam as reformas curriculares analisadas. Em minha análise, proponho que este problema possui uma historicidade particular, que se constrói a partir de questões relativas à concepções de história e pelas formas de recepção destes materiais.

Início a minha análise trazendo alguns temas que apareceram no formulário de entrevistas com docentes de História⁷⁰. Neste formulário, minha intencionalidade foi indagar sobre a identificação/rejeição entre as concepções teórico-metodológicas dos livros didáticos e dos professores e as potencialidades/inadequações que verificam em seu uso cotidiano. Para

⁶⁸APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 122.

⁶⁹Na entrevista de Reinaldo Seriacopi, ao responder sobre as expectativas de utilização por parte dos docentes, ele nos diz que “O livro didático deveria ser uma das muitas ferramentas que o professor tem em mãos para poder ministrar suas aulas. O ideal seria o professor oferecer, além do livro didáticos, outros materiais didáticos que complementam, ampliam, reforçam ou questionam o livro. Porém, como sabemos, por conta das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo docente - que ganha baixo salários, muitas vezes vê-se obrigado a trabalhar em mais de uma escola - na maior parte das vezes, o livro didático é o principal (e muitas vezes o único) instrumento que ele têm em mãos.”

⁷⁰Embora solicitado, apenas uma participante deixou claro que gostaria de ser identificada. Os demais não informaram, portanto optei por criar nomes fictícios.

quase todos os 9 entrevistados, há a identificação entre os livros e suas expectativas quanto ao tratamento do Ensino de História e, ao mesmo tempo, reclamações quanto às dificuldades de trabalhar com eles em sala, especialmente por dificuldades relacionadas à sua linguagem. Nas palavras do professor “Adriano”, atuante há 20 anos e docente nas redes pública e privada de Fortaleza-CE,

Creio que as narrativas são pouco atraentes, apresentam baixo índice de criticidade, não trazem problematização, se articulam pouco com questões do tempo presente e, por fim, podem soar como um saber pronto, acabado, nada dinâmico e dispensável para atuar na contemporaneidade, como se fosse uma mera erudição que promove distinção social aos que a dominam.⁷¹

Sua avaliação das cronologias e recortes do livro didático de história é negativa: “Avalio que estamos refêns de uma história eurocêntrica, colonizada, cronológica e evolucionista. É preciso transgredir”. O docente relata buscar planejar suas aulas utilizando documentações muito variadas, mas tem no livro didático “o mínimo que todos devemos ter” em termos de conteúdo. Apesar disso, ele relata se identificar com a perspectiva teórico-metodológica dos livros, inclusive por mencionar que participou da avaliação dos mesmos.

Talvez os professores entrevistados estejam sobrevalorizando o livro didático como “conteúdo mínimo” a ser abordado e o desvencilham de sua historicidade (ele é um documento histórico, fruto de uma política curricular de seu tempo e do trabalho de sujeitos envolvidos no mercado editorial), demandando especialmente a necessidade de uma outra “linguagem” (e também “conteúdos” menos eurocêntricos) como meio possível de solucionar os problemas referentes a seu uso. A concepção de História dos livros didáticos disponíveis, portanto, não é um empecilho para os docentes, nos 9 depoimentos registrados.

Esse dado pode sinalizar para a validade do argumento de editoras e autores que defendem ser a abordagem “tradicional e linear” a mais adequada pela formação desses profissionais. Por outro lado, pode também indicar que é a forma que o apropriam enquanto currículo (o “mínimo”) a principal justificativa de tal identificação – neste caso, por *escolha*, mais adequada às exigências referenciadas no seu cotidiano de trabalho. Esta indagação pode ser aprofundada pelas respostas à minha pergunta sobre a organização temporal e sequenciação didática dos livros. Escolhi a fala do professor “João Carlos” de Cabo Frio-RJ, atuante no magistério há 30 anos, para desenvolver o argumento:

⁷¹Professor “Adriano”, de Fortaleza-CE. Entrevista concedida em 4 de outubro de 2021.

A ordenação temporal é um problema ao qual eu, muitas vezes, prefiro me curvar. Os alunos chegam com uma ideia de tempo linear e nem sempre é simples, ou mesmo interessante, romper com essa ideia. As vezes é mais fácil trabalhar com o tempo linear, ainda que, se eu pudesse optar, preferiria trabalhar a partir de temas (o papel da mulher em diferentes sociedades, trabalho escravo em diferentes temporalidades).⁷²

O docente “Cícero”, atuante há 1 ano na rede privada do Rio de Janeiro em regime CLT, oferece outras experiências interessantes sobre o assunto. Sua escola utiliza o sistema de ensino “Trilhas”, da editora FTD (curiosamente, o docente o identificou como “livro didático”, talvez por pouca precisão da minha pergunta), não tendo sido consultado sobre sua adoção. “Cícero” relata não acompanhar o PNL D, embora considere a política importante para o ensino e aprendizagem da disciplina. Sua avaliação sobre o sistema de ensino é crítica especialmente sobre seu conteúdo (que considera “liberal” e “parcial” em determinados assuntos), não considerando-o uma “imposição” pedagógica, pois se sente autônomo para preparar e ministrar suas aulas com outros materiais. Por outro lado, relata se pautar no sistema de ensino quando não domina o assunto a ser tratado nas próximas aulas⁷³. Por conta de sua avaliação negativa dos conteúdos deste material, todavia, prefere utilizar outros livros (didáticos e “acadêmicos”) para preparar suas aulas. Se impõe, mais uma vez, a questão dos conteúdos – algo que se reflete até nas angústias de sua identidade profissional:

Este primeiro ano como docente me ensinou muito: as vivências escolares; os tipos de atividades que funcionam; os contatos com os colegas de trabalho, etc. Minha relação com os alunos foi amistosa e respeitosa em quase todos os momentos. Me percebi como um professor que não se sente feliz ensinando conteúdos de História quando não curte ser conteudista. Me vejo como um professor que promove reflexões importantes e necessárias, mas nem sempre consigo exercer essa função.⁷⁴

O docente “Leonardo”, de Cabo Frio-RJ, oferece um contraponto interessante. Este docente atua em regime de dedicação exclusiva em uma escola federal, e relata que o currículo de História praticado é “temático”. Seu depoimento enfatiza as condições materiais (salário, tempo de trabalho/reflexão) que possui para lecionar e “propor coisas um pouco diferentes”, se sentindo seguro e apoiado no seu ofício. Este docente partilha da percepção de que os livros didáticos disponíveis são uma “ferramenta informativa mínima”, também

⁷²Professor “João Carlos”, de Cabo Frio-RJ. Entrevista cedida em 8 de dezembro de 2021.

⁷³O docente relata se pautar principalmente pela BNCC no seu planejamento: “Costumo me guiar pela BNCC, embora algumas propostas sejam insuficientes. Entretanto, muitas vezes tanto a minha formação docente, quanto a minha formação política, acabam divergindo das propostas dos currículos oficiais.”

⁷⁴Professor “Cícero”, do Rio de Janeiro-RJ. Entrevista cedida em 9 de novembro de 2021.

relatando se identificar com as perspectivas teóricas e metodológicas destes materiais. Desejo chamar atenção para sua avaliação acerca das mudanças no PNLD e do perfil das obras:

Acredito que a principal mudança foi a ausência de livros disciplinares. Então acabei por focar o olhar dessa linha. Vai ser um desafio muito grande para os colegas de outras instituições. Para mim é um desafio um pouco mais abrandado devido ao formato das disciplinas que leciono. Exemplo, História Social do Trabalho. Os livros anteriores a escolha deste ano nunca atendiam por completo e eu só conheço um que é temático destinado ao ensino médio. E este não distribuído. E contraditoriamente, esta nova organização atende mais do que o anterior. Isso em termos de temas a serem trabalhados. Mas, ficam aquém da formação mais ampla. Como eu disse, não existem livros perfeitos.⁷⁵

Destaco como este docente atribui para si um desafio mais “abrandado” como resultado da experiência com um currículo “diferente” e com o fato dos livros anteriores não serem compatíveis com suas propostas didáticas, sendo a variação de recursos didáticos uma necessidade atendida por sua instituição.

O depoimento do docente “Francisco”, de município não identificado e atuante em escola privada por pouco tempo, sinaliza questões que merecem atenção. Em relação ao uso do livro didático, este docente relata utilizá-lo como “material de referência para produção das aulas, organização do planejamento e estudo”, destacando também que “Apesar de ter feito faculdade de história, acredito que só fui aprender história mesmo dando aula, lendo livros didáticos”. “Francisco” aponta que não fez parte da escolha dos livros didáticos de sua escola⁷⁶, e que este material “é quase como uma apostila, cheia de recortes de diferentes lugares que foram todos juntados”. O docente relata não utilizar esta coleção, optando por manusear livros didáticos que conheceu na graduação:

Quanto a estes, tenho pouco a reclamar, são muito bons, escritos por historiadores de fato. Tiveram excelentes avaliações no PNLD e são referências até na academia. O livro que eu uso me agrada muito por trabalhar bastante o tempo presente, e problemas atuais como o lugar da mulher, do negro e indígenas na história.⁷⁷

O docente relata angústias parecidas com as de “Cícero”: dilemas entre trabalhar “todo o conteúdo” e construir um conhecimento efetivamente crítico com seus alunos, lidando com inseguranças frequentes nesse processo de apropriação da identidade profissional. Chama

⁷⁵Professor "Leonardo", de Cabo Frio-RJ. Entrevista cedida em 26 de novembro de 2021.

⁷⁶Coleção Conecte, da Editora Saraiva, destinada ao Ensino Médio, e coleção “Formando Cidadãos”, da Editora Formando Cidadãos, destinada ao Ensino Fundamental e não integrante do PNLD.

⁷⁷Professor "Francisco", cidade não identificada. Entrevista cedida em 3 de outubro de 2021.

atenção como o PNLD é uma referência frequente que denota qualidade e confiabilidade para se trabalhar a disciplina (“O livro que eu uso mais *foi o melhor avaliado* no PNLD 2013: História em Movimento”); todavia, o docente relata não acompanhar a trajetória do programa em específico, apenas destaca o interesse em ler os livros didáticos para planejar suas aulas. A conjuntura pandêmica também é matizada em seu depoimento, que sinaliza para potencialidades inspiradoras do ensino/aprendizagem das quais compartilho, e que estão deslocando as próprias expectativas de “Francisco” enquanto docente:

Todo dia em sala de aula é um novo aprendizado, uma surpresa diferente. O meu primeiro ano letivo completo foi no modelo remoto, o que quase me enlouqueceu. Muitas vezes pensei que não seria capaz. Mas o retorno no modelo híbrido me trouxe de novo um equilíbrio e eu percebi que é possível. Pra mim só faz sentido o ensino presencial. O EAD pode até existir como opção, visto que há limitações para muita gente. Mas quando possível, acho imprescindível o ensino presencial. Quanto a minha relação com a disciplina tenho tentado me cobrar menos. Entender que as vezes o que eu penso como objetivo é muito diferente do que o que meu aluno precisa e pode de fato (aquela coisa dos conceitos). Nesse sentido tenho buscado cada vez mais ouvir meus alunos e saber das suas necessidades, do contexto em que vivem. No entanto, acho fundamental ter claro que tenho objetivos como professor de história e pra mim eles passam pela tomada de consciência dos meus alunos acerca da sua condição de sujeitos históricos, da sociedade em que vivem e da sua capacidade de transformação da realidade.

Creio ser relevante comentar minha pesquisa monográfica, elaborada em 2019, onde investiguei o uso do livro didático de História em 3 escolas públicas de Niterói-RJ⁷⁸. Naquele momento, desejava ampliar meu entendimento acerca do uso do livro entrevistando docentes e estudantes diferentes dos quais realizei meus estágios, indagando os sentidos de cidadania que eram construídos nas aulas, pelas formas de uso (de docentes e seus estudantes) do livro, pelo entendimento profissional dos docentes e pela análise os próprios livros didáticos utilizados. Em síntese,

Questionei os docentes acerca do motivo de terem escolhido a profissão, qual o sentido que viam para sua disciplina e se poderiam dar exemplos de momentos que viram esse sentido se concretizar, quais os obstáculos para o exercício da docência, e o que gostariam que fosse diferente em sua prática. O segundo bloco de perguntas foi sobre o livro didático: qual o processo de escolha, se leram o guia do PNLD para realizar esta escolha, o papel do livro na aula e no planejamento das atividades. Para os alunos, os questionários indagaram seu gosto pelo livro, sobre o que e quem fala nos livros de História, se o leem em casa sozinhos ou com algum familiar e se o utilizam para realizar as atividades.⁷⁹

⁷⁸Na minha graduação foram exigidos 4 estágios docentes nas disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino (PPE). Fui estagiário em quatro escolas públicas distintas. Meu retorno não foi autorizado pela direção em uma escola, tendo realizado as entrevistas e observações nas outras três.

⁷⁹OLIVEIRA, I. L. S. M. de. *Op. Cit.*, 2019, p. 38.

Em relação aos meus resultados sobre o uso dos livros didáticos, gostaria de destacar algumas articulações relevantes acerca da compreensão da História por parte dos estudantes: quanto mais ilustrativo era o uso do livro didático (no sentido de leituras e resolução de exercícios)⁸⁰, menos os estudantes se entendiam como integrantes da “História” (ela seria feita de “grandes pessoas”) e associavam a disciplina estritamente ao passado. Em todos os casos, mesmo naqueles em que o livro não tinha um peso tão relevante no cotidiano escolar, uma questão se colocou na pesquisa: na visão dos estudantes, o presente precisa “passar” para se tornar História (com H maiúsculo). Nas palavras de uma aluna do 9º ano, que ilustrou bem esta questão, “a História fala de uma sociedade do passado e de algumas pessoas que fazem parte dela. Eu acho que faço parte da História, pois daqui há algum tempo seremos a ‘sociedade do passado’”⁸¹. Portanto, determinados usos podem desarticular passado e presente além de influenciar a construção identitária dos alunos enquanto sujeitos históricos. O livro didático, assim, é um objeto que deve ser interpretado sempre em relação à concepção de ensino e aprendizagem mobilizada pelos professores na sua prática concreta.

Paula Ricelle de Oliveira, historiadora com interesses de pesquisa similares ao meu, defendeu tese de doutorado recentemente sobre as percepções de docentes e estudantes sobre o livro didático de História em uso, na perspectiva da Linguagem Aplicada. A autora realiza diversas entrevistas e observações de aula que convergem na identificação das múltiplas formas de uso e percepções (positivas, negativas) do livro didático, que por sua vez dizem mais respeito às próprias concepções de ensino e aprendizagem dos docentes⁸². Em todos os casos, prevalece o uso como instrumento de leitura:

⁸⁰Considero importante uma explicação sobre este aspecto: por que, afinal, um docente utilizaria o livro apenas pela leitura? Um dos docentes entrevistados por mim oferece um exemplo possível. Ele relatou que utilizava o livro desta forma por identificar que os alunos tinham pouca familiaridade com leitura e aprendizagem insuficiente em Português. Entendia, assim, estar suprimindo essa necessidade nas suas aulas de História, avaliando que o contato com os textos auxiliaria tanto a apreensão do saber histórico quanto ampliaria o repertório linguístico dos estudantes. Seus discentes, todavia, apresentaram um distanciamento significativo da disciplina em meus questionários, considerando o uso do livro e a disciplina enfadonhos, embora nutrissem certa reverência ao “passado”.

⁸¹OLIVEIRA, I. L. S. M. de. *Op. Cit.*, 2019., p. 17.

⁸²Além de perspectivas políticas. Um docente entrevistado pela autora relata repulsa ao PNLD por associá-lo a intencionalidades de “esquerda”, compreendendo os livros didáticos como parte de uma agenda “socialista” – os livros sequer seriam aprovados se não atendessem a essa intencionalidade ideológica. O que se destaca, todavia, é que mesmo tendo uma avaliação negativa dos livros didáticos (muitos considerados superficiais e “fracos”), o docente entrevistado os utiliza com muita frequência em aula para resolução de exercícios e delimitação do conteúdo programático. OLIVEIRA, P. R. de. *Análise do Discurso de Professores e Alunos sobre o Livro Didático de História em Uso*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens). CEFET-MG, 2020, pp. 91-99.

Nesse trajeto, percebi que o principal uso do livro didático de História pautou-se na leitura de textos escritos. Pesquisas como da Isaíde B. da Silva (2014), que analisou esse material no cotidiano escolar, também chegou à mesma conclusão. Outra pesquisa, realizada pela Luísa T. Andrade (2013) e que teve como foco o estudo das práticas de leitura dos textos de História na sala de aula em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental em Belo Horizonte, percebeu que o livro didático dessa disciplina foi o principal texto utilizado pelo professor, [...] “ocupando, assim, papel de grande importância para o que significou ler e aprender História para o grupo pesquisado” (ANDRADE, 2013, p. 95). A presente pesquisa vem contribuir com essas percepções, ciente de que o processo do conhecimento histórico se dá a conhecer por meio das linguagens, que se materializam, em sua forma final, nos livros didáticos.⁸³

A partir dessas considerações, vale indagar o sentido epistemológico de tamanha hegemonia da história “tradicional” nos livros didáticos, pautada no sequenciamento cronológico e separação espacial. O historiador Fernando Penna apresenta em artigo sua pesquisa feita com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, analisando as concepções de *tempo*⁸⁴ e as formulações sobre a agência histórica mobilizadas pelos estudantes, trabalhando com os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa formulados por Reinhart Koselleck e pelas reflexões de Hans Gumbrecht sobre o tempo, especialmente a partir da categoria *cronótopo*.⁸⁵

De forma geral, a grande maioria dos alunos entende “futuro” como um horizonte fechado à mudança e valorado de forma negativa: nas suas percepções, estamos caminhando para a catástrofe e não há nada a se fazer. O “passado”, por sua vez, apresentaria um conjunto de experiências negativas, legitimando a inevitabilidade do nosso destino. O que mais inquieta o autor é a “ausência de menção à possibilidade de mudança, o fatalismo em virtude das desgraças vindouras”, interpretando o paralelismo entre *desenvolvimento* e *catástrofe* como os motores da falta de esperança e do sentimento de conformismo por parte dos estudantes – os docentes não são tema do autor. Penna utiliza os conceitos de Koselleck para pensar as respostas dos alunos a seu questionário: *experiência* como passado presente, como aquilo que lembramos para entender o nosso presente; *expectativa* como futuro presente, como o não-vivido que é imaginado a partir do tempo presente. A relação passado/presente/futuro se torna mais diversa nesse raciocínio, possibilitando compreender

⁸³OLIVEIRA, P. R. de., *op. cit.*, p. 155.

⁸⁴Vale sinalizar a concepção do autor: não nomeia como *concepções de história* por entender que nem toda formulação temporal é histórica. Em sua perspectiva, a concepção de História deve ser delineada pela percepção de permanências e mudanças; no caso das concepções que analisou, não se encaixariam plenamente nesta formulação.

⁸⁵PENNA, F. A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual de alunos. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, pp. 71-97, jan./jun. 2015.

como cada temporalidade está incorporada no entendimento das demais, seja na presença ou na ausência de articulações entre elas:

Entre um passado que deixa de ser pertinente para as gerações atuais com maior ou menor velocidade, um presente constituído na relação de continuidade ou descontinuidade entre um espaço de experiência e um horizonte de expectativas mais amplos ou mais estreitos e um futuro que podemos influenciar segundo a nossa vontade ou que foge completamente ao nosso controle, podem existir diferentes configurações.⁸⁶

Entendo que o texto salienta a falta de importância do passado como fomentador da percepção de indiferença histórica. O autor não visa compreender as relações de ensino/aprendizagem que articulam essas percepções, valorizando mais as categorias externas que formula e o conteúdo dos discursos analisados para pensar o *cronótopo* contemporâneo de Gumbrecht, que entende o nosso presente como constituído de “um passado que não passa, um presente amplo de simultaneidades e futuro fechado por ameaças”. Concordo com uma de suas conclusões: quando não se desenvolve a possibilidade de mudança histórica, se essencializa a experiência.

O segundo artigo, do historiador Erinaldo Cavalcanti⁸⁷, parte de uma experiência no PIBID, cujo objetivo foi compreender a representação do livro didático de História para estudantes de 9º ano do ensino fundamental. O autor problematiza a ainda insuficiente discussão sobre esse objeto nos cursos de licenciatura em História, visto que é uma das principais ferramentas de trabalho que o futuro docente irá manejar, bem como a permanência de um modelo histórico quadripartite nos currículos universitários, que na sua perspectiva reforça a manutenção da cronologia linear nos livros didáticos. Outro ponto levantado é a distância que o campo do Ensino de História mantém com os programas de pós-graduação em História, sendo mais frequente sua presença na área da Educação.

Os questionários aplicados propunham aos 126 estudantes participantes comentar suas lembranças e experiências acerca da materialidade do livro didático de História: lembravam do primeiro contato? Dos autores, editores? De algum elemento (texto, imagem, tema) específico marcante? Conhecia os procedimentos de produção e avaliação desses materiais? As respostas obtidas são sintomáticas do problema que busco destacar:

⁸⁶PENNA, F., *op. cit.*, p. 79.

⁸⁷CAVALCANTI, E. Entre práticas e representações: o livro didático de História na percepção dos estudantes da Educação Básica a partir do Projeto Pibid. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.12, n. 34, p. 360-385, 2021.

Pelas respostas registradas, os estudantes desconhecem completamente (ou quase) o processo de produção do livro didático; ou, não lembraram. A soma total das quatro turmas aponta que 92,1% respondeu não saber como se dá o processo de construção do livro.⁸⁸

Ao mesmo tempo que há o desconhecimento dos procedimentos de produção, há a percepção de que os livros possuem critério de *qualidade*, estreitamente associados ao currículo a ser praticado. Chama a atenção que os alunos associam a avaliação do Ministério da Educação com um aspecto que impõe limites a atuação das editoras e definem um patamar mínimo de correção conceitual dos livros didáticos; ou seja, precisam ser avaliados para chegar à escola.

Sobre as lembranças de elementos específicos, as respostas são diversas, o que evidencia a variabilidade de usos que o livro didático suscita, por mais padronizado que possa ser. Há menções recorrentes à imagens, conteúdos relacionados à História do Brasil, temas “canônicos” da história europeia e até mesmo a Introdução do livro, que não se refere imediatamente a conteúdo algum. É aí que reside a potencialidade crítica que nós, enquanto docentes, devemos constantemente buscar: ampliar o olhar para o livro didático enquanto documento. Nas palavras do autor, “uma vez que são criadas as condições para se aprender como ocorre o processo de seleção do livro didático, também se expandem as possibilidades de ampliar as formas de seus usos”⁸⁹.

Analisei as publicações dos sites dos sindicatos docentes de todo país em busca de posicionamentos acerca da política de livros didáticos, utilizando as palavras-chave “PNLD” e “Livros Didáticos”. Em meu mapeamento, identifiquei nas publicações algumas relações entre os livros didáticos e currículo escolar, que sintetizo da seguinte forma: 1) Os sindicatos associam os livros didáticos como “exemplo” dos desdobramentos da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, sendo alvo de crítica mais por conta das duas outras políticas curriculares; 2) divulgam erros e imprecisões em seus conteúdos, geralmente ligados à identidade afro-brasileira e indígena; 3) Situam o problema do livro didático do “Novo” Ensino Médio como ataque aos saberes disciplinares, similar à experiência da disciplina “Estudos Sociais”; 4) Existem algumas denúncias dos sindicatos especialmente ao Edital do PNLD 2023, que previa a retirada de exigências na agenda de violência contra a mulher e existência de estereótipos e preconceitos. Houve também algumas publicações referentes à oligopolização editorial e ao avanço de sistemas de ensino (referenciando e divulgando o trabalho de Thereza Adrião já

⁸⁸CAVALCANTI, E., *op. cit.*, p. 373.

⁸⁹*Ibidem*, p. 362.

citado). Foram muito pouco numerosas as críticas aos livros didáticos em sua configuração como política pública específica, com nenhuma menção ao Decreto 9.099/2017 ou à diminuição dos direitos relativos à escolha dos livros por parte dos docentes – este aspecto, por sinal, me chama muito a atenção.

É o caso, inclusive, da única manifestação conjunta de sindicatos de docentes sobre os livros didáticos, intitulada “Frente por um PNLD Democrático”, datada de março de 2021. Neste caso, consigo perceber a demanda por modificação política no PNLD (ele não seria democrático no presente), embora se mencione apenas o PNLD 2021⁹⁰ como exemplo não articulado à sua historicidade (o PNLD sempre foi “antidemocrático”?). O movimento elaborou uma carta-texto compartilhada na página de alguns sindicatos. Na carta, evidencia-se a principal crítica ao terceiro item que identifiquei acima, tendo como principal pauta orientar a reflexão em cada escola a fim de não aderir ao programa – tematizando, assim, a importância curricular da escolha por parte dos professores:

O PNLD 2021 dilui o conhecimento escolar pelas chamadas “habilidades e competências” de mercado, reorganizando a lógica do currículo por áreas que têm por foco aligeirar o ensino e, apesar de se propor integrador, destitui qualquer concepção pedagógica interdisciplinar autêntica. A ênfase está em livros de projetos que substituem componentes curriculares, ancorados em projetos integradores e projetos de vida reduzidos às competências da BNCC, cujas áreas do conhecimento, adequadas ao Novo Ensino Médio, substituem as disciplinas específicas. (...) Diante do exposto, orientamos que os/as docentes das redes estaduais, municipais e federal realizem a discussão em suas unidades educacionais de modo conjunto, e não fragmentado por área. As Direções de Ensino precisam acessar o sistema e cancelar adesão, mediante justificativa, ou manter a adesão. A justificativa pode ser bem simples: o campus construirá seu projeto político-pedagógico juntamente com a comunidade escolar. De nossa parte, orientamos a não adesão nessa primeira fase do Objeto 1, por entendermos que o PNLD está em consonância com a BNCC/Reforma do Ensino Médio, em relação às quais nos posicionamos críticos. Entendemos que a escolha do material didático não pode ser uma consulta burocrática de preenchimento ao questionário digital, mas fruto de amplo debate e reflexão pedagógica⁹¹

Um dos poucos registros encontrados que problematiza o PNLD como política pública se refere a uma publicação na Contee, denunciando o Decreto 9.099/2017 como uma das ferramentas de fomentar a privatização e o conservadorismo por parte do governo Temer, associando esta questão particularmente ao afrouxamento dos mecanismos de avaliação do

⁹⁰O “PNLD de Bolsonaro”.

⁹¹SINASEFE. *Carta-Manifesto por uma Frente Nacional por um PNLD Democrático*. 20 de março de 2021. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/carta-manifesto-por-uma-frente-nacional-por-um-pnld-democratico/>. Acesso em 16 de abril de 2023.

programa, que ecoariam também o anseio da onda de denúncias ideológicas aos livros didáticos (se as universidades que avaliam são “coniventes” com a “agenda de esquerda”, melhor retirar suas atribuições). Sônia Regina Miranda é entrevistada pela publicação sindical e sintetiza o posicionamento crítico:

Sônia Miranda aponta ainda outras duas questões: “Uma face disso está ligada ainda a setores que, ao defender a não avaliação, emergem com um novo produto, que são as apostilas, feitas por instituições privadas e, muitas vezes, adotadas por estados e prefeituras sem nenhuma forma de licitação. Materiais que burlam completamente as forma de controle do PNLD”, enfatiza. Esse ponto, aliás, também já foi apontado pela Contee como um dos braços com os quais a privatização tem avançado sobre as escolas públicas de educação básica.⁹²

Deste modo, justamente por ser um material que incide diretamente sobre o trabalho docente, lembrando o argumento de Miguel Arroyo, surpreende a falta de posicionamento mais significativa. Em meu horizonte de análise, avalio que o PNLD “escapou” do horizonte dos trabalhadores docentes enquanto política curricular que incide sobre sua autonomia pedagógica. Identifica-se no livro didático de História um objeto que reflete determinadas expectativas construídas ao longo da formação profissional dos historiadores. A historicidade do Guia do Livro Didático permite explorar melhor esta questão. Existem poucas produções que analisam a relevância do Guia do Livro Didático no processo de escolha, mas todas apontam para a pouca importância deste documento na tomada de decisão, sendo o contato direto com o livro o principal fator de tomada de decisão. Avalio este documento por sintetizar perspectivas teóricas e metodológicas dos avaliadores do PNLD.

Retomando um dos temas que investigo – a uniformização pedagógica a partir do PNLD -, vale trazer um dado muito importante acerca da disponibilidade teórica dos livros didáticos da disciplina inscritos no PNLD:

FIGURA 5: Comparação Entre Tipos de Livros Didáticos de História no PNLD (2005-2017)

⁹²SOUZA, T. Privatização e conservadorismo são cerne do novo PNLD de Temer. CONTEE (online). 25 de julho de 2017. Disponível em: <https://contee.org.br/privatizacao-e-conservadorismo-sao-cerne-do-novo-pnld-de-temer/>. Acesso em 16 de abril de 2023.



Fonte: BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos PNLD 2017*. História. Brasília: MEC, SEB, 2016, p. 23.

O gráfico indica as coleções inscritas, mas entendo que também é necessário dimensionar o dado comparativo referente às coleções efetivamente aprovadas. Elaborei uma tabela com os dados disponíveis nos Guias do PNLD/História, sendo que é a partir do PNLD 2017 que as coleções de História Temática deixam de ser produzidas:

Tabela 4 – Quantitativo de Livros de História Temática Aprovados no PNLD (2005-2017)

Ano do PNLD	Total de Coleções de História Aprovadas	Coleções de História Temática Aprovadas
2005 (Anos Finais do EF)	22	5
2007 (Anos Iniciais do EF)	31	12
2008 (Anos Finais do EF)	19	4
2008 (EM)	19	1
2011 (Anos Finais do EF)	16	1
2012 (EM)	19	2
2014 (Anos Finais do EF)	20	1
2017 (Anos Finais do EF)	14	0

Fonte: Dados reunidos pelo autor conforme os Guias do PNLD/História (2005-2020).

Percebemos uma tendência que se manteve ao longo dos últimos anos na produção de livros didáticos distribuídos pelo PNLD: a exclusão da História Temática como possibilidade de organização conceitual e procedimental da História, e a consolidação da hegemonia da concepção quadripartite e linear de história (notabilizada pela chamada História Integrada) como única opção teórica e metodológica dos livros didáticos de História. Segundo o mesmo documento,

Diante de um cenário de pouca adesão por parte dos professores, que acabam por escolher coleções elaboradas em torno de uma perspectiva mais canônica e tradicional quanto ao tratamento do tempo histórico, as editoras iniciaram um movimento de eliminação dessa perspectiva no mercado por decisão de seus editores.⁹³

Essa questão é evidenciada pela análise das escolhas dos livros didáticos de História: preferencialmente, são efetivamente escolhidos aqueles que privilegiam a abordagem integrada e cronológica⁹⁴, o que demanda colocar em perspectiva a formação dos profissionais de história: seria o livro didático o principal problema? No que me cabe, creio ser importante situar as organizações teóricas dos livros didáticos: há uma opção “necessária” ou mais “correta”? Flávia Caimi, nos propõe um caminho de reflexão. Essa é uma questão que deve também nos colocar um outro problema teórico fundamental: o currículo é mais *seleção de conteúdos e métodos* ou *evidência de tensões sociais*, prenes de relações de poder? Concordo com a autora que o caminho de interpretação mais adequado é a segunda alternativa. Com essa ideia, Caimi elabora um panorama das três principais linhas teórico-historiográficas dos livros didáticos de História produzidos desde os anos 1970, explicitando suas concepções:

- História Tradicional ou Positivista, predominante na produção didática de História até os anos 1970, cuja principal característica seria pautar-se em um nacionalismo metodológico a fim de construir discursivamente uma ideia indivisa e universal de pátria e identidade nacional, valorizando os grandes “vultos do passado” e os acontecimentos que reforçavam a autoimagem almejada pelo Estado.
- História Marxista ou Crítica, cujos estudos se sistematizam, no Brasil, desde o início do século XX, ganhando maior projeção ao nível de formulações didáticas e curriculares a partir das lutas pelo fim da ditadura civil-militar e democratização do

⁹³BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos PNLD 2017*. História. Brasília: MEC, SEB, 2016, p. 23.

⁹⁴Para o PNLD 2012, por exemplo, as duas coleções aprovadas de História Temática foram as duas menos escolhidas.

acesso à escola ao longo dos anos 1970-1980. Essa perspectiva teria orientado o surgimento da chamada História Integrada, ao valorizar “abordagens e periodizações predominantemente de ordem econômica em detrimento das de ordem política, explicando a trajetória e o progresso da história humana pela evolução dos modos de produção.”

- História “Nova”, influenciada pelo movimento dos Annales e suas vertentes, que valoriza a história-problema e uma maior integração entre as abordagens econômica e política na escrita da História, além de estimular a interdisciplinaridade das ciências humanas na compreensão da realidade e um olhar atento às diferentes escalas de observação das sociedades humanas, alargando os conceitos de verdade histórica e temporalidades/espacialidades. A História Temática seria o exemplo principal desta perspectiva na produção didática da disciplina.⁹⁵

Ao analisar as questões teórico-metodológicas de cada tendência, observa-se que elas propõem articulações distintas, sendo a estrutura quadripartite matizada pelos recortes espaciais uma marca de todas, menos da vertente História Temática. Percebe-se também que é majoritária a preferência dos professores pela escolha de livros que propõem uma abordagem pela matriz de História Integrada e Intercalada, fato que é considerado por Caimi como evidência da perenidade cronológico-linear na organização curricular dos cursos superiores da disciplina. As propostas metodológicas da História Temática satisfaziam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de História, ao propor, por exemplo, diferentes temporalidades e conteúdos temáticos na análise dos problemas sociais próprios ao cotidiano dos alunos, permitindo historicizar qualquer período. Tais questões, todavia, ainda encontram pouca ressonância na aula concreta e principalmente na formação docente, uma das razões levantadas pela autora para pensar a dificuldade de trabalhar com essa perspectiva.⁹⁶

Concordo com a conclusão de Caimi: não há um livro ideal ou perspectiva “correta”. O que de fato é necessário é que o docente domine as ferramentas conceituais da pesquisa histórica e compreenda aonde quer chegar com sua prática. Os livros, como ferramentas de

⁹⁵CAIMI, F. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? *ANPUH - XXV Simpósio Nacional de História*, Fortaleza, 2009, pP. 1-10.

⁹⁶Para um panorama das concepções de ensino e aprendizagem de História e suas interfaces com a formação docente e conjunturas políticas, Cf. SILVA, M.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira De História*, 30(60), pp. 13-33. 2010.

trabalho, devem servir de apoio aos objetivos de aprendizagem julgados mais pertinentes pelo professor. Em outras palavras o *uso* do livro didático que determina sua finalidade.

Encaminhando o final deste capítulo, vale observar como os guias do PNLD/História se inserem no caminho trilhado até aqui. Os guias do PNLD são fruto da política de avaliação dos livros didáticos, iniciada em 1996. Como sabemos, seu objetivo é fornecer aos professores resenhas das obras aprovadas e também ser um instrumento formativo ao apresentar um panorama dos aspectos teóricos e metodológicos de cada disciplina e estimular a reflexão sobre a prática curricular ao apresentar os critérios de avaliação de cada edital.⁹⁷

O guia do PNLD/História de 2018, primeiro produzido após o Decreto 9.099/2017 me parece um documento fundamental para este debate⁹⁸. Neste guia, temos proposições diferentes para a finalidade do programa e para as funções do livro didático de História: agora são explicitamente ferramentas para a implementação da BNCC, onde os livros devem obedecer ao desenvolvimento das “competências e habilidades” prescritas no documento. Principalmente para os professores, os avaliadores orientam a terem uma predisposição para implementar as iniciativas de superar o “velho” ensino médio, sugerindo investir em formação continuada em temas de currículo, aprendizagem e estratégias de ensino e avaliação.

Uma passagem que me chama a atenção está destacada. Ela está presente depois da apresentação de diferentes concepções de História nos livros (discussões sobre história e identidade, história e historiografia, história e construção de um “mundo mais solidário”).

Das ideias de História, portanto, podemos inferir que a diversidade é a tônica, tal como induz o Edital do PNLD 2018. A concepção de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro é banida do manual do professor, eis um dos aspectos positivos constantes nas obras.⁹⁹

É no mínimo curioso associar o “banimento” de uma perspectiva de História à diversidade de perspectivas para o PNLD, ainda mais uma concepção que me parece indicar uma relação socialmente viva para a disciplina. Talvez seja um mal necessário, já que, segundo o documento,

⁹⁷Embora o uso do Guia do PNLD não ser tema de interesse nesta pesquisa, vale indicar que existem estudos que investigam o difuso impacto desse documento nas escolhas docentes. Cf. MOREIRA, J. H.; PEREIRA, J. S., *Op. Cit.*, 2009 & MORAES, M. A.; GARCIA, T. M. O Papel do Guia do Livro Didático de História/PNLD no Processo de Escolha dos Livros pelos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. *30º Simpósio Nacional de História*, ANPUH, Recife, 2019.

⁹⁸Cf. Anexo 1 para a identificação dos responsáveis pela avaliação no PNLD/História.

⁹⁹BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos PNLD 2018*. História. Ensino Médio. Brasília: MEC, SEB, 2017, p. 15.

Uma mudança no conteúdo, na forma de distribuí-lo no tempo escolar e de apresentá-lo aos estudantes pode, eventualmente, provocar alterações benéficas, inclusive, nos currículos dos cursos de formação de professor de História, fechando um círculo virtuoso que nunca experimentamos no Brasil.¹⁰⁰

Avancemos para 2019, ano da produção do próximo guia do PNLD para o ensino fundamental, o PNLD 2020. Neste documento já podemos ver consolidadas algumas das noções previstas no guia do PNLD de 2018, especialmente no que se refere ao estreitamento entre o programa e a consolidação do projeto de implementação da BNCC. A indagação que esse documento nos auxilia a responder é: o que exatamente de positivo tal relação trouxe aos livros didáticos? O que encontrei foi bastante desanimador. Em primeiro lugar, dois efeitos óbvios são descritos pelos pareceristas: seguir a cartilha das competências e habilidades da BNCC se torna, explicitamente, o critério classificatório para os livros, em termos de conteúdo e método. Isso, por sua vez, ocasionou um movimento de homogeneização dos materiais, como os avaliadores sinalizam:

Em síntese, em todas as coleções didáticas do componente História aprovadas no PNLD 2020, os objetos de aprendizagem indicados na BNCC de História para cada ano de ensino foram encadeados exatamente como registrado no referido documento curricular, o que ocasionou a homogeneização das coleções, no que tange ao conteúdo selecionado para estudo.¹⁰¹

Em segundo lugar, a avaliação crítica dos pareceristas sobre os conteúdos dos “novos” livros didáticos deixa nítido que, em termos disciplinares, pouco foi acrescentado pelo redesenho curricular posto em prática desde 2017:

Apesar de existirem obras com iniciativas para ampliar a concepção quadripartite da história europeia (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e tripartite da história brasileira (Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República), as coleções aprovadas mantêm um formato ainda marcadamente eurocêntrico. Isto é, são os acontecimentos iniciados na Europa que delineiam a seleção dos processos históricos estudados.

(...)

Apesar de organizar a integração da História do Brasil e da História Geral a partir de processos históricos eurocêntricos, as obras contemplam, ao longo dos seus quatro volumes, a história e a cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, em diferentes contextos e temporalidades históricos. No entanto, na maioria das coleções, a escravidão, a resistência a ela e as lutas do presente são as mais enfatizadas para destacar o protagonismo dos afrodescendentes e dos povos indígenas, em sua diversidade, na História do Brasil e da América. Consta-se,

¹⁰⁰BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos PNLD 2018*. História. Ensino Médio. Brasília: MEC, SEB, 2017, p. 21.

¹⁰¹BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos PNLD 2020*. História. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2019, p. 24.

assim, que as obras aprovadas no PNLD 2020 não conseguiram avançar no tratamento destas temáticas para além do que aquelas aprovadas em editais anteriores avançaram, impulsionadas pelas exigências das Leis no 10.639, de 2003, e no 11.645, de 2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.¹⁰²

Encerro este capítulo com uma interrogação formulada por Helenice Rocha incluída no manual do professor de um famoso livro didático¹⁰³: “Será pertinente a uma obra didática voltada ao ensino e aprendizagem de um público iniciante, que começa a estudar História, agregar tantas possibilidades e tão poucas certezas?”¹⁰⁴

Embora os autores da obra didática respondam que não, toda minha formação vem me colocando a necessidade de construir os caminhos para desnaturalizar a “fatalidade” envolta no nosso passado. Se naturalizamos o “futuro passado” de outras sociedades como uma cadeia fechada e definida (geralmente, pelos que venceram), que explicações para o presente e quais possibilidades de futuro a disciplina fomenta? Com Thompson, aprendi que nossa profissão consiste em explicar por que determinadas conjunturas históricas se desenvolveram de uma determinada forma, e não de outra. Penso que é nesse outro, ou seja, nos projetos inconclusos e derrotados que disputaram valores com os que venceram, que podemos encontrar caminhos contra a apatia que nos cerca.

¹⁰²BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos PNLD 2020*. História. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2019, p. 30-31.

¹⁰³VAINFAS, R. VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. *História 3: ensino médio*. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

¹⁰⁴O trecho citado no manual do professor é do seguinte artigo: ROCHA, Helenice Bastos. A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. *Revista Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, UFMT, v. 6, n. 3, dez. 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Já conheço as pedras do caminho
E sei também que ali, sozinho
Eu vou ficar tanto pior*

(Tom Jobim e Chico Buarque de Hollanda)¹

Ao longo desta pesquisa, procurei realizar uma análise global do PNLD enquanto política pública, perscrutando seu ciclo de produção, as influências políticas que (re)orientam seus caminhos, os sujeitos que disputam concepções de ensino e aprendizagem e influenciam as percepções acerca dos materiais didáticos, os professores que utilizam e também produzem livros didáticos... Procurei, como espero ter deixado claro, analisar o livro didático e o PNLD como construções sociais atento às suas relações de força, historicizando suas mudanças recentes e buscando articulações não imediatamente visíveis entre políticas curriculares diversas e concepções educacionais circulantes no debate público.

Os livros didáticos se encontram numa espécie de não-lugar: ao passo que estão entre os produtos que mais circulam nas escolas, manuseados cotidianamente por professores e estudantes, não são plenamente apreendidos enquanto documento curricular para além de ser uma espécie de “conteúdo programático” das disciplinas. E, mesmo assim, quando procura-se refletir sobre este aspecto, apedrejam-se os seus conteúdos; a editora pede desculpas, promete corrigir os erros pontuais e se encerra a questão². Seu circuito de produção e avaliação não está no horizonte de interesses e preocupações para parte significativa dos docentes; o período da escolha do material se tornou um dos poucos momentos no qual os docentes efetivamente se interessam pelo PNLD, e mesmo este ato foi fragilizado a partir das modificações que o Decreto nº 9.099/2017 institucionalizou.

De todo modo, compreendo que o PNLD enquanto política pública teve acertos muito significativos ao instituir um horizonte de qualidade efetivo para a escola, reconhecido (mesmo com narizes torcidos) por docentes e estudantes. Um horizonte que precisa ser

¹JOBIM, T.; HOLLANDA, C. B. de. Retrato em Branco e Preto. In: QUARTETO 004. *Retrato em Branco e Preto*. Rio de Janeiro: Ritmos/Codil, 1968. LP, faixa 1.

²No momento de finalização desta pesquisa, mais um caso ganhou os noticiários: o livro “Encontros História - volume 3”, de Cândido Grangeiro, editado pela FTD, teria apontado que o Flamengo foi pioneiro no combate ao racismo no futebol, gerando insatisfação dos torcedores do Vasco da Gama. O secretário de educação do município do Rio de Janeiro, Renan Ferreirinha, se isentou de ter sido o responsável pelo conteúdo e convocou os torcedores vascaínos a “melhorar o material”. O perfil do clube na rede social *Twitter* classificou o caso como “revisão histórico” por parte do livro didático em questão.

tensionado e pode direcionar o debate para uma outra concepção de qualidade, que valorize a agência do professor e dos alunos e, também, as relações humanas de ensino e aprendizagem entre docentes e educandos. Tenho em mente a avaliação de Júnia Sales Pereira sobre determinados aspectos que poderiam ser aperfeiçoados pelo programa e pela atuação das comissões técnicas (pensando, evidentemente, no “remonte” do PNLD):

Um dos desafios do PNLD diz respeito à ampliação das escolas no programa. Mesmo com todos os limites implicados, obviamente, nesses processos, o pressuposto de que os coletivos docentes têm a prerrogativa de escolha das obras a serem utilizadas nas escolas é extremamente valioso para amadurecimento democrático e pedagógico do processo educacional. Primeiramente porque se considera, nessa questão, os docentes como coletivos, afirmando o valor fundamental do encontro docente para planejamento da inserção dos livros didáticos no projeto pedagógico das escolas. Em segundo lugar, porque, ao participarem (originalmente) do programa como protagonistas das escolhas, os coletivos docentes confirmam os perfis interacionais de sua profissionalidade. Contudo, essa parte do programa é a mais frágil. A atuação das Comissões Técnicas poderia continuar em seminários em vários pontos do país, com orientações às escolas, debates, rodas de conversa, web-conferências. Trata-se de dar relevância à parte significativamente valiosa do programa, que envolve os interesses das escolas. Enquanto o MEC ficar envolvido apenas com os interesses editoriais, essa questão continuará fragilizada.³

Esta pesquisa dimensionou a tentativa de desmonte da política pública para os livros didáticos e teve como principal desejo a esperança de, ao apontar o que avalio como equívocos, inspirar proposições críticas ao PNLD e insistir na importância de situar o livro didático como parte constitutiva da autonomia docente e do direito à Educação. O livro didático é mais do que uma “ferramenta didática”: é documento, mercadoria, produto editorial (livro), currículo, saber disciplinar, enfim, um objeto que é produzido e utilizado por muitas mãos, com intencionalidades extremamente diversas. Se o PNLD reforçou seus contornos mais prescritivos nos últimos anos, se muitos docentes possuem o hábito de os utilizar como “o conteúdo” de suas disciplinas independentemente dos guias curriculares e programas, espero contribuir para que sua apropriação se dê por outros caminhos.

Sintetizando minhas proposições, avaliarei neste espaço o que considero como acertos e incertezas, segundo os resultados da pesquisa. Desejo com isso comentar as potencialidades de determinadas questões e indicar temas que considero válidos de serem investigados. Em primeiro lugar, destaco que a pesquisa atendeu às minhas expectativas para além do que estas páginas contém: o aprendizado e a experiência, mesmo que a base de muita ansiedade e noites sem dormir (responsabilidade mais minha do que da vida acadêmica em si, percebi), me

³OLIVEIRA, S. R. F.; CAIMI, F. *Op. Cit.*, 2018, pp. 168-169.

fizeram um pesquisador melhor e um historiador com mais apuro crítico. Para esse ciclo de pouco mais de dois anos de pesquisa “remota”, portanto, algumas linhas mereciam ser escritas, por serem angústias e experiências partilhadas entre os meus colegas contemporâneos.

Visei demonstrar os efeitos e intencionalidades políticas da vinculação entre as mudanças implementadas no PNL D e a BNCC, bem como à Reforma do Ensino Médio. As disputas em torno da educação pública após o golpe de 2016 confluíram e se interligaram, delineando a historicidade do Decreto 9.099/2017 que se concretizaram nas mudanças implementadas na trajetória do PNL D. Seu circuito de produção foi profundamente alterado: dos editais à forma de composição das comissões de avaliação. Creio que este circuito foi bem historicizado a partir da análise da documentação mobilizada, que demandou mais do que esperava ao descobrir, progressivamente, a atuação de organismos internacionais no financiamento e elaboração de propostas. Este ponto, destaque, me levou à materiais que não desenvolvi como poderia. Indico, especialmente, o documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”⁴, produzido pelo Banco Mundial e com orientações claras de uso prescritivo do livro didático – quanto mais é usado, melhores seriam os resultados em avaliações externas. Avalio que o mapeamento das propostas curriculares postas em práticas no Brasil após o golpe de 2016 e as “sugestões” de organismos internacionais é um tema que demanda mais pesquisa e pode se desenvolver com boas descobertas (esta análise já foi efetuada principalmente no período das reformas curriculares dos anos 1990). Por exemplo, qual a historicidade das “competências socioemocionais”?

Outro aspecto que me mobilizou na pesquisa e redação foi a descoberta da permanência da “rede de legitimidade” analisada por Ricardo Filho, com muitos dos sujeitos mapeados ainda ativos e, principalmente, com concepções educacionais de mercado socialmente vivas e implementadas. Avalio que isso diz mais respeito sobre a política editorial dos grandes meios de comunicação do que da relevância dessas figuras (suas experiências são relevantes para explicar a permanência, é claro). Destaco a potencialidade de investigações em torno dessa rede de legitimidade que vai além dos meios de comunicação, como percebi pelo artigo de Tarlau e Moeller. Com a internacionalização neoliberal nas pressões

⁴BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Grupo Banco Mundial: Washington, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2023.

curriculares, por exemplo, Eduardo Deschamps “casualmente” integrou um seminário sobre a *Common Core* americana e a (re)elaboração da BNCC brasileira ainda em 2013, sendo alçado a figura chave no processo de redesenho da base que se expressa em sua terceira versão. Em outras palavras, sinalizo para a validade de investigações que mapeiam sujeitos envolvidos na política educacional ao nível internacional, situando suas afinidades políticas e os envolvimento com fundações “filantrópicas”, tema que não tive fôlego para explorar como gostaria.

Por fim, investigar a configuração dos livros didáticos enquanto produto foi o percurso mais difícil de desenvolver e, também, o mais instigante. Investigar as redes produtivas dos materiais didáticos foi o principal objetivo almejado, procurando identificar seus tensionamentos com os sistemas estruturados de ensino, sua escrita por parte dos autores e sua apropriação enquanto currículo pelos docentes, alunos e pela cultura escolar. As entrevistas com autores de obras didáticas foram, para mim, o ponto mais significativo para esta análise, e ainda é uma possibilidade muito pouco explorada na historiografia e que nos permite muitos questionamentos novos. Destaco duas questões que avaliei: 1) os autores se sentem, de fato, autores de suas obras, e se reconhecem tanto no projeto editorial da obra na totalidade quanto na concepção de história que mobilizam e defendem? 2) por que razão, autores de obras didáticas aparentam dar mais atenção (e reclamação) aos procedimentos normativos dos editais (talvez por demanda das editoras)⁵ do que à reflexão crítica sobre o PNLD? Em relação aos professores, destaco que o PNLD parece ter “escapado” do horizonte de reivindicação e crítica, se aproximando de fato da concepção de “ferramenta didática”.

Em nível pessoal, desejo em algum momento futuro investigar um tema colocado durante o percurso da pesquisa e análise da documentação: historicizar concretamente os livros didáticos que adotam uma perspectiva de abordagem temática a fim de mapear como articulam suas concepções de História com os conteúdos mobilizados e como são produzidos e avaliados diante dos editais passados. Minha experiência com estes livros se resume ao contato com algumas coleções e obras (conteúdos, quero dizer). Creio que uma reflexão mais apurada⁶ poderia ajudar a pensar em editais mais plurais e estimular a produção editorial didática a recuperar o senso de criatividade nos projetos das obras.

⁵ Lembrando, mais uma vez, do termo “editalização” das obras, cunhado por Júnia Sales Pereira.

⁶ Uma pesquisa com algumas dessas questões já foi realizada, mas privilegiando a análise do conceito “Memória”. Cf. ALMEIDA, F. R. *História e Memória nos Limites do (In)Visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

Retomando a epígrafe deste último movimento, avalio que o presente e o futuro que se avizinham demandarão, mais do que nunca, a presença e as agências de professores, autores e estudantes. Em tempos de “inteligências” artificiais que prometem facilitar ainda mais o acesso à informação e em face ao já conhecido processo de variados distanciamentos no processo de ensino-aprendizagem, o sentido de nossa profissão, enquanto historiadores e educadores, é a crítica e a construção coletiva das gerações que nos sucederão. O sentido da experiência precisa ser novamente enriquecido⁷. Caminhemos!

⁷BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. Ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

FONTES

1) Legislação

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. *Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília-DF, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021. *Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)*. Brasília-DF, 2021. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.html.

BRASIL. FNDE. Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018. *Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/resolucao-no-15-de-26-de-julho-de-2018/@@download/file>.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4/2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. MEC. Novo Ensino Médio. *Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR*. 13 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/acordo-de-emprestimo>

BRASIL. MEC. Portaria nº. 2.963, de 29 de agosto de 2005. *Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro*. *Diário Oficial da União*, n. 167, 30 de agosto de 2005, seção 1, p. 7. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº. 7, de 5 de abril de 2007. *Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro*. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3542-portaria-normativa-n%C2%BA-7-de-5-de-abril-de-2007>.

BRASIL. MEC. Portaria n°. 1432, de 28 de dezembro de 2018. *Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio*. Brasília-DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução n°. 2, de 30 de janeiro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução n°. 3, de 21 de novembro de 2018. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília-DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial n. 7084, de 27 janeiro de 2010. *Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências*. Brasília-DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial n. 9099, de 18 de julho de 2017. *Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Brasília-DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, n. 184-A, Brasília - DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei n° 5695, de 2019. *Altera as Leis 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 9.766, de 18 de dezembro de 1998, 11.947, de 16 de junho de 2009 e 10.880, de 9 de junho de 2004, para transferir a cota da União do Salário Educação para Estados e Municípios*. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139597>.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. Resolução n°. 6035 de 28 de janeiro de 2022. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, A. 48, n. 23, Parte I, 2022.

SÃO PAULO. Gabinete do Secretário. Resolução SEDUC 48, de 9 de junho de 2022. Altera a Resolução SE-72, de 13-10-2020, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. *Diário Oficial do Poder Executivo*, Seção I, p. 32. 10 de junho de 2022.

2) Editais do PNLD e Guias do Livro Didático

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de convocação 01/2011 – CGPLI. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2014*. Brasília-DF, 2011.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de convocação 02/2015 – CGPLI. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017*. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de convocação 01/2017 – CGPLI. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019*. Brasília-DF, 2017.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. *Edital de convocação 01/2018 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020*. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. MEC. FNDE. *Guia de livros didáticos PNLD 2017*. História. Brasília: MEC, SEB, 2016.

BRASIL. MEC. FNDE. *Guia de livros didáticos PNLD 2018*. História. Ensino Médio. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. MEC. FNDE. *Guia de livros didáticos PNLD 2020*. História. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2019.

BRASIL. MEC. FNDE. *Guia Digital PNLD 2022: Educação Infantil*. 2021.

3) Relatórios e Manifestos

ABRELIVROS. *Sistemas de ensino atraem o interesse de editoras*. 28 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/sistemas-de-ensino-atraem-o-interesse-de-editoras/>.

BRASIL. Controladoria Geral da União. *Relatório de Avaliação: Secretaria de Educação Básica*. Exercício 2018. 22 de julho de 2019. Disponível em:

<https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/download/13728.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Educação para Todos*. Brasília: Editora Gráfica Ipiranga, 1985, p. 24. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf>. Acesso em 8 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Grupo Banco Mundial: Washington, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>.

CASA DO SABER et. al. *Transformação da Qualidade da Educação Básica Pública no Brasil*. Disponível em: https://issuu.com/casadosaber/docs/a_transforma_o_da_qualidade_da_educacao_no_brasil.

CBL. SNEL. Desempenho Real do Mercado Editorial Brasileiro. Série Histórica da Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro. Nielsen Book Data, Julho de 2022. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2022/07/Serie_historica_pesquisa_producao_PCR_2021_V1.pdf. Acesso em 16 de maio de 2023.

CNTE. Análise da CNTE sobre o relatório do relator à Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Educação*, Brasília/DF, ano XXII, n. 30, p. 89-90, grifo meu. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_30.pdf. Acesso em 20 de abril de 2023.

DE OLHO NO LIVRO DIDÁTICO. *Denuncia nas escolas: livros didáticos que pregam rebeldia*. Obras usam poemas que incitam desobediência aos pais e até incentivam a invocação de espíritos. 4 de agosto de 2014. Disponível em: <https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2015/02/damares-alves-orley-jose-da-silva-e.html>.

EDITORA MODERNA. *Entenda o que são Projetos Integradores no PNLd 2021*. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/modernaexplica-em/entenda-o-que-sao-projetos-integradores-no-pnld-2021/>. Grifos do autor. Acesso em 31 de maio de 2022.

MACIEL, M. Compromisso com a Nação. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 47, n. 187 jul./set., p. 9-19, 2010.

MENEZES, M.; CAYRES, C. Perspectivas para o futuro: Palestra sobre construção de carreiras, sabatina com a Vice-Diretoria de Ensino e plenária final do 12º Fórum de Alunos

marcaram o quinto dia da Semana da Pós-graduação do IOC. *Instituto Oswaldo Cruz* (online). 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.ioc.fiocruz.br/noticias/perspectivas-para-o-futuro>. Acesso em 29 de abril de 2023.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Posicionamento público contrário aos livros didáticos na Educação Infantil*. Brasília, 6 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021_CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EI.pdf.

FUNDAÇÃO LEMANN; TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Projeto de Vida: relatório completo*. 8 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/s9XiJSVNm851o61HnLRvYyf2O2hugIa1TZ3sOkMn.zip>.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *São Paulo é o 1º Estado a oferecer material específico do Novo Ensino Médio para Professores*. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-e-o-1o-estado-brasil-oferecer-material-especifico-novo-ensino-medio-para-professores/>

SENADO FEDERAL. Gabinete do senador Pedro Chaves. Parecer n. 95, de 2016. *Da Comissão Mista, sobre a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências*. Brasília-DF, 2016, p. 9-11, grifo meu. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512505&filename=Tramitacao-PAR%2095%20MPV74616%20=%3E%20MPV%20746/2016

SENAI. *Novo Ensino Médio*. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/educacao-profissional/novo-ensino-medio/>.

SEVERIANO, A. et al. *Educação para a Vida: manual do professor*. 1ª. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020, p. XXIII.

SILVA, O. Uma proposta de BNCC constitucional e sem ideologia de gênero. *De olho no livro didático* (online). 16 de novembro de 2017. (Blog). Disponível em: <https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2017/11/proposta-bncc-alternativa-realmente.html>. Acesso em 1 de maio de 2023.

SINASEFE. *Carta-Manifesto por uma Frente Nacional por um PNLD Democrático*. 20 de março de 2021. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/carta-manifesto-por-uma-frente-nacional-por-um-pnld-democratico/>. Acesso em 16 de abril de 2023.

SOUZA, T. Privatização e conservadorismo são cerne do novo PNLD de Temer. *CONTEE*

(online). 25 de julho de 2017. Disponível em: <https://contee.org.br/privatizacao-e-conservadorismo-sao-cerne-do-novo-pnld-de-temer/>.

UNDIME.; CONSED. Guia de implementação da BNCC.. 2020. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The Future of Jobs Report*. 2020. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.

4) Imprensa e blogs

AGÊNCIA O GLOBO. Cogna e Eleva fecham acordo para troca de sistemas de ensino e escolas. *Época Negócios* (online), 23 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2021/02/cogna-e-eleva-fecham-acordo-para-troca-de-sistema-de-ensino-e-escolas.html?utm_source=pocket_saves. Acesso em 8 de fevereiro de 2023.

AGÊNCIA SENADO. Pedro Chaves defende MP da reforma do ensino médio. *Senado Notícias*, 1 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/01/pedro-chaves-defende-mp-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 8 de abril de 2023.

ANNUNCIATO, P.; VASCONCELLOS, A. PNLD tem maior mudança em 20 anos. *Revista Nova Escola*, edição 305, seção “Políticas Públicas”. 16 de setembro de 2017.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. MEC: *CNE deve presidir debate de Ensino Médio e BNCC*. 6 de outubro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=40091:base-curricular-e-ensino-medio-sao-alvos-do-novo-presidente&catid=389&Itemid=86.

BISPO, T. Editoras menores vendem mais ao governo federal. *Valor Econômico*, 18 de outubro de 2006

CAFARDO, Renata. “Única ideologia que nos interessa é a aprendizagem”, diz Rossieli Soares. *Estadão* (online), coluna Educação. 14 de janeiro de 2019.

CARTA CAPITAL. Abraham Weintraub fala em “limpar” os livros didáticos. Ministro da educação respondeu a um seguidor questionava o porquê das obras trazerem temas como candomblé e história da China. *Carta Capital* (online), seção “Educação”, 2 de março de 2020.

CASTRO, Cláudio de Moura. Escola é empresa? *Estadão* (online). 28 de setembro de 2011. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniaio/escola-e-empresa-imp-/>.

KOIKE, B. Editoras desistem de vender livros para o MEC. *Jornal Valor Econômico*, Caderno B (Empresas), p. 7, 28 de setembro de 2016.

KOIKE, B. FTD mira sistemas de ensino para chegar a R\$ 1 bilhão de faturamento. *Jornal Valor Econômico* (Online). 8 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/negocios/ftd-mira-sistemas-de-ensino-para-chegar-a-r-1-bilhao-de-faturamento/>.

MORRONE, B.; OSHIMA, F. Maria Helena Guimarães: “Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio.”. A secretária executiva do Ministério da Educação fala das mudanças na etapa de ensino eleita prioridade pelo novo governo. *Época* (online). 15 de agosto de 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>.

MURAKAWA, F.; ARAÚJO, C. Vélz quer alterar livros didáticos para “resgatar visão” sobre golpe. *Valor Econômico* (Online). 3 de abril de 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/04/03/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe.ghtml>. Acesso em 19 de maio de 2023.;

NETO, Leonardo. Temer refunda o PNLD. *Publish News* (online), 20 de julho de 2017.

NOVA ESCOLA. O que sabemos sobre o grupo de transição da Educação de Jair Bolsonaro. *Agência Nova Escola* (online), 12 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14479/o-que-sabemos-sobre-o-grupo-de-transicao-da-educacao-de-jair-bolsonaro>. Acesso em 25 de abril de 2023.

OLIVEIRA, J. B. Ensino estruturado: um modelo pedagógico eficaz. *Veja*, 30 de março de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em—evidencia/ensino-estruturado-um-modelo-pedagogico-eficaz/>.

OSHIMA, Flávia Yuri. Temer muda tudo no Ensino Médio. *Época* (online), Coluna “Vida”, 22 de setembro de 2016.

PALHARES, I. Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio. Estudantes reclamam que aulas de como se tornar um milionário e de RPG estão tomando tempo dos conteúdos curriculares tradicionais. *Folha de São Paulo*, Seção Educação, 17 de março de 2023.

PEDUZZI, P. Temer diz que reforma do ensino médio será sancionada nos próximos dias: para o presidente, a bancada de apoio ao governo conseguirá aprovar. *Agência Brasil* (online). 9 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-02/temer-diz-que-reforma-do-ensino-medio-sera-sancionada-nos-proximos-dias>. Acesso em 15 de abril de 2023

SANTOS, D. O que esperar dos novos livros didáticos alinhados à BNCC. *Nova Escola* (Online). 3 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18840/o-que-esperar-dos-novos-livros-didaticos-alinhados-a-bncc>. Acesso em 24 de abril de 2023.

SCERB, Philippe. Novo ensino médio possibilita avanço na formação técnica. *Folha de São Paulo* (online), 18 de junho de 2021. (Seminários Folha).

SEMIS, Laís. “As discussões do Ensino Médio estão contaminadas pelo momento eleitoral” - para Guiomar Namó de Mello, há muita desinformação sobre as políticas educacionais brasileiras, o que atrapalha o debate. *Revista Nova Escola* (online), 30 de agosto de 2018.

SILVA, Orley José da. Uma proposta de BNCC constitucional e sem ideologia de gênero. *De olho no livro didático* (online). 16 de novembro de 2017. (Blog). Disponível em: <https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2017/11/proposta-bncc-alternativa-realmente.html>

VARGAS, M. Bolsonaro diz que livros didáticos têm 'muita coisa escrita'. *Uol Notícias* (online). 3 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/01/03/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita.htm>

VILLA, M. A. A Revolução Cultural do PT. *O Globo* (Online), 5 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acesso em 18 de setembro de 2020.

5) Entrevistas

Autores de livro didático

Cândido Grangeiro, entrevista cedida em 16 de dezembro de 2022.

“Camila”, entrevista cedida em 29 de janeiro de 2023.

Gislane Azevedo, entrevista cedida em 22 de janeiro de 2023.

Jaime Rodrigues, entrevista cedida em 14 de dezembro de 2022.

Joelza Domingues, entrevista cedida em 20 de janeiro de 2023.

Reinaldo Seriacopi, entrevista cedida em 17 de dezembro de 2022.

Ronaldo Vainfas, entrevista cedida em 18 de fevereiro de 2023.

Docentes

Professor "Adriano", Fortaleza-CE. Entrevista cedida em 4 de outubro de 2021.

Professor "Caetano", do Rio de Janeiro-RJ. Entrevista cedida em 19 de outubro de 2021.

Professor "Cícero", do Rio de Janeiro-RJ. Entrevista cedida em 9 de novembro de 2021.

Professor "Francisco", cidade não identificada. Entrevista cedida em 3 de outubro de 2021.

Professora Luciana Penna-França, Teresópolis-RJ. Entrevista cedida em 22 de outubro de 2021.

Professor "Sandro", Rio Bonito-RJ. Entrevista cedida em 1 de outubro de 2021.

Professor "Leonardo", de Cabo Frio-RJ. Entrevista cedida em 26 de novembro de 2021.

Professor Anônimo, Belo Horizonte-MG. Entrevista cedida em 26 de novembro de 2021.

Professor "João Carlos", de Cabo Frio-RJ. Entrevista cedida em 8 de dezembro de 2021.

Entrevistas Públicas

EDITORA POSITIVO. Entrevista com Eduardo Deschamps: como entender o Novo Ensino Médio. 21 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.sistemapositivo.com.br/entrevista-com-eduardo-deschamps/>.

NEPHS-UFRRJ. "O fazer do livro didático: uma experiência como historiador", com Jaime Rodrigues – UNIFESP. Youtube, 22 de junho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q_FfuAtjOos&t. Acesso em 28 de dezembro de 2022.

OLIVEIRA, R. "A autocensura não é a prática da maioria dos autores de livros. Mas o medo de ser discriminado paira no ar". Cândido Grangeiro, presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos, diz que o momento instável por que passa o país ajuda a entender a escolha de alguns autores por modular alguns termos sobre o regime militar em suas obras didáticas. *El País* (online). 9 de abril de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554744575_375513.html.

PRESTES, Felipe. Guiomar Namó de Mello: professor precisa de uma formação mais prática. *Sul21* (online). 24 de março de 2011. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-noticias-2/2011/03/guiomar-namo-de-mello-professor-precisa-de-uma-formacao-mais-pratica/>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica Maringoni, G. (org). *O negócio da Educação*. São Paulo: Olho D'água e Fapesp. 2017. pp. 129-144.

ADRIÃO, T. et. al. *Sistemas Privados de Ensino na Educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, F. R. *História e Memória nos Limites do (In)Visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, M. *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. 2ª ed. Nova Iorque: Routledge, 2006.

APPLE, M. *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 5a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ARROYO, M. Produção de saber em situações de trabalho: o trabalho docente. *Trabalho e Educação*, v. 12, n. 41, pp. , 2003.

AVELAR, M.; BALL, S. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 2017.

BAIRRO, Gabriel Pinto de. *A Nova Fronteira de Acumulação do Capital: o Mercado Editorial de Livros Didáticos e o PNLD*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista – Campus “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro-SP, 2022,

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. Ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. *Sobre o conceito de História*. São Paulo: Alameda, 2020.

BIESTA, G. Boa Educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BITTENCOURT, C. *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, C. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun., 2011.

BRITTO, T. *O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados*. Brasília, Centro de Estudos da Consultoria do Senado, jun. 2011.

CABRINI, C et. al. (Orgs.). *O Ensino de História: Revisão Urgente*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, p. 20-21.

CAIMI, F. Sob Nova Direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 30, 2018.

CAIMI, F.; OLIVEIRA, S. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77041, 2021

CAIMI, F. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? *ANPUH - XXV Simpósio Nacional de História*, Fortaleza, 2009,

CASSIANO, C. Mercado Editorial e PNLD em disputa. *ANPED* (online), 23 de março de 2020.

CASSIANO, C. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. 1a ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CARIELLO, L. Todos Pela Educação e Bolsonaro: a relação entre o Estado brasileiro e o Partido da Educação (2018-2021). *Marx e o Marxismo*, v.9, n.17, jul/dez 2021.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, F. (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. Introdução: ensinar história em tempos de memória. In: Idem (Orgs.). *Ensino da história e memória coletiva*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, E. Entre práticas e representações: o livro didático de História na percepção dos estudantes da Educação Básica a partir do Projeto Pibid. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.12, n. 34, p. 360-385, 2021.

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. et. al. (Orgs.). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, pp. 51-70, 1982.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula-rasa do passado?* Sobre a História e os historiadores. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHOPPIN, A. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr., 2008. pp. 18.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*, v. 12, 2000, pp. 23-35.

FENELON, D. R. et. al. (Orgs.). *Muitas Memórias, Outras Histórias*. São Paulo: Olho D'Água, 2004.

FILHO, L. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. et. al. (Org.) *500 Anos de Educação no Brasil*. 5ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. CNE, BNCC's e a Proteção da Agenda da Reforma. *Avaliação Educacional* (online). 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/12/14/cne-bnccs-e-a-protecao-da-agenda-da-reforma/>.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle dos processos pedagógicos na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, out./dez. 2014.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. (Org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Editora Cortez, 1996, pp. 26-46.

LELLIS, Marcelo. Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento. In: *Simpósio Internacional do Livro Didático: Educação e História*. São Paulo: Abrale, 2007.

MIRANDA, S. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: DE ROSSI, Vera; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.) *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Editora Alínea, 2003, pp. 173-204.

MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. de. Passado, Presente e Futuro dos Livros Didáticos de História Frente a uma BNCC sem Futuro. *Revista Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, jul./out. 2020.

MIRANDA, S.; DE LUCA, T. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p.123-144, 2004.

MORAES, M. A.; GARCIA, T. M. O Papel do Guia do Livro Didático de História/PNLD no Processo de Escolha dos Livros pelos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. *30º Simpósio Nacional de História*, ANPUH, Recife, 2019.

- MOREIRA, Júlia Helena Simões.; PEREIRA, Júnia Sales. Do conteúdo à recepção: o guia do livro didático de História (2005/2008). *História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 67-84, ago. 2009.
- MUNAKATA, K. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, 2004, pp. 513-529.
- MUNAKATA, K. Livro didático e formação de professores são compatíveis. In: MARFAN, M. *Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC, SEF, 2002.
- MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v.12, n.3, p. 179-197, 2012.
- MUNAKATA, K. O Livro Didático como Mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. (Tese). Doutorado em História Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997.
- NÓVOA, A. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019, p. 200-201.
- OLIVEIRA, I. F. de.; OLIVEIRA, M. D. de. Livros didáticos de História: consolidação e renovação de um objeto de pesquisa. In: ANDRADE, J.; PEREIRA, N. (Orgs.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2a ed. (E-book). São Leopoldo: Editora Oikos, 2021, pp. 225-244.
- OLIVEIRA, I. F. de. Verbetes “Livro didático”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, pp. 143-148, 2019.
- OLIVEIRA, I. L. S. M. de. *Livros Didáticos, Ensino de História e Cidadania: Concepções, Práticas e Apropriações*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019.
- OLIVEIRA, P. R. de. *Análise do Discurso de Professores e Alunos sobre o Livro Didático de História em Uso*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens). CEFET-MG. Belo Horizonte, 2020.
- OLIVEIRA, S. R. F.; CAIMI, F. Entrevista – Júnia Sales Pereira: o PNLD em Perspectiva. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 158-171, 2018.
- PENNA, F. A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual de alunos. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 71-97, jan./jun. 2015.

- PEREIRA, N. A reforma do Ensino Médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. *Trabalho Necessário* (FEUFF), v. 19, n. 39, p. 136-165, mai./ago. 2021.
- RICARDO FILHO, G. *A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre Educação na revista Veja (1995-2001)*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- RICCI, C. S. *Da intenção ao gesto: quem é quem no Ensino de História em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999.
- PAOLI, M. C. Memória e Ação Cultural: introdução. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, Departamento do Patrimônio Histórico, v. 200, 1991.
- PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios Contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 82-113, 1995.
- SANTOS, A.; GIORDANI, C.; LIMA, J. Novas diretrizes curriculares nacionais: necessidades individuais, sociais ou mercadológicas? *Revista Educação e Políticas em Debate* – v.11, n.2, p. 743-762, mai./ago. 2022.
- SAVIANI, D. Democracia, Educação e Emancipação Humana: Desafios do Atual Momento Brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, Set./Dez. 2017.
- SOARES, A. N. *Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ): a Avaliação em Disputa no Cotidiano de Professores e Alunos de uma Escola do Ensino Médio*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016.
- SOARES, R. P. *Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo*. IPEA, Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Texto para discussão n. 1307. Brasília, novembro de 2007.
- SILVA, A. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 727-754, maio/ago. 2018.
- SILVA, M.; FONSECA, S. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4ª edição. Campinas: Editora Papirus, 2012.
- SILVA, M.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, 30(60), 13–33. 2010.
- SILVA, M. Tudo o que você consegue ser/triste BNCC (a versão final). *Ensino Em Re-Vista*, v. 25, n. especial, pp. 1004-1015, 2018.

SIMAN, L. M. de C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e para a aprendizagem. In: ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. (Orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Alínea, 2003, pp. 109-143.

TARLAU, J.; MOELLER, K. O Consenso por Filantropia: como uma Fundação Privada Estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, pp. 567, maio/ago. 2020.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria e outros ensaios*. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

RÜSEN, J. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. et al. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

VESENTINI, C. Escola e livro didático de História. In: SILVA, M. (Org.). *Repensando a História*. 2a ed. São Paulo: Marco Zero (ANPUH), 1984.

WILLIAMS, R. Meios de comunicação como meios de produção. In: *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

XAVIER, F. R.; TOLEDO, S. M. A.; CARDOSO, Z. S. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): Caminhos Percorridos. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 42, nº 82, maio/ago. 2020, p. 196.

ANEXOS

Anexo 1 – Comissão de Avaliadores do PNL D (2005-2021)

Ano do PNL D e Universidade Responsável pela Avaliação	Coordenação de Área	Comissão Técnica	Coordenação Adjunta	Assessoria de Área
2005	Tânia Regina de Luca	Sônia Regina Miranda	Holien Gonçalves Bezerra	-
2007 (UFRN)	Maria Inês Sucupira	Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN)	-	João Maria Valença de Andrade
2008 (UFRN)	Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN)	Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN)	-	João Maria Valença de Andrade
2012 (UFSC)	Andréa Ferreira Delgado (UFSC)	Flávia Eloisa Caimi (UPF)	Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL) Tânia Regina de Luca (UNESP)	Fernando Leocino da Silva (UFSC)
2014 (UFRN)	Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN)	Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN)	-	Itamar Freitas de Oliveira (UFS)
2017 (UEL)	Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL)	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) Iole de Freitas Druck (USP) Lucia Gouvêa Pimentel (UFMG) Márcio Araújo de Melo (UFT) Maria Inês Petrucci Rosa (UNICAMP) Marisia Margarida Santiago Buitoni (UERJ/PUC/SP) Vera Lucia de	Cristiani Bereta da Silva (UDESC) Dilton Cândido Santos Maynard (UFS) Flávia Eloisa Caimi (UPF) Helenice Rocha (UERJ) Márcia Elisa Teté Ramos (UEL)	Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN)

		Albuquerque Sant Anna (UERJ)		
2019 (Não há)	Aléxia Pádua Franco (UFU)	Damião de Lima (UFPB) Renilson Rosa Ribeiro (UFMT) Janice Theodoro da Silva (USP)	André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN) Anderson Ribeiro Oliva (UnB) Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS) Isaide Bandeira da Silva (UECE) Wesley Garcia Ribeiro Silva (UFPA) Monica Martins da Silva (UFSC)	-
2021 (não há) ¹	Leandro Raizer (UFRGS)	Cristiani Bereta da Silva (UDESC) Daniel Mallmann Vallerius (UFT)	Diogo Tourino de Sousa (UFV) Eduardo Salles de Oliveira Barra (UFPR) Erlando da Silva Rêses (UNB) Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD) Gisele Dalva Secco (UFSM) Jussara Fraga Portugal (UNEB) Luciana Rossato (UDESC) Luciene Maciel Stumbo Moraes (Colégio Pedro II-RJ) Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (UFFS) Maria Francineila	-

¹ Inicia-se a organização por áreas de conhecimento. Neste caso, trata-se da comissão de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

			<p>Pinheiro dos Santos (UFAL)</p> <p>Marta Vitória de Alencar (USP)</p> <p>Pablo Sebastian Moreira Fernandez (UFRN)</p> <p>Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)</p> <p>Taís Silva Pereira (CEFET-RJ)</p> <p>Wesley Garcia Ribeiro Silva (UFPA)</p>	
--	--	--	--	--

Anexo 2 – Roteiro de Entrevista para Autores de Livros Didáticos de História

Texto de apresentação:

Esta pesquisa tem por objetivo coletar informações para a futura dissertação de mestrado em História Social produzida por Igor Luis Santos Marques de Oliveira (PPGH/UFF).

Obrigado por aceitar participar desta pesquisa! Meu objetivo é conhecer um pouco das suas experiências como autores de livros didáticos de História. Gostaria de conhecer suas opiniões e expectativas acerca do material que produzem, suas experiências como professores atuantes no mercado editorial e suas concepções de ensino/aprendizagem da disciplina.

O formulário foi elaborado partindo do pressuposto de que um livro didático é produzido por muitas mãos: autores, redatores, revisores, diagramadores, ilustradores... e além disso, é fruto de seu tempo, pois expressa as contradições e tensões sociais de seu tempo. Ele, afinal, também é currículo - essencialmente um território em disputa, lembrando Miguel Arroyo. Portanto, outra intenção deste questionário é convidá-los a refletir sobre a historicidade das obras didáticas que produziram, além de ser um instrumento para avaliar essas experiências concretas e expectativas (bem-sucedidas, frustradas) ao longo de suas experiências profissionais.

Questões

1. Nome e cidade. Indique se **não** deseja ser identificado(a) no texto em caso de citações que utilizem suas respostas.
2. Identifique a instituição de Ensino Superior onde fez a graduação, o curso e ano de conclusão
3. Já trabalhou como professor(a) de História?
4. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, gostaria que especificasse os segmentos, modalidades e o tempo de atuação em cada um (p. ex.: atuação em Escola Pública por 10 anos como docente no Ensino Fundamental; atuação em curso pré-vestibular particular por 5 anos...).

5. Há quanto tempo atua no mercado editorial como autor(a) de obras didáticas?
6. Já exerceu outros cargos/funções no mercado editorial? Quais? Elas contribuíram para sua experiência como autor(a) de livros didáticos?
7. Como descreveria o seu interesse e motivos para a autoria de livros didáticos de História?
8. Como compreende o ensino de História para a formação dos estudantes?
9. Em sua opinião, qual a relevância dos livros didáticos no ensino de história? Considerando a sua produção nessa área, como avalia a sua contribuição?
10. Gostaria que avaliasse e descrevesse o processo de produção do livro didático, desde a realização da pesquisa até o acompanhamento de sua produção editorial.
11. Caso tenha escrito seu(s) livro(s) didático(s) com mais de um(a) autor(a), gostaria que informasse como dividem e organizam o trabalho de pesquisa e escrita.
12. Gostaria que informasse/avaliasse sobre a definição da abordagem teórico-metodológica dos livros didáticos que produziu. Em que medida essa abordagem expressa sua formação e experiência pessoal enquanto pesquisador(a) e/ou professor (a)?
13. Quais as limitações e tensões se interpõem no processo de elaboração de um livro didático?
14. Ao longo da sua experiência profissional, houve mudanças significativas no processo de elaboração de um livro didático? A que motivos atribui e como explica essas mudanças?
15. Qual a sua expectativa sobre a utilização do livro didático pelos docentes? Os livros didáticos devem nortear o trabalho docente? Em que medida e de que forma?
16. Existe algum tipo de pesquisa e/ou sondagem sobre o perfil dos trabalhadores docentes e estudantes no projeto editorial dos livros didáticos (suas sugestões, necessidades, expectativas)? Se sim, comente as principais questões e características atribuídas a esses sujeitos.
17. E em relação aos estudantes, qual a sua expectativa sobre a utilização do livro didático?
18. Considerando a relação entre livros didáticos e currículo (pensando currículo além dos conteúdos "prescritos" em diretrizes diversas), quais as principais características de um "bom" livro didático, em sua perspectiva? Em que medida as exigências curriculares são compatíveis ou não com este "bom" livro didático?
19. Você acompanha o Programa Nacional de Livros Didáticos na área de História? Desde quando participa do PNLD? Observou alguma mudança no perfil do programa e de seus

editais nos últimos anos? Se sim, conte suas impressões, destacando as principais mudanças observadas.

20. Considerando sua experiência com a produção de materiais didáticos: percebe alguma mudança no perfil das editoras com as quais trabalhou? O projeto editorial de suas obras didáticas passou por transformações ao longo do tempo (considerando, eventualmente, as edições sucessivas de sua obra)?

21. Como você avalia o livro didático frente a um contexto de maior utilização da internet como meio de acesso à informação? Observou impactos ou novas demandas na produção de livros didáticos?

22. Como você avalia a ordenação temporal e as sequências de conteúdos nos livros didáticos? Já produziu ou tentou produzir algum livro que não fosse quadripartite/linear? Se sim, quais as suas impressões?

23. Por fim, gostaria de propor que pensasse sobre sua identidade profissional e sobre as suas eventuais mudanças. Sua relação com a Escola e sua opinião acerca do trabalho docente mudou sendo autor(a) de livros didáticos? E com sua disciplina, a enxerga de forma diferente?

Anexo 3 – Roteiro de Entrevista para Docentes de História na Educação Básica

Texto de Apresentação

Pesquisa para a futura dissertação de mestrado em História Social produzida por Igor Luis Santos Marques de Oliveira (PPGH/UFF).

Obrigado por aceitar participar desta pesquisa! Meu objetivo é conhecer um pouco das suas experiências como professor e opiniões acerca da vivência da aula de História: suas concepções de ensino/aprendizagem da disciplina, a articulação com os materiais didáticos e suas propostas, as dificuldades que vive no trabalho remoto em função da pandemia de COVID-19 e por tantos outros percalços da vida. Em função das condições sanitárias, realizarei essa pesquisa à distância por meio desse formulário, mas caso deseje entrar em contato comigo para qualquer esclarecimento, meu e-mail é igorluis@id.uff.br

O objetivo deste formulário é ser um instrumento que permita explorar os sentidos que professores atribuem aos materiais didáticos e também como eles são usados em seu cotidiano de trabalho.

Questões

1. Nome e cidade. Indique se deseja ser identificado(a) no texto em caso de citações às suas respostas
2. Trabalho como: (situação contratual)
3. Em qual área (curso) você se formou e em qual instituição? Há quantos anos atua como professor(a)?
4. Informe em quantas escolas trabalha, em quais séries atua e o número de turmas sob sua responsabilidade. Caso seja servidor(a) público(a), quantas matrículas possui nesse setor?
5. Qual a sua jornada de trabalho diária? E em média, qual sua carga horária semanal? Também informe quanto tempo em média investe na preparação de aulas e quanto tempo gasta no deslocamento para sua(s) escola(s).
6. Como descreveria o seu interesse e motivos para a escolha da profissão docente?
7. Qual a relevância do Ensino de História na formação dos estudantes? Como avalia a sua contribuição para essa formação?

8. Você participou da escolha do livro didático de História que utiliza nas suas turmas? Se sim, quais os critérios que levou em conta na escolha do material? Identifique o(s) livro(s) utilizado(s) atualmente nas escolas em que trabalha.
9. O livro didático de História é um suporte de ensino/aprendizagem acessível para os professores? Quais outros suportes você utiliza na preparação das suas aulas?
10. Ao longo da sua experiência profissional, você se identificou com as abordagens teórico-metodológicas dos livros didáticos que utilizou?
11. Gostaria que relatasse como usa o livro didático: qual o lugar dele na preparação e desenvolvimento de suas aulas? Como os materiais didáticos ajudam e em que medida atrapalham seu trabalho?
12. Considerando o(s) livro(s) didático(s) de História, quais aspectos considera mais importantes? A perspectiva teórica seguida na sua organização e abordagem dos assuntos? As articulações entre os conteúdos desses materiais e os objetivos que você desenvolve em suas aulas?
13. Como avalia os conteúdos e propostas dos livros didáticos? Eles atendem às suas necessidades? Quais são os principais problemas/críticas e boas experiências em relação aos materiais didáticos?
14. Em que medida o livro didático orienta a seleção ou abordagem dos conteúdos em suas aulas?
15. Você acompanha o Programa Nacional de Livros Didáticos na área de História? Observou alguma mudança no perfil dos livros didáticos avaliados e selecionados? Se sim, conte suas impressões. Em qualquer caso, fale sobre como seria um bom livro didático e quais as alterações que propõe para esse material.
16. Como você articula os objetivos que deseja alcançar com as exigências curriculares e o conteúdo do livro didático? Elas são compatíveis ou não, e por que?
17. Pensando a sua preparação de aulas e exercícios, o livro didático é mediado com artigos e vídeos encontrados internet? Se desejar, me conte quais sites/canais acessa para seu planejamento e há quanto tempo recorre a esse ambiente para elaborar suas aulas.
18. Como você avalia a ordenação temporal e as sequências de conteúdos nos livros didáticos?
19. Em relação ao atual contexto de Ensino Remoto, houve mudança na sua relação com os livros didáticos? Quais?
20. Em relação à sua experiência nesse contexto de pandemia e Ensino Remoto, percebeu mudanças nos seus próprios objetivos de aula?
21. Como você pensa o papel do livro didático frente a um contexto de maior utilização da internet como meio de acesso à informação? Percebe diferenças entre as propostas dos livros e os conteúdos históricos difundidos na rede?

22. Por fim, gostaria de propor que pensasse sobre sua identidade profissional e sobre as mudanças na sua trajetória recente. Sua relação com a Escola e com os alunos mudou? E com sua disciplina, a enxerga de forma diferente?