



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

FRANCENILDE PRADO BEZERRA

**A HISTÓRIA LOCAL COMO ELEMENTO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO
(A) EDUCANDO (A): AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO
MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM
FORTALEZA**

FORTALEZA

2025

FRANCENILDE PRADO BEZERRA

A HISTÓRIA LOCAL COMO ELEMENTO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO (A)
EDUCANDO (A): AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO
MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B469h Bezerra, Francenilde Prado.

A história local como elemento na formação da identidade do (a) educando (a): avaliação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na escola pública municipal em Fortaleza. / Francenilde Prado Bezerra. – 2025.

142 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho.

1. história local. 2. políticas públicas. 3. PNLD. 4. livro didático. I. Título.

CDD 320.6

FRANCENILDE PRADO BEZERRA

A HISTÓRIA LOCAL COMO ELEMENTO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO (A)
EDUCANDO (A): AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO
MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará

Aprovada em: 10 / 06 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Márcio de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Silvana de Sousa Pinho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que me reconheceu como a única escriba, já formada em magistério, no Sítio Itaperacema, à 33Km do município de Ubajara.

Foi o MOBRAL que me confiou a nobre missão de ensinar a ler e escrever - tarefa que abracei com dedicação e entusiasmo. Tive a alegria de alfabetizar meu pai, meus tios e tias, primos e primas, além de grande parte da vizinhança.

O resultado foi transformador: todos aprenderam a ler e escrever seu nome completo e, com isso, se libertaram da vergonha e do tão temido “pesadelo do dedão”.

AGRADECIMENTOS

A Jesus! Nossa Guia espiritual! “O Sol da Vida”! Caminheiro, Curador da Vida Eterna! E toda Espiritualidade de Luz, que ilumina e guia minha vida, com paz, saúde e sabedoria... Salve Deus!

À minha querida família meu “Porto Seguro”, e em especial, meus pais que não mediram esforços para que eu estudasse, saísse da roça e tivesse um futuro promissor.

À Universidade Federal do Ceará, em destaque o Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), por tornar possível esta conquista e por oferecer um espaço de excelência acadêmica e compromisso social.

À minha orientadora, Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho, pela dedicação incansável, pelas leituras atentas e pelas contribuições importantes para fluidez da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Márcio de Souza Porto e a Profa. Dra. Silvana de Sousa Pinho, integrantes da Banca Examinadora pelas preciosas contribuições.

Aos professores (as) do Programa de Pós-Graduação, cujas reflexões instigantes e provocações teóricas ampliando minha visão crítica sobre a pesquisa e o campo da avaliação e sobre a potência da História Local.

Aos colegas de curso, pelo respeito a idosa, apoio e troca generosa de ideias, atenção e compartilhamento de angústias, alegrias e experiências, durante esta jornada.

Aos colegas de trabalho pela força, e alguns pelas críticas, quando após trinta anos de academia, voltar a estudar para cursar mestrado, me perguntaram: “se eu estava ficando velha ou doida”, isso só me fortaleceu, e cada vez mais aumentou a vontade de realizar meu sonho.

E todos (as), que compreenderam minha ausência e de alguma forma contribuíram para que vencesse esse desafio, meu sinceros muito obrigada! Gratidão infinita!

Os rios não bebem sua própria água; as árvores não comem seus próprios frutos. O sol não brilha para si mesmo; e as flores não espalham sua fragrância para si. Viver para os outros é uma regra da natureza. (...) A vida é boa quando você está feliz; mas a vida é muito melhor quando os outros estão felizes por sua causa”

(PAPA FRANCISCO)

RESUMO

A pesquisa avaliativa, ora apresentada, situa-se no campo da Avaliação de Políticas Públicas de Educação, tendo como foco a investigação do Livro e Material Didático, utilizados nas escolas públicas de Fortaleza, na área de História. O interesse em desenvolver esta pesquisa está intrinsecamente ligado as vivências acadêmicas e profissionais da pesquisadora, com mais de três décadas na escola pública, tanto em nível estadual como municipal. Assim, a problemática configura-se em uma questão central: a ausência de estudos específicos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sobre a História de Fortaleza, como contexto onde os (as) estudantes vivem e convivem. Tem como objetivo geral, avaliar os desdobramentos na formação discente, sobre a ausência da História sociocultural de Fortaleza, nos Livros Didáticos de História das séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais fortalezense. Especificamente, o trabalho investigativo orienta-se em termos de: Investigar nos Livros Didáticos das séries iniciais do Ensino Fundamental, como é tratado o processo histórico da formação e desenvolvimento de Fortaleza, ao longo dos seus 299 anos; analisar o PNLD e o desafio da decolonialidade do saber, nos percursos do ensino da História de Fortaleza; avaliar os sentidos e significados sobre a ausência do estudo da História Local na formação da identidade dos (as) estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais de Fortaleza. Para consecução desses objetivos, inicialmente, foi fundamental a realização de pesquisa bibliográfica e documental, como base para consolidar o trabalho de campo. Portanto, no embasamento bibliográfico da pesquisa recorremos às contribuições de diversos autores (as) como: BITTENCOURT (2009); FARIAS (2012); FREIRE (2006); MEJIA (2013); SOUZA (2007); WALSH (2013); e outros (as). O paradigma avaliativo assumido nesse processo investigativo está consubstanciado e embasado nos quatro eixos da avaliação em profundidade, propugnados por Rodrigues (2008) e aprofundados por Gussi (2014): análise de conteúdo; análise de contexto; trajetória Institucional; espectro territorial e temporal. Para desenvolver esta pesquisa avaliativa sobre os Livros Didáticos, incidimos nosso foco investigativo nas obras adotadas no 4º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais de Fortaleza. Para tanto, foi construída uma listagem das obras e, posteriormente, foram selecionadas três obras didáticas de conhecimento da pesquisadora: A Conquista; Buriti Mais; Crescer. A avaliação sistemática destas obras compreendeu três momentos metodológicos: primeiro momento – apresentação geral das obras; segundo momento - abordagem dos sumários; terceiro momento – análise de determinados capítulos das obras selecionadas. Esta pesquisa avaliativa mostra a ausência da História Local nos Livros Didáticos,

como grande lacuna na formação identitária dos (as) estudantes. Como inspiração para pensar Fortaleza nos Livros Didáticos, tomamos, como referência, Profa. Dra. Simone Souza no seu livro *Fortaleza, a criança e a cidade*.

Palavras-Chave: história local; políticas públicas; PNLD; livro didático.

ABSTRACT

The one presented is in the field of evaluation of published education policies, focusing on the investigation of books and teaching materials used in public schools in Fortaleza in the area of History. The interest in developing this research is linked to the academic and professional experiences of the researcher with more than three decades in public schools, both at the state and municipal levels. Thus, the problem is configured in a central issue: the absence of specific studies in the National Book and Teaching Material Program (PNLD), on the History of Fortaleza, as a context where students live and coexist. Its general objective is to evaluate the deviations in student education, regarding the absence of the sociocultural History of Fortaleza, in History textbooks for the initial series of Elementary Education, municipal public schools in Fortaleza. Specifically, investigative work is guided in terms of: Investigate in the textbooks of the initial series of Elementary Education, how the historical process of the formation and development of Fortaleza is treated, throughout its 299 years; analyze the PNLD and the challenge of decoloniality of knowledge, in the teaching of the History of Fortaleza; to evaluate the senses and meanings about the absence of the study of Local History in the formation of the identity of students in the initial series of Elementary Education, in municipal public schools in Fortaleza. To achieve these objectives, initially, it was essential to carry out bibliographic and documentary research, as a basis for consolidating the field work. Therefore, in the bibliographical basis of the research, we resorted to the contributions of several authors such as: BITTENCOURT (2009); FARIAS (2012); FREIRE (2006); MEJÍA (2013); SOUZA (2007); WALSH (2013); and others. The evaluation paradigm adopted in this investigative process is substantiated and based on the four axes of in-depth evaluation advocated by Rodrigues (2008) and expanded upon by Gussi (2014); content analysis, context analysis; institutional trajectory; territorial and temporal spectrum. Therefore, we highlight the need for students in municipal public schools in Fortaleza to, in fact, be covered by Local History in textbooks (PNLD) to learn about our origins, the ancestry of our people, or in other words, the History of our people from Fortaleza. To develop this evaluative research on textbooks on the Works adopted in the 4th year of Elementary School, in municipal public schools in Fortaleza. To this end, a list of Works was created and, subsequently, three didactic Works known to the researcher were selected: A Conquista; Buriti Mais; Crescer. The systematic evaluation of these Works comprised three methodological moments: First moment – general presentation of the Works; Second moment – approaches to the summaries; Third moment - analysis of certain chapters of the selected Works. This evaluative research shows the absence of Local History in Textbooks,

as a major gap in the identity formation of students. As inspiration to think about Fortaleza in Textbooks, we took as a reference Prof. Dr. Simone Souza in her book Fortaleza, the child and the city.

Keywords: local history; public policies; PNLD; textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Livro Didático de História (4º ano Ensino Fundamental) “A Conquista”...	96
Figura 2 –	Livro Didático de História (4º ano do Ensino Fundamental) “Buriti Mais”.....	102
Figura 3 –	Livro Didático de História (4º ano Ensino Fundamental) “Crescer”.....	105
Figura 4 –	Sumário 1 - Livro Didático de História 4º ano - “A Conquista”.....	107
Figura 5 –	Sumário 2 - Livro Didático de História 4º ano - “Buriti Mais”.....	109
Figura 6 –	Livro Didático de História 4º ano - “Crescer”.....	111
Figura 7 –	Livro Didático de História e Geografia.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Avaliação em Profundidade
APPE	Avaliação de Política Pública em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Comissão de Avaliação
CE	Ceará
CF	Constituição Federal
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
EF	Ensino Fundamental
FLLLEC	Fórum de Literatura, Livro e Leitura do Estado do Ceará
FNE	Fundo Nacional da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLD	Guia do Livro Didático
GNLD	Guia Nacional do Livro Didático
HL	História Local
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPHAN	Instituto Patrimonial Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LD	Livro Didático
LDI	Livro Didático Digital
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do livro Didático do Ensino Fundamental
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PRA	Professor (a) Polivalente Regente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabetico
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
TDIC	Tecnologia Digital de informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	A pesquisadora, sua temática e seus interesses avaliativos.....	15
1.2	A questão central do conhecimento da História fortalezense como elemento na formação da identidade.....	17
1.3	Uma lacuna a ser investigada: a ausência da História de Fortaleza nos Livros Didáticos trabalhados nas escolas públicas municipais.....	20
2	O PNLD E O DESAFIO DA DECOLONIALIDADE DO SABER.....	22
2.1	Os percursos do Ensino de História e a decolonialidade.....	23
2.2	Fortaleza nas práticas pedagógicas decoloniais.....	26
3	O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS COMO OBJETO DE PESQUISA AVALIATIVA.....	33
3.1	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Livro de Didático de História nas escolas públicas municipais de Fortaleza.....	36
3.2	O processo de escolha dos Livros Didáticos adotados nas escolas públicas municipais de Fortaleza: esboçando uma reflexão crítica a partir de décadas de prática docente.....	50
4	A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO CAMPO INVESTIGATIVO.....	61
4.1	Adentrando no campo de Avaliação de Políticas.....	61
4.2	Desenho metodológico da Pesquisa Avaliativa.....	71
5	AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ADOTADOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA: 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOCO.....	78
5.1	Livros Didáticos de História do 4º Ano do Ensino Fundamental adotados nas escolas públicas municipais de Fortaleza: a saga para a constituição de uma listagem.....	82
5.2	Obras escolhidas para investigação: seleção a partir de olhares.....	84
5.2.1	Primeiro momento: Apresentação geral das obras.....	84
5.2.2	Segundo momento: Abordagens dos sumários.....	88
5.2.3	Terceiro momento: análise de determinados capítulos das obras.....	90

5.3	O processo avaliativo das obras escolhidas: material inerente aos Livros de História.....	91
5.4	Avaliação específica dos Livros de História do 4º ano do Ensino Fundamental.....	94
5.4.1	<i>Apresentação Geral das Obras.....</i>	95
5.4.2	<i>Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas.....</i>	97
5.4.3	<i>Não basta ensinar História.....</i>	98
5.4.4	<i>O que se espera que o (a) aluno (a) escreva em História?.....</i>	98
5.4.5	<i>Diretrizes, Legislação, Competências e Currículos, norteadores do livro em estudo com alinhamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.....</i>	99
5.4.6	<i>A BNCC e a busca por equidade.....</i>	100
5.4.7	<i>A Legislação que dá suporte a BNCC.....</i>	100
5.4.8	<i>BNCC e Currículos.....</i>	101
5.5	Abordagem Geral dos Sumários das obras Didáticas escolhidas.....	107
5.5.1	<i>Abordagem de determinados Capítulos dos Sumários Apresentados.....</i>	114
5.5.2	<i>Capítulos da Primeira Obra.....</i>	115
5.5.3	<i>Capítulos da Segunda Obra.....</i>	120
5.5.4	<i>Capítulos da Terceira Obra.....</i>	123
6	APRECIAÇÕES DAS OBRAS ESCOLHIDAS: “A CONQUISTA”, “BURITI MAIS”, “CRESCER”	127
7	LIVRO: FORTALEZA, A CRIANÇA E A CIDADE - AUTORA: PROF (A) DR (A) SIMONE SOUZA.....	129
7.1	Memória de uma Historiadora – Simone Souza.....	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	136

1 INTRODUÇÃO

A título de introdução, este texto apresenta três dimensões constitutivas: a pesquisadora, sua temática e seus interesses avaliativos; o pressuposto fundante do trabalho, qual seja, a questão do conhecimento de História como elemento de identidade; o problema que gestou este estudo, ou seja, a ausência da História de Fortaleza nos Livros Didáticos, trabalhados nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

1.1 A pesquisadora, sua temática e seus interesses avaliativos

A pesquisa avaliativa, ora apresentada, situa-se no campo da Avaliação de Políticas Públicas de Educação, tendo como foco a investigação do Livro e Material Didático, utilizados nas escolas públicas de Fortaleza, na área de História. Assim tem como título: A História Local como elemento na formação da identidade do (a) educando (a): Avaliação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na Escola Pública Municipal em Fortaleza.

As razões de interesse desse projeto de pesquisa surgem da trajetória da pesquisadora como docente, que há mais de três décadas, atua em escolas privadas e públicas, no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, como professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, vivenciando preocupações relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, que se acumulam, transformando-se em dúvidas e inquietações que suscitam a ânsia por resposta. Este desejo de encontrar respostas para as minhas inquietações como professora de História remetem-me à pesquisa.

Acredito que a pesquisa no campo educacional está inter-relacionada com reflexões sobre as práticas cotidianas vivenciadas no chão da escola, permitindo um elo entre o que os (as) alunos (as) estudam e como percebem este estudo nos grupos da sociedade.

Dessa forma, o interesse em Pesquisar a Avaliação de Políticas Públicas da Educação nos Livros Didáticos de História do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no município de Fortaleza, está intrinsecamente ligada às minhas vivências acadêmicas e profissionais, por ser Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e professora de História no Ensino Fundamental I, II e no Ensino Médio, na Rede Privada e Pública. Mais especificamente: nos anos de 1986 a 1992, ministrei a disciplina de História nas escolas privadas Organização Educacional Farias Brito e

Educandário Maria José Barroso; no período de 1995 a 2018, atuei como professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), na modalidade presencial e semipresencial, estando hoje, na condição de professora aposentada; desde 2001, até a presente data, atuo como professora efetiva da rede pública de Ensino da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), lotada como professora Polivalente Regente A (PRA), no Ensino Fundamental I, lecionando as disciplinas de Português, História, Geografia, Ciências e Artes.

É importante salientar, que a problemática da pesquisa mencionada, é a ilação da experiência profissional de uma professora em sala de aula, cujos anseios e questionamentos condizem com a de muitos professores que vivenciam as mesmas questões e, que muitas vezes tentam solitariamente, superar desafios. Daí surge o problema a ser investigado: a ausência de estudos específicos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sobre a História de Fortaleza, como contexto onde os (as) estudantes vivem e convivem.

Dessa maneira, considero a relevância do estudo por estar diretamente relacionada com a Avaliação da Política Pública de Educação, com base no PNLD, focando a falta de abordagem nos Livros Didáticos sobre História da cidade de Fortaleza, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de Fortaleza, nas últimas duas décadas.

Esta pesquisa avaliativa permite que, a partir do problema aqui enunciado, chegue-se à construção de um pensamento reflexivo e crítico que destaque a importância decisiva do resgate da memória, relacionada à grandeza do passado de um povo, como elemento fundante na formação da identidade dos (as) alunos (as), contribuindo para desenvolver o sentido de pertencimento, respaldado na ancestralidade.

Esta ausência do estudo da História de Fortaleza é notória na formação do (a) estudante da escola pública municipal, embora o Documento Curricular Referencial (DCRFor), especifique a exigência do estudo das Histórias Locais. Diz o documento:

“Isso implica valorizar as histórias locais do Município de Fortaleza sem perder as conexões com a história nacional em seus contextos globais, o que implica envolver o estudo de redes diáspóricas, impérios, sistemas comerciais e outros temas que transcendem as fronteiras municipais e nacionais (DCRFor, 2024)”.

Tendo como fio condutor, a avaliação da ausência da História de Fortaleza nos Livros Didáticos das séries iniciais do Ensino Fundamental, das escolas públicas, definimos os

objetivos geral e específicos, que estamos a perseguir, ao longo da nossa pesquisa. Senão vejamos:

- **Objetivo Geral**

Avaliar os desdobramentos na formação do (a) discente, sobre a ausência da História sociocultural de Fortaleza, nos Livros Didáticos de História das séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais fortalezense.

- **Objetivos Específicos**

Investigar nos Livros Didáticos de História das séries iniciais do Ensino Fundamental, como é tratado o processo histórico da formação e desenvolvimento de Fortaleza, ao longo dos seus 299 anos.

Analizar o PNLD e os desafios da decolonialidade do saber nos percursos do ensino da História de Fortaleza.

Avaliar os sentidos e significados sobre a ausência do estudo da História Local, na formação da identidade dos (as) estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

1.2 A questão central do conhecimento da História fortalezense como elemento de formação de identidade.

A História de Fortaleza é rica em eventos culturais e tradições que moldaram a cidade. Festas populares, manifestações artísticas e modos de vida locais são frutos de um passado histórico que influenciaram a identidade cultural da população.

Neste contexto, a pesquisa é relevante, focando a questão central do conhecimento da História de nossa gente, como elemento de formação de identidade do nosso povo, possibilitando compreender a dinâmica do objeto investigado, que é, justamente a ausência da História Social da Cultura de Fortaleza nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental nas escolas públicas cearenses. De fato, percebe-se uma lacuna no resgate da História da cidade de Fortaleza.

O ensino da História Local nas escolas e em outros espaços educacionais é crucial para a formação de uma identidade forte. Quando as pessoas aprendem sobre a História de sua

cidade, elas desenvolvem um senso de pertencimento e de responsabilidade em relação à preservação e promoção da cultura local.

Para Buriti (2014), a História Local é entendida como uma modalidade de estudos históricos que contribui para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os atores sociais se constituem historicamente em seus modos de viver, situados em espaços que são socialmente construídos e representados pelo poder político e econômico na forma estrutural de “bairros e cidades”. Trata-se de assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, distrito e outros. Apesar de estar relacionada a uma História Global a História Local se caracteriza pela valorização dos particulares e das diversidades; ela é um ponto de partida para a formação de uma identidade regional. Nesse aspecto, a localidade tem-se tornado objeto de investigação e ponto de partida para a produção de conhecimentos sobre o passado.

Nessa perspectiva é fundamental resgatar memórias por meios dos monumentos, histórias de seus moradores contadas pelos ancestrais, registradas em livros, jornais da época e pelos próprios acontecimentos locais. Assim, Circe Bittencourt (2018), explicita que, “a memória é sem dúvida, aspecto relevante na configuração História Local, tanto para os historiadores quanto para o ensino”.

De acordo com Zamboni (1993), em artigo publicado sobre o papel da História na construção da identidade, [...] o objetivo principal da História no Ensino Fundamental, é situar o aluno no momento em que vive [...] o processo de construção na História de vida do aluno, de suas relações sociais, situados em contextos amplos, contribui para situá-lo historicamente em sua, formação social, a fim de que seu crescimento social e efetivo desenvolva- lhe o sentido de pertencer.

A partir dessas novas perspectivas historiográficas encontra-se também as preocupações da utilização da História Local no Ensino de História. Afirma Proença ((1994) “assiste-se presentemente ao desenvolvimento de uma História Local que visa tirar partido das novas metodologias e cujos temas poderão ter um aproveitamento didático motivador e estimulante.

Nesse sentido surge a pergunta do problema da pesquisa: como o PNLD abordará a História de Fortaleza, nos Livros Didáticos das séries iniciais, do Ensino Fundamental, para as escolas públicas fortalezense?

Segundo Giroux e Simon (1994), são abordagens desse tipo que apresentam um ganho pedagógico para os (as) estudantes ao se tornar disponíveis “aqueles narrativas históricas locais e memórias que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da História”.

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), tem também como pressuposto que o (a) aluno(a) pode aprender a realidade em sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo questões locais e regionais. Há também uma forte ênfase na questão dos sujeitos históricos, colocando como objetivo da educação nesta construção, valorizando o papel de cada um na produção coletiva da História de todos, possibilitando que a memória também possa ser um instrumento para esta construção. Afirma o PCN: “sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como agentes de ação social, sendo indivíduos, grupos ou classes sociais”. Em relação as etapas iniciais do Ensino Fundamental os (as) alunos (as) já possuem habilidades para a construção de novos conceitos e temas ligados ao “lugar em que vive”, importantes para a formação de sua identidade.

Para o Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei Nº 9.139/96), em seu Artigo 22, estabelece que: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o (a) educando (a), assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta Lei vem reforçar a importância do Ensino de História Local, que valoriza o senso crítico, a conexão com os conflitos e os méritos passados, observando profundamente sinceros desejos de pertencimento de inclusão com a teia da vida. Tem mais a ver com a memória do que com o passado.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da História Local, configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para a construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença. O ensino-aprendizagem da História Local ganha significado e importância no Ensino Fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apresentando as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima.

1.3 Uma lacuna a ser investigada: a ausência da História de Fortaleza nos Livros Didáticos trabalhados nas Escolas Públicas Municipais.

Ao longo de três décadas de trabalho docente como professora de História, percebe-se a invisibilidade da História Local nos Livros Didáticos adotados nas escolas públicas do Ceará, coloca a exigência da Avaliação da Política Pública de Educação do PNLD. De fato, a pesquisa avaliativa, pautada em proposições teórico-metodológicas, tem o potencial de desvendar esta questão possibilitando delinear proposições de enfrentamento deste grave problema didático pedagógico.

Vale ressaltar que a temática abordada é fruto da trajetória de vida da pesquisadora que nasceu no de 1962, num contexto histórico difícil de medo, turbulência e repressão pela ditadura civil-militar instaurada em 1964.

Nascida em um ambiente humilde e estudando em escola pública, onde os Livros Didáticos de História do então Ensino Primário traziam a História na versão oficial desconsiderando o Ceará e suas especificidades históricas, sobremodo as de Fortaleza. Estudava-se, então, a Inconfidência Mineira a Conjuração Baiana a Revolta da Chibata, dentre outros eventos.

Ficavam de fora das análises históricas para os e as estudantes cearenses episódios emblemáticos como a Confederação do Equador e o assassinato do Padre Mororó; a Sedição de Juazeiro e a questão sócio política do Padre Cícero; o Heroísmo do Dragão do Mar na luta pela Abolição da Escravatura. A rigor os Livros e Materiais Didáticos não contemplavam a História de Fortaleza.

Muitos anos se passaram e pouca coisa mudou no tocante à História cearense e fortalezense. Mudou-se o nome de Primário para Ensino Fundamental, mas o livro de História, pouco aborda a História Local, com conteúdos insuficientes para a formação da cidadania do povo cearense.

A professora pesquisadora, que ora reflete essa ausência da História Local nos Livros Didáticos, só descobriu que Fortaleza tem uma linda História, quando foi ministrar aulas em escola particular elitizada, podendo comparar a diferença entre os Livros Didáticos de História adotados nas escolas públicas e as apostilas das escolas particulares.

No ano de 1992, concluiu o curso de Licenciatura em História e foi aprovada no primeiro concurso público pós-ditadura, pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará

(SEDUC), e mais uma vez, pode constatar que os Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental I, II e Médio, não abordavam a História de Fortaleza. Tal questão por muitas vezes foi assunto nas pautas de reuniões, formações, seminários e outros, como demandas, reclamações, questionamentos e reivindicações juntamente a SEDUC, que prometia e não cumpria. O referido assunto, muito importante para a formação da historicidade do (a) aluno (a) no Ensino Fundamental I, II e Médio, só aparece sendo discutidos em textos acadêmicos, escritos em um contexto de difícil compreensão e sem considerar as dimensões didático-pedagógicas. Nega-se, assim, no cotidiano da escola pública, a importância da nossa gente, silenciando a nossa História. Contudo, os concursos públicos locais, de nível médio, abordavam esse campo de estudo, assunto que os (as) alunos (as) deveriam saber desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

É inconteste que este fenômeno da ausência da História do Ceará e de Fortaleza nos Livros Didáticos das Escolas Públicas, é cercear-lhes o direito e as possibilidades de conhecer a importância da nossa gente, silenciam e confortam-se no seu tradicional comodismo a nossa memória, nossa História (KRASILCIK, 2008). E o Direito Universal à Educação? Como está posto na Constituição de 1988, vigente. O artigo 205, trata a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Ou seja, é um direito social fundamental a ser assumido no espaço estatal, com a colaboração da sociedade (BRASIL, 2017).

Portanto a problemática da pesquisa avaliativa, que estou a desenvolver, nasce da vivência como aluna de escola pública e cresce com a experiência profissional de uma professora de sala de aula, cujos argumentos e inquietações, condizem com o (a) de muitos (as) discentes, que sentem as mesmas angústias e, que muitas vezes tentam superá-las. Assim, o meu questionamento central é a invisibilidade da História de Fortaleza nos Livros Didáticos.

Para Leite (2007), trata-se de uma alienação.

“ E diz: o Livro Didático tem-se, ao longo dos anos, prestado à manutenção dos conceitos idealizados por aqueles que detém o poder e não querem dele se afastar, procurando, através do processo educacional, manter e se possível, ampliar sua atuação como detentor hegemônico desse poder (LEITE, 2007, p. 36)”.

2. O PNLD E O DESAFIO DA DECOLONIALIDADE DO SABER

A avaliação dos Livros Didáticos do Ensino Fundamental, com foco na disciplina de História, exige repensar a forte marca colonialista que permaneceu na interpretação histórica do Brasil. Inegavelmente, a perspectiva da colonialidade, ao longo de décadas, estruturou narrativas históricas a repercutirem nos Livros Didáticos. Assim, configura-se a exigência da discussão de decolonialidade na interpretação histórica.

O Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor, 2024) explicita, com clareza, esta exigência, analisando a questão do ensino da História e a decolonialidade. Este documento referência e deixa claro um pressuposto:

“...é de fundamental importância a inter-relação entre os aspectos gerais, nacionais e locais, para tornar o saber histórico mais significativo para os (as) estudantes. Conhecer sua cidade, a história dela, seus usos, suas vivências e suas resistências é fundamental para a formação integral e o desenvolvimento da criticidade acerca da realidade concreta na qual está inserido (DCRFor, 2024, v.6, p.27)”.

No sentido de clarear a necessidade fundamental de problematizar o ensino de História no foco de decolonialidade, o (DCRFor, 2024) estabelece nexos entre a nossa colonização na América e no continente africano e a cosmovisão que rege a vida contemporânea.

Assim, é decisivo mergulhar nas raízes de nossa ancestralidade, na colonização da América que deixaram marcas percebidas nas atuais estruturas econômica, social, cultural e de poder das sociedades latino-americanas, influenciando diretamente nossos modos de ser, saber, pensar e agir. No Brasil, o eurocentrismo, na produção de conhecimento histórico, ainda parece mostrar sua presença. Logo, propõe-se que haja um ensino de História que possa refletir sobre a cultura da colonialidade, notadamente no tripé do Patriarcado, Racismo e Capitalismo, na busca de uma descolonização da História como disciplina escolar. Neste sentido, é possível com base na decolonialidade, contribuir para uma formação mais crítica e humanística em História, especialmente por meio da releitura dos conceitos históricos.

Tal direcionamento favorece questionar, entre outros aspectos, o papel da América no processo de globalização/mundialização desde a expansão marítima europeia, o eurocentrismo, a raça associada a um projeto de dominação, a constituição do Estado-nação moderno, a crítica aos modelos civilizatórios, a colonialidade do poder, ser e saber, a interculturalidade e a transculturalidade como ferramentas críticas e de transformação. É a

busca de um outro modelo civilizatório que considere diversos saberes, vozes e identidades, as maneiras de ser e novas formas de se constituir e organizar a sociedade (DCRFor,2024).

2.1 Os Percursos do Ensino de História e a Decolonialidade

Nesse contexto, os percursos do ensino de História podem desencadear, saberes que se mesclam na pluralidade do cotidiano, atribuindo sentidos aos acontecimentos e significados à realidade da sala de aula. Esses saberes transformam-se em produção de conhecimento histórico na educação básica, dando formas e condições de um olhar crítico por parte dos (as) estudantes e do (a) professor (a).

Dessa forma, o ensino de História, deve problematizar as estruturas fundamentais da sociedade brasileira, como o Patriarcado, o Capitalismo e o Colonialismo, que nos deixaram como heranças o racismo, a expropriação de terras dos menos favorecidos, a extração sem limites dos recursos naturais, a violência contra os povos originários e afrodescendentes e outras (os). Para Santos (2022):

Se juntarmos povos indígenas e quilombolas, camponeses e trabalhadores rurais sem-terra, trabalhadores sem direitos ou em condições análogas às de trabalho escravo, populações de favelas urbanas, populações sem abrigo, populações vítimas de múltiplas discriminações (porque são pobres, porque são negras, porque são mulheres, em suma, porque são corpos racializados e sexualizados), estamos a falar da maioria do povo brasileiro (SANTOS, 2022, p.11).

O Município de Fortaleza não é diferente do que nos aponta Boaventura de Sousa Santos para o restante do Brasil. Esperamos, no sentido freireano de esperançar (Freire, 1992), que o ensino e aprendizagem, nos Livros Didáticos de História do PNLD, adotados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais de Fortaleza, traga a perspectiva decolonial como um farol a nortear alunos (as) e professores (as), que buscam um ensino de História capaz de dar respostas às necessidades do mundo contemporâneo, com aprendizagem menos colonizada e menos eurocêntrica, que problematize as inúmeras demandas de nosso cotidiano. Segundo Bittencourt:

A problematização histórica, ao ser transposta para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos. Pode significar desde a capacidade mais simples de construir uma problemática em relação a um objeto de estudo, a partir de questões postas por historiadores (as) e alunos (as); podem também significar simples indagações ao objeto de estudo: por que?, onde?, quando? (BITTENCOURT, 2018, p. 60).

Nesse percurso histórico, em um mundo cada vez mais globalizado, a valorização da diversidade de saberes e vivencias culturais torna-se essencial para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. No entanto, essa valorização precisa começar pelo reconhecimento da própria História, ou seja, pela História Local. Se o (a) educando (a) cresce sem conhecer as raízes, os desafios e as conquistas da sua própria comunidade, sua formação identitária e sua capacidade de fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social ficam comprometidos (CARVALHO, 2014).

Portanto, a História Local é um excelente ponto de partida para desenvolver as diversas atividades de aprendizagens em História. Nesse caso o (a) professor (a) reduz a escala aproximando o objeto do conhecimento da realidade dos (as) estudantes, podendo ser a cidade de Fortaleza, o bairro onde moram, ou mesmo a escola municipal na qual todos partilham o fazer do conhecimento histórico. A História Local favorece a produção de um conhecimento desvinculado da tradição eurocêntrica e permite aos estudantes perceberem que as pessoas “comuns”, o “homem ordinário”, no dizer de Certeau (1998), quase sempre invisível aos olhos de quem está perto, são pessoas que importam para o fazer e estudar a História (MONTEIRO; GASparello; MAGALHÃES, 2012).

Nos últimos tempos, a falta da História Local nos Livros Didáticos do PNLD adotados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais em Fortaleza, negligencia um papel relevante na produção historiográfica e no ensino de História, com desconhecimentos na descentralização geográfica e no crescimento de diversos centros urbanos, a exemplos de Fortaleza e suas diversidades territoriais. Além disso, a História Local permite trabalhar com artefatos comuns na vida dos (as) estudantes, nem sempre percebidos como fontes históricas a serem exploradas. Assim, o Professor Iranilson Buriti, da Universidade Federal de Campinas Grande-PB, explicita:

“Cabides, cores brilhos, lantejoulas, babados, corte e recortes, anatomias em cenas, desfiles de modos e modas no vestir e no calçar, no ser homem ou ser mulher. O que parece apenas apresentação de uma coleção de moda antiga, ganha cartografias de um saber e de um ensinar nas aulas sobre História Local (BURITI, 2014, p.24).

Sendo assim, os percursos do ensino de História e a decolonialidade é um campo complexo, que envolve a crítica, às práticas educativas e historiográficas dominantes, com foco na reconstrução de narrativas mais inclusivas e pluralistas. Portanto, a herança colonial no ensino de História, durante muito tempo, foi marcada por uma perspectiva eurocêntrica, que

privilegiava a visão dos colonizadores e marginalizava as culturas e história dos povos colonizados. As narrativas coloniais foram transmitidas por meio dos currículos escolares, que muitas vezes omitiram ou distorceram as contribuições dos povos africanos, indígenas e outros grupos subalternizados. As obras históricas predominantes na educação eram construídas com base na visão dos conquistadores, relegando as perspectivas locais e indígena a um papel secundário ou inexistente, Bittencourt (2018) explicita:

As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o conteúdo histórico em que o documento foi produzido, sendo distante da realidade, o que exige sempre a atenção ao momento propício para introduzir material didático adequado, aos níveis de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2018, p.329)

A decolonialidade, nesse contexto, surge como um movimento que questiona essa abordagem e propõe a revisão das narrativas históricas dominantes. Em vez de ver o colonialismo como um “evento isolado”, a decolonialidade enfoca suas consequências duradouras na construção das sociedades contemporâneas, buscando dar visibilidade às Histórias silenciadas dos povos colonizados. Um dos principais desafios dessa abordagem é romper com a narrativa linear progressista da História, que frequentemente associa o desenvolvimento das sociedades à ascensão do Ocidente, ao progresso técnico e ao domínio de uma perspectiva racionalista (OLIVEIRA, 2018).

No campo educacional, a decolonialidade busca resgatar as histórias de resistências dos povos colonizados, como a luta de independência e as formas de organização social e política que existiam antes da chegada dos colonizadores. Além disso o ensino de História passa a valorizar outras epistemologias, como as culturas orais, as cosmovisões indígenas, e as práticas tradicionais que foram sistematicamente desprezadas ou distorcidas (DCRFor, 2024).

Sendo assim, os efeitos do ensino colonial sobre a identidade dos povos, por muitos anos, refletiram no ensino de História, um processo de imposição de uma identidade homogênea, com base nos valores e nas tradições do colonizador. Os povos colonizados, muitas vezes, se viam representados como “inferiores” ou “atrasados” pela História oficial. Esse tipo de ensino afetava a autoestima e a compreensão histórica dos (as) alunos (as), especialmente aqueles de origem africana e indígenas, que viam suas culturas desvalorizadas ou apagadas. No entanto, a decolonialidade busca desconstruir esse cenário, promovendo um ensino que valorize a multiplicidade de identidades e culturas. A proposta de um currículo anticolonial e não apenas

uma questão a resgatar o passado, mas também de refletir sobre os processos de exclusão e marginalização que ainda persistem nas sociedades contemporâneas.

Diante disso, as práticas pedagógicas no ensino de História buscam transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, onde as narrativas dos (as) alunos (as) possam ser valorizados e integrados ao currículo (DCRC, 2018). Isso envolve por exemplo, a utilização de fontes alternativas, como a literatura, a música, as artes visuais e outras expressões culturais, que podem contribuir para um entendimento mais amplo da História. Além disso, os (as) professores (as) de História precisam desenvolver habilidades críticas para desconstruir as visões hegemônicas e eurocêntricas, trabalhando com os (as) alunos (as) a partir de uma perspectiva que inclui as diversas experiências e vozes históricas. A ideia é que os (as) estudantes compreendam a História não apenas como um conjunto de fatos distantes e neutros, mas como um campo dinâmico e contestado, onde as diversas narrativas tenham legitimidade.

Portanto, com ampliação do debate sobre a decolonialidade, surgem novas formas de ensinar História, que não apenas desconstroem os modelos anteriores, mas também abrem possibilidades para que estudantes compreendam a História de forma mais crítica, empática e inclusiva. Essa transformação também implica questionar o papel da escola na perpetuação de desigualdades e na construção de uma identidade nacional que, muitas vezes, apaga e distorce a diversidade cultural e histórica presentes na sociedade.

2.2 Fortaleza nas práticas pedagógicas decoloniais

À primeira vista, esta discussão teórica pode parecer teorização perdida. Na prática, pode representar uma reconstrução vigorosa e aberta de nossas tradições obsoletas escolares, tendo como um dos argumentos mais relevantes o funcionamento de nosso cérebro. Ainda que o conheçamos pouco até ao momento, sabemos pelo menos que não é uma máquina de xerox, como se supõem produtores de apostilas e aulas instrucionistas. O brilho da mente está em refazer tudo o que toca, emprestando-lhe um ar de autonomia. Saber pensar é sua glória e isto postula sempre a capacidade reconstrutiva/ desestruturativa. Nossa escola, porém, parece ainda ter receio de crianças que sabem pensar. Preferem-se crianças dóceis que sabem escutar e fazer prova. Preferem-se também professores (as) dóceis, que seguem apostila sem pestanejar. Entende-se por aprendizagem como alinhamento subalterno, codificado em materiais obrigatórios como se conhecimento pudesse ser obrigatório. É natural, porque faz parte da dinâmica da vida, um processo aberto e de reconstrução infinita. Usando um termo forte, a aula instrucionista resolve o lixo para repassar lixo. Sendo a vida uma recriação constante, a escola precisa estar à disposição desta habilidade reconstrutiva incansável e inovadora. Este tipo de teoria, portanto, pode ser útil, desde que não seja amuleto ou farrapo. (DEMO, 2009, p.5).

Nesse contexto, Fortaleza, a capital do Ceará, é uma cidade rica em história, cultura e diversidade, marcada pela convivência de diferentes povos e tradições. Sua paisagem mistura o moderno e o tradicional, sendo um cenário único para a reflexão e a prática pedagógica. Quando se fala de práticas pedagógicas decoloniais, é possível perceber que Fortaleza, como uma cidade com uma forte presença de culturas afro-brasileiras, indígenas e europeias, pode ser um ponto de partida para discutir e aplicar esses conceitos de maneira profunda e transformadora (SOBANSKI, 2010).

As práticas pedagógicas decoloniais envolvem a crítica aos processos históricos de colonização que ainda influenciam as estruturas educacionais e culturais atuais. Elas buscam questionar a imposição de saberes eurocêntricos, valorizando as culturas locais e os saberes ancestrais dos povos indígenas e afro-brasileiros. Essas práticas podem ser exemplificadas de várias formas, especialmente ao integrar conhecimentos tradicionais com as práticas escolares contemporâneas.

Ainda vivenciamos práticas pedagógicas que não reconhecem os saberes dos (as) estudantes e, quando verbalizados (as), logo são inferiorizados (as), muitas vezes por não representarem o modelo hegemônico de conhecimento. É necessário pensar em uma formação integral dos sujeitos, que enfatize não apenas a dimensão técnica e intelectual, mas também as questões emocionais, afetivas, políticas, humanas etc. Para Lima (2004):

É preciso, enfim, romper com antigos paradigmas e assumir uma postura que se coadune com um (a) “novo (a) aluno (a)” – um ser humano integral, com múltiplas inteligências e infindáveis possibilidades de expressão diante de mudanças planetárias (...) é preciso privilegiar não somente os “bons lógicos” ou “bons escritores”, como também os “bons atletas”, “bons músicos”, “bons pintores”, “bons escultores”, “bons projetistas”, “bons oradores”, “bons romancistas”, “bons amigos”, “bons...” (LIMA, 2004, p.161).

Dessa forma, o processo civilizador impõe entre outras coisas o controle dos chamados “instintos primários”. A universidade brasileira aos modos ocidentais, como grande representante do espaço civilizado, requer corpos dóceis que se organizem sentados enfileirados em cadeiras. O uso da palavra, seja ela dita ou escrita, é o meio principal de “transmissão” dos saberes que ocorre em um único sentido, ou seja, o (a) professor (a) é aquele (a) que detém o conhecimento e o (a) aluno (a) está ali para ouvir, como se não tivesse nada para dizer. Freire (2015) traz uma importante reflexão sobre essa questão:

[...] Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor (a) ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os (as) educandos (as), sobretudo das classes populares, chegam a (o) ela/ele - saberes socialmente

construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os (as) alunos (as) a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitarem as experiências que têm os (as) alunos (as) de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 2015, p. 31-32).

Pedagogicamente, vale ressaltar o legado colonial de Fortaleza no século XIX, foi marcado por uma profunda relação com as estruturas coloniais que ainda estavam presentes, mesmo após a independência do Brasil em 1822. Essas práticas pedagógicas decoloniais em Fortaleza, assim como em outras partes do Brasil, começaram a questionar e resistir às formas educacionais impostas pelo colonizador, que favoreciam a classe dominante e mantinham a hierarquia racial e social (LE GOFF, 2003).

Portanto, no século XIX, Fortaleza era uma cidade em processo de urbanização, mas ainda fortemente influenciada pelas estruturas de poder e organização da sociedade colonial. A cidade se desenvolvia com a exploração do trabalho escravo, sendo um centro comercial importante, especialmente pelo porto. A economia local estava ligada à produção de algodão, a agricultura e a pesca, áreas que ainda mantinham a dependência da mão de obra escrava. Além disso, a cidade era marcada pela presença da Igreja Católica, que tinham grande poder sobre a educação, e pelas políticas de exclusão que ainda se refletiam nas práticas sociais (FARIAS, 2016).

Desse modo, as instituições educacionais de Fortaleza eram, em grande parte, controladas pela Igreja e pelos setores mais conservadores da sociedade. A educação formal era restrita, e a maioria da população, especialmente a negra e indígena, tinha acesso limitado ou inexistente ao ensino (SAVIANI, 2007).

Dessa forma, as práticas pedagógicas decoloniais, em sua essência, buscam romper com as narrativas coloniais e as estruturas de poder que historicamente marginalizaram as culturas indígenas, africanas e outros saberes não eurocêntricos. No contexto de Fortaleza, isso implicava um movimento de resistência e de valorização das culturas e identidades locais, especialmente das populações indígenas e negras (KARNAL, 2007).

Walsh (2013), analisa as bases históricas do decolonialismo. Afirma a autora:

“O enlace do decolonial com o pedagógico começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela. A pedagogia, portanto, deve ser vista no contexto das lutas decoloniais que pretende a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres. As pedagogias decoloniais são ações que promovem e provocam fissuras da ordem moderno/colonial, as quais tornam possível e dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar no e com o mundo. (WALSH, 2014).”

Nesse sentido, a educação colonial e pós-colonial em Fortaleza estava profundamente ligada a uma estrutura elitista, que excluía as mais pobres da população, especialmente a população negra e indígena. As práticas pedagógicas decoloniais propõem uma reestrutura do sistema educacional, com foco na inclusão social e na democratização do conhecimento.

No entanto, as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, rationalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais (WALSH, 2013).

Sendo assim, a concepção epistemológica da pedagogia decolonial propõe uma crítica profunda às estruturas de poder que moldam as práticas educacionais e intelectuais, contestando a centralização do conhecimento eurocêntrico e a marginalização de saberes de outras culturas, especialmente os saberes indígenas, afrodescendentes e outros que foram historicamente silenciados (WALSH, 2014).

Para refletir sobre a necessidade de educadores subversivos em Fortaleza dentro dessa perspectiva de descolonização do saber e do ensino, a pedagogia decolonial busca reconfigurar o currículo e as práticas pedagógicas, incorporando saberes ancestrais e locais, questionando as narrativas tradicionais que são perpetuadas nas escolas (FREIRE, 2006). Para isso, educadores em Fortaleza, uma cidade com uma rica diversidade cultural e histórica, precisam ser críticos e subversivos, ajudando os (as) alunos (as) a desconstruir os processos de dominação do saber imposto pelas estruturas educacionais tradicionais. Isso significa não apenas ensinar conteúdos alternativos, mas também criar espaços de resistência ao pensamento único (MEJÍA, 2013).

Por isso, uma pedagogia decolonial requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que a subversão está ligada, teleologicamente, a um projeto de reconstrução da

sociedade (FALS BORDA, 2008 [1967]). Requer, em termos freirianos, educadores progressistas, democráticos, críticos, que desenvolvam estratégias de trabalho que possibilitem aos oprimidos revelarem sua situação de opressão e a se engajarem na luta por sua transformação (FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva, a contextualização local, Fortaleza, enquanto cidade com uma história marcada pela presença de populações indígenas, negras e periféricas, demanda uma abordagem que entenda e respeite essa diversidade. A pedagogia decolonial exige que os (as) educadores (as) conheçam a realidade social, histórica e cultural da cidade, para que possam fomentar o pensamento crítico e a transformação social em suas práticas. Isso envolve dar visibilidade aos saberes e práticas desses grupos (MONTEIRO; GASparello; MAGALHÃES, 2012).

A formação de educadores (as) subversivos (as), dentro dessa epistemologia é resistir as formas de ensino que reafirmam as hierarquias raciais, de classe e de gênero. Em Fortaleza, os (as) educadores (as) podem se tornar subversivos (as) ao desafiar os modelos tradicionais de ensino que não levam em consideração as especificidades da cultura local, mas também ao promover práticas pedagógicas que incentivem a autonomia dos (as) alunos (as), o reconhecimento da própria identidade e o empoderamento coletivo como instrumento de luta social (MIGNOLO, 2003).

Dessa forma, a pedagogia decolonial também se alinha às lutas sociais, como as de movimentos indígenas, quilombolas, feministas e outros (as) que buscam a reapropriação do espaço público e do conhecimento. Educadores (as) em Fortaleza podem, portanto, atuar como aliados em movimentos que busquem a transformar a realidade da cidade, seja no combate ao racismo, à desigualdade social ou à preservação de culturas locais e outras (DCRC, 2018).

Neste sentido, outra concepção de pedagogia decolonial, parte de uma hipótese de contexto. Segundo Freire (2008) e Fals Borda (2007), é o ensinamento de que a educação para ter sentido e ser efetiva, precisa estar “organicamente” ligada às situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade regional, nacional e transnacional. Por isso, a denominação de hipótese de contexto foi para a necessidade de adequação dos marcos de referências científicos aos contextos geográficos, culturais e históricos concretos, coso efetivamente se queira enfrentar o colonialismo intelectual e construir uma ciência própria latino-americana (FALS BORDA; MORA-OSEJO, 2007).

Portanto, Fortaleza, enquanto um dos maiores centros urbanos do Nordeste, tem uma configuração histórica e social que reflete nas cicatrizes da colonização, com suas desigualdades profundas entre classes sociais etnias e regiões da cidade. Esses processos podem ser observados nas iniciativas educacionais local que buscam integrar saberes tradicionais e culturas nas escolas, promovendo uma forma de ensino que dialogue com a realidade local. Isso inclui práticas que envolvem a valorização da literatura de escritores nordestinos, a utilização de métodos de ensino populares, e o reconhecimento da resistência das comunidades afrodescendentes e indígenas ao longo da História (SOUZA, 2007).

Para Walsh (2013), a memória coletiva tem sido o espaço onde se relaciona, na mesma prática, o pedagógico e o decolonial. Por isso, a autora nos diz que a pedagogia decolonial está relacionada às memórias que os povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, vieram mantendo como parte de sua existência e de sua luta. Para a autora, a memória coletiva articula a continuidade de uma apostila decolonial, é como “está vivendo de luz e liberdade no meio das trevas” (WALSH, 2013).

Nesse contexto, Marin (2013) explicita que, os projetos e as práticas no campo da memória podem ser concebidos no interior do horizonte da decolonialidade, por dois motivos: primeiro, pela visibilização de epistemes que foram subalternizadas pela lógica do poder colonial e pela colonialidade; segundo, porque mobilizam dinâmicas de transformação dos legados coloniais que ainda hoje persistem. No entanto, para o autor a recuperação da memória coletiva, mostra a possibilidade de produzir conhecimentos a partir da ráxis política e ética, assim como a partir das diversas lógicas de saber no interior dos setores populares. Em consequência, começar a produzir “outras” narrativas históricas, que assumiram forma dissidente em relação à oficiais, apontando para um conhecimento produzido no seio do movimento popular.

Desse modo, a concepção epistemológica da pedagogia decolonial, quando aplicada ao contexto de Fortaleza, reflete uma abordagem crítica e transformadora que se conecta profundamente com as memórias coletivas dos movimentos de resistência. Essa perspectiva busca desestruturar as formas de conhecimentos hegemônicas que, historicamente, foram impostas pelas lógicas coloniais, e ao mesmo tempo, valoriza as práticas de saberes que emergem das experiências e histórias dos povos oprimidos (MEJÍA, 2013).

As memórias dos movimentos de resistência, em Fortaleza, como em outras regiões do Brasil, estão entrelaçadas com a luta de liberdade pela justiça social e pela afirmação das

identidades afro-brasileiras, indígenas e periféricas. A Pedagogia decolonial, ao resgatar essas memórias, se propõe a reconstruir uma história que muitas vezes foi silenciada ou distorcida, oferecendo uma visão mais rica e plural dos saberes e práticas que sustentaram a resistência (FREIRE, 2006).

A valorização das memórias coletivas desses movimentos também implica em resgate das práticas culturais, dos saberes ancestrais e das estratégias de forças que foram e continuam sendo, fundamentais para a sobrevivência e resistência dos povos em Fortaleza. As festividades tradicionais, as músicas danças, as oralidades e os rituais, por exemplo, são elementos que constituem esse saber popular e que são uma forma de resistência contra o apagamento cultural imposto pelos processos coloniais (ORIÁ, 1998).

Nessa trajetória, ao reconhecer essas memórias coletivas, a Pedagogia decolonial em Fortaleza articula também com o movimento por uma educação antirracista e de valorização das identidades periféricas, oferecendo aos estudantes, especialmente aqueles oriundos das comunidades negras, indígenas e periféricas, a possibilidade de se reconhecer como sujeitos da sua própria história (SANTOS, 2021). Além disso, essa pedagogia proporcionará um espaço de empoderamento, onde os (as) alunos (as) podem entender a importância das suas origens e sua contribuição para a formação da sociedade contemporânea.

Portanto, essa concepção epistemológica não apenas valoriza o passado, mas também oferece as ferramentas necessárias para que as novas gerações possam seguir o legado das resistências históricas, criando novas formas de luta e de ação social. Em Fortaleza, essa pedagogia se tornará uma poderosa ferramenta de emancipação e transformação, que reverbera a luta de resistência e reafirma a importância de uma educação que seja de fato, democrática, plural enraizada nas realidades e histórias locais.

3. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS COMO OBJETO DE PESQUISA AVALIATIVA

O Livro Didático de História, enquanto objeto pedagógico, desempenha um papel central na formação e construção do conhecimento histórico no contexto do Ensino Fundamental. Sua função vai além da simples transmissão de conteúdos, sendo um instrumento de mediação entre o (a) aluno (a) e a História, oferecendo uma visão sobre o passado que, por vezes, pode ser repleta de pressupostos ideológicos, seleções de temas e narrativas que nem sempre correspondem à complexidade do objeto “História”, em si. Nesse sentido, o Livro Didático de História pode ser visto como um objeto de pesquisa crucial para entender as práticas pedagógicas, as concepções de ensino e aprendizagem, e as possíveis limitações e desafios do currículo escolar (HIPOLIDE, 2011).

Nesse contexto, Araújo (2015), discute amplamente a relação entre o ensino de História e o Livro Didático especialmente no contexto brasileiro. Ele critica a forma como os Livros Didáticos apresentam uma visão simplificada da História, muitas vezes com uma abordagem linear e teleológica, que acaba por reforçar uma narrativa oficial e homogênea. Ele questiona o papel do Livro Didático como um “manual de instrução” que impõe uma visão única do passado e argumenta que essa abordagem empobrece a capacidade crítica do aluno, que acaba por ser orientado a aprender “fatos” históricos de maneira descontextualizada.

Dessa forma, a avaliação do Livro Didático de História não se restringe apenas à análise do seu conteúdo, mas aos processos de escolha e organização dos temas, à linguagem utilizada, às imagens e fontes historiográficas selecionadas, à metodologia sugerida e à sua capacidade de promover uma reflexão crítica nos alunos. O Livro Didático, portanto, é uma ferramenta de poder simbólico, que contribui para a formação de identidades e para o entendimento que os (as) educandos (as) terão do passado e do presente. Ao ser considerado um objeto de pesquisa avaliativa, ele se torna um espelho das concepções educacionais predominantes, das políticas públicas de educação e das tendências historiográficas.

Portanto, Furtado (2010), fez reflexões sobre o papel do Livro Didático de História na educação e criticou a maneira de como ao longo de várias décadas, trata a História do Brasil de forma excessivamente institucionalizada e elitizada, com pouca atenção para as questões sociais, raciais e de classe. Para ela, a simplificação das narrativas históricas nos Livros Didáticos contribui para a formação de um “cidadão passivo”, que não questiona as versões

dominantes da História, o que compromete o processo avaliativo, já que ele é voltado para a memorização, e não para análise crítica.

Diante disso, a estrutura do Livro Didático de História é pensada para facilitar o ensino de temas complexos de maneira organizada e acessível. A divisão por capítulos, a sequência cronológica e as divisões temáticas são características que buscam a proporcionar um fluxo lógico no aprendizado. No entanto, essas escolhas muitas vezes refletem um entendimento linear e progressivo da História, o que pode simplificar demais a complexidade dos processos históricos (NEMI, 2010).

Já, Salgado (2020), explicita em seus estudos sobre o ensino de História, destacando os Livros Didáticos que frequentemente consolidam uma visão da História como algo “dado”, pronto e acabado, o que limita a capacidade do (a) aluno (a) de questionar e refletir criticamente sobre os processos históricos. Ela discute o papel da escola e do Livro Didático como mediadores na construção do conhecimento, e como a estrutura e os enfoques dos materiais didáticos podem, muitas vezes, reforçar um modelo de ensino que não favorece a aprendizagem crítica, mas sim a repetição de conteúdo. Para ela, a função avaliativa dos Livros Didáticos também está comprometida, pois os (as) alunos (as) são induzidos a memorizar conteúdo sem entendimento mais profundo.

Além disso, o Livro Didático de História muitas vezes privilegia uma visão eurocêntrica ou nacionalista do passado, com pouca diversidade de perspectiva de vozes. As questões relacionadas ao colonialismo, às opressões, aos povos indígenas, aos negros e outras minorias históricas podem ser marginalizadas ou tratadas de forma superficial (FAUSTO, 2001).

Nesse sentido, Bosi (2004), faz importantes observações sobre o ensino de História no Brasil, criticando a maneira como o conteúdo é abordado nos Livros Didáticos. Para ele a História que é ensinada nas escolas é, em grande parte, uma História “oficial”, muitas vezes desconectada das realidades sociais e das experiências de grupos marginalizados. Ele alerta que essa forma de ensinar História, ao priorizar determinados eventos e figuras históricas, acaba por distorcer a compreensão crítica dos alunos sobre o passado e os impede de compreender as dinâmicas de poder, resistência e transformação social que são essenciais para uma educação histórica de qualidade. Ao pesquisar a forma como esses temas são abordados nos Livros Didáticos, os pesquisadores podem identificar como certas narrativas dominantes se perpetuam

no ambiente escolar e como os (as) alunos (as) são convidados a se posicionar frente a essas questões.

Nesse contexto, o modo como a linguagem é utilizada nos Livros Didáticos de História também é um ponto fundamental na pesquisa avaliativa. A escolha de um vocabulário técnico, muitas vezes de difícil entendimento para o (a) educando (a), ou o uso de uma linguagem simplificada demais pode influenciar diretamente a compreensão dos conceitos históricos. Além disso, a linguagem pode carregar consigo certos valores ou ideologias, seja ao fazer uso de termos específicos, seja ao tratar determinados eventos de maneira condescendente ou determinista.

Diante disso, Carvalho (2014), analisa os Livros Didáticos de História e aborda a questão do processo avaliativo no Ensino Fundamental, afirmando que, muitas vezes, apresentam a História de uma forma fragmentada e sem conexão com o contexto atual, o que dificulta a compreensão por parte dos (as) alunos (as). A autora questiona a abordagem cronológica rígida e a maneira como as narrativas são construídas, muitas vezes apagando ou minimizando conflitos e questões de poder importantes para entender a História de forma mais complexa.

Portanto, outro aspecto essencial são as imagens e fontes historiográficas. Fotografias, ilustrações, mapas e gráficos podem ser poderosos aliados na construção do conhecimento histórico, pois ajudam a tornar o conteúdo mais concreto e visual. No entanto, a escolha das imagens também é estratégica. Uma imagem de uma batalha, por exemplo, pode sugerir uma interpretação do conflito em questão, enquanto um retrato de um líder pode reforçar a ideia de um “herói” ou “vilão”, dependendo da forma de como é apresentado (PINSKY & PINSKY, 2010).

Dessa forma, o Livro Didático de História deve ser avaliado em termos da sua capacidade de promover uma reflexão crítica nos (as) alunos (as). A história escolar, muitas vezes é ensinada de maneira a reforçar valores como a ordem, a autoridade e o nacionalismo. Assim, Karnal (2007), posiciona-se criticamente em relação ao uso do Livro Didático de História nas escolas. O autor aponta a tendência dos Livros Didáticos de contar a História de maneira excessivamente centrada em figuras de autoridades e eventos “grandiosos”, muitas vezes ignorando questões sociais, culturais e econômicas relevantes. Critica ainda a ênfase em uma narrativa nacionalista e eurocêntrica, que impede uma verdadeira compreensão das diversidades culturais e históricas do Brasil e do mundo. No entanto, um bom Livro Didático

deve ser capaz de provocar questionamentos sobre o passado, despertar o interesse pela diversidade de experiências e promover uma análise das diversas fontes históricas.

Desse modo, esta pesquisa avaliativa propõe-se a investigar se o Livro Didático estimula os (as) estudantes a pensar sobre a História de forma reflexiva e questionadora, ou se, ao contrário, apenas reforça verdades “prontas” e dogmáticas. A presença de temas como a diversidade cultural, as questões de gênero, a luta por direitos e a crítica ao colonialismo são fundamentais para fomentar uma educação histórica mais inclusiva e plural.

Nessa perspectiva, o livro Didático de História, quando analisado sobre a ótica da pesquisa avaliativa, revela-se como um poderoso instrumento de mediação entre o passado e o presente dos (as) alunos (as). Sua função vai muito além de ser uma simples fonte de informação: ele é um agente de formação de pensamentos e atitudes, influenciando a maneira como os (as) estudantes entendem e interpretam o mundo. Por isso, a avaliação crítica do Livro Didático de História não apenas contribui para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, mas também pode fornecer subsídios para a transformação da educação histórica no Brasil, com ênfase na construção de uma memória mais democrática, plural e inclusiva (DCRFor, 2024).

Portanto, essa pesquisa, ao examinar as escolhas pedagógicas e os conteúdos apresentados, permite que educadores (as), pesquisadores (as) e formuladores (as) de políticas públicas se conscientizem das limitações e das possibilidades do Livro Didático, ajudando a orientar futuras produções de materiais educativos que favoreçam uma educação mais crítica, justa e diversificada.

3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Livro Didático de História nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece as diretrizes e os conteúdos essenciais a serem abordados nas escolas brasileiras, garantindo que todos (as) alunos (as) tenham acesso a um ensino de qualidade e uma aprendizagem quantitativa. Reconhece a importância de integrar o ensino da História Local dos (as) estudantes, valorizando as particularidades e os contextos específicos dos lugares onde eles e elas vivem. Tal integração ajuda a tornar o conteúdo mais relevante e significativo, permitindo que os (as) discentes entendam melhor a sua própria História e a dinâmica da comunidade. Nesta perspectiva, é fundamental para o (a) estudante compreender a multiplicidade de experiências e identidades que compõem a sociedade brasileira.

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e que define um conjunto de aprendizagens ao qual todos (as) os (as) estudantes brasileiros (as) tem direito.

Os objetivos do referido documento são elucidados mediante um conjunto de conceitos, habilidades e procedimentos, organizado em competências para todo o Ensino Fundamental e Médio, destacando a Unidade Temática, os Objetos de Conhecimentos, e as Habilidades a serem desenvolvidas em cada série (BNCC, 2017).

No que se refere especificamente à História, o que se espera do (a) estudante que cursa as séries iniciais do Ensino Fundamental é que aprenda, com capacidade, esta disciplina decisiva para a formação da sua identidade como cidadão brasileiro, que vive em um determinado estado e em uma cidade específica.

De acordo com as premissas deste documento oficial a BNCC, nessa fase de ensino, os (as) discentes precisam começar a aprender a investigar a si próprio e ao mundo que o cerca, partindo dos espaços familiares e seguindo para os espaços sociais mais amplos que vivenciam, como a escola, o bairro e a cidade. O documento ainda indica que os (as) alunos (as) devem fazer essas descobertas dos saberes específicos, a partir do ensino de procedimentos de investigação próprios das ciências humanas, com destaque para a utilização de diferentes tipos de fontes, observações e registros de fatos, paisagens e depoimentos (BNCC, 2017).

A BNCC, ou seja, o currículo comum/mínimo proposto para o país, explicita dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. Senão vejamos:

“O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico/comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BNCC, 2017, p. 11)”.

O primeiro conceito destaca que as diretrizes a serem seguidas e, sobretudo, as competências a serem trabalhadas são comuns, orientando a prática dos profissionais em educação de todo o Brasil acerca do que é necessário trabalhar com os (as) estudantes. No entanto, salienta que os currículos são diversos, portanto mutáveis e adaptáveis, permitindo que o nosso projeto político- pedagógico seja desenvolvido e aplicável, atendendo às determinações

da BNCC e permitindo a continuidade de um projeto que já fazia parte do plano anual para as séries iniciais do Ensino Fundamental, antes da homologação da mesma.

O segundo conceito, por sua vez, reitera o foco do currículo, reforçando a ideia de que o mesmo deve ser elaborado de formas diversas pelas instituições de ensino, considerando as especificidades de cada realidade, desde que atendam às competências pré estabelecidas pelo documento.

Essa compreensão, apresentada na BNCC, elucida o processo das discussões curriculares, considerando a necessária autonomia por parte das instituições do ensino, pois como enfatizam LOPES e MACÊDO (2005), o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado, considerando as características sociais e econômica de cada local de atuação.

Trazendo as configurações gerais da BNCC, especificamente para a disciplina de História, no âmbito das Ciências Humanas, cabe destacar as competências específicas desta disciplina para o Ensino Fundamental. Passamos a transcrever estas competências do texto da BNCC da edição de 2017:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BNCC, 2017, p. 402).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe uma abordagem integradora para o ensino de História, que visa desenvolver nos (as) alunos (as) uma compreensão profunda dos acontecimentos históricos e seus impactos na formação das

sociedades ao longo do tempo. Uma das competências específicas de grande relevância para o ensino de História é a habilidade de compreender os acontecimentos históricos, e as relações de poder e processos e os mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ao longo do tempo e em diferentes espaços.

Essa competência exige que os (as) alunos (as) não apenas conheçam os fatos históricos, mas também que sejam capazes de analisar os processos que moldaram as estruturas que regem as sociedades. Ao estudar a História, é essencial entender como as relações de poder -- sejam elas econômicas, políticas ou culturais -- influenciam as transformações sociais. Isso inclui reconhecer as diferentes formas de governo, as revoluções sociais os impactos de guerras, e os modos como as ideologias se disseminaram, alterando as dinâmicas de poder e a organização das sociedades, o longo dos períodos históricos.

Por exemplo, ao estudar o período medieval, o (a) aluno (a) deve compreender a centralidade da Igreja Católica e do Sistema Feudal nas estruturas políticas e sociais, reconhecendo como essas instituições mantinham uma ordem rígida que impactava as relações de produção e o cotidiano das pessoas. Em contrapartida, ao analisar a Revolução Francesa, o (a) aluno (a) será levado a entender como as ideias iluministas e as insatisfações populares com as monarquias levaram a uma transformação radical nas estruturas políticas, sociais e econômicas da França, com reflexos que repercutiram em outras partes do mundo.

Além disso, essa competência da BNCC visa ao desenvolvimento de uma capacidade crítica nos (as) estudantes, permitindo que eles/elas posicionem-se frente aos desafios contemporâneos. É fundamental a compreensão dos mecanismos de transformação e manutenção das estruturas históricas, permitido aos estudantes analisar o presente com um olhar atento às lições do passado. Isso não se limita apenas à compreensão acadêmica, mas também envolve a capacidade de intervir no mundo contemporâneo. Por exemplo, ao entender as causas das desigualdades sociais e as mudanças políticas no Brasil, o (a) aluno (a) pode se tornar um cidadão mais consciente e atuante, com a capacidade de questionar as estruturas de poder e lutar por transformações sociais, econômicas e políticas mais justas.

Em um contexto mais amplo, essa competência promove uma formação de sujeitos críticos e ativos, que entendem o mundo atual como resultado de um longo processo histórico, marcado por inúmeras interações entre os povos, culturas e ideias. Ao integrar o estudo das transformações históricas com a compreensão das estruturas de poder, os (as) discentes são

convidados a refletir sobre o papel que desempenham na sociedade e sobre como podem, de maneira informada e responsável, contribuir para a construção de um futuro mais equitativo.

Assim, o ensino de História, de acordo com a BNCC, não se limita à transmissão de fatos, mas busca formar cidadãos críticos, capazes de entender os processos históricos que moldaram o presente e de agir de maneira consciente e transformadora na sociedade.

Sendo assim, compreender a historicidade é entender que os fatos históricos não acontecem de forma isolada, mas estão sempre imersos em contextos temporários e espaciais específicos. Isso significa que os eventos e as pessoas que protagonizam a História são, ao mesmo tempo, reflexos e agentes das condições de seu tempo e espaço. O estudo da História, portanto não se limita a uma mera linha de tempo, mas envolve uma análise crítica dos processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais que moldaram a humanidade.

Por exemplo, ao estudar o Brasil Colonial, os (as) alunos (as) são convidados (as) a refletir sobre as relações de poder e as lógicas de exploração econômica que caracterizavam a organização social e política da época. Nesse contexto, a Chegada dos Portugueses no Brasil e a subsequente implantação de um “Sistema Colonial”, foram influenciadas pelas dinâmicas de poder e interesses econômicos da Europa, no século XVI. As pessoas, como os indígenas, os negros escravizados e os colonizadores, desempenham papéis diferentes, mas todos esses agentes estão profundamente entrelaçados com as condições históricas de seu tempo e espaço.

Nesta perspectiva, é importante que os (as) discentes compreendam as relações de poder que marcam a colonialidade brasileira, submetendo, de formas diferenciadas, a população indígena e a população negra escravizada. Os livros de História, muitas vezes, reproduzem as relações de dominação, não configurando indígenas e negros como sujeitos de História e não apenas como objeto dos processos históricos. Isso significa um tratamento das minorias como participantes da vida brasileira, com contribuições específicas que não podem ser desconsideradas. Pelo contrário, se faz necessário destacar as contribuições dos povos indígenas e populações negras, enfatizando formas de resistências.

A historicidade, portanto, nos permite compreender as transformações que ocorreram ao longo dos séculos, com as mudanças nas relações de trabalho, as disputas por territórios e as lutas por direitos e igualdade. A partir da análise de diferentes períodos, os (as) alunos (as) podem perceber como as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais se modificaram, mas também como se mantiveram por longos períodos, resistindo às mudanças.

Por exemplo, ao estudar as Revoluções Industriais, os (as) estudantes podem observar como as novas tecnologias e os modos de produção transformaram a economia mundial, mas também como as desigualdades sociais geradas por esse novo modelo econômico permaneceram em muitos lugares, inclusive no Brasil.

Outro ponto importante abordado pela BNCC é a capacidade de problematizar as lógicas de organização cronológica da História. A cronologia, muitas vezes, vista como uma simples sequência de datas, precisa ser entendida como uma ferramenta para organizar e conectar os eventos, mas sem perder de vista as complexidades dos processos históricos. Ao problematizar essa organização, os (as) alunos (as) são estimulados a questionar como os eventos históricos são narrados, quem os conta e quais interesses podem estar envolvidos nessa narrativa. Por exemplo, ao estudar a Ditadura Militar no Brasil, os (as) estudantes podem analisar não só a cronologia dos fatos, mas também as diferentes formas de representação dessa História, ao longo do tempo e os significados atribuídos a ela em diferentes contextos políticos.

Ao relacionar acontecimentos e pessoas com as transformações e manutenção das estruturas sociais, a BNCC propõe que os (as) alunos (as) desenvolvam uma compreensão crítica da História, considerando os múltiplos fatores que influenciam as mudanças e permanências no tempo. Isso implica em uma leitura da História que vai além da simples memorização de datas e eventos, incentivando à reflexão sobre as causas, os impactos e os legados desses processos para a sociedade contemporânea.

Essa abordagem não apenas visa o desenvolvimento de uma consciência histórica nos (as) educandos (as), mas também os (as) capacitam a entender como as lógicas de organização social e as dinâmicas de poder continuam a influenciar o presente. Dessa forma, ao estudar a historicidade no tempo e no espaço, os (as) alunos (as) são desafiados (as) a compreenderem o passado em sua totalidade, refletindo sobre os processos que ainda reverberam no mundo atual e, assim, se posicionarem de maneira mais crítica e consciente em relação ao futuro.

Nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, para o ensino de História destaca a importância de desenvolver nos (as) educandos (as) a capacidade de elaborar questionamentos, formular hipóteses e interpretar documentos históricos de maneira crítica e reflexiva. Essa competência vai além da simples análise de fontes históricas; ela busca incentivar os (as) alunos (as) a se engajarem ativamente nos documentos, utilizando diferentes linguagens e mídias para construir uma compreensão mais profunda dos contextos históricos.

Portanto, ao trabalhar com documentos históricos, como cartas, fotos, artigos de Jornais, registros oficiais ou qualquer outro tipo de fonte, os (as) discentes são desafiados (as) a fazer mais do que simplesmente compreender o conteúdo de uma maneira superficial. Eles devem formular questões que vão além do texto, perguntando sobre as intenções do autor, os contextos em que o documento foi produzido, as condições sociais, políticas e econômicas que o influenciaram e as possíveis repercussões daquele acontecimento. Ao fazer essas perguntas, os (as) estudantes começam a perceber a História como um campo dinâmico e multifacetado, onde diferentes perspectivas e interpretações coexistem e interagem.

Esse processo de elaboração de hipóteses também é fundamental. Quando analisam documentos históricos, os (as) estudantes devem ser incentivados a pensar sobre o que poderia ter motivado os indivíduos ou grupos a agir de determinada maneira. Por exemplo, ao estudar uma carta de um líder político de uma revolução, o (a) aluno (a) pode questionar as circunstâncias sociais e políticas que levaram esse movimento e quais alternativas poderiam ter sido possíveis. Essas hipóteses, longe de serem definitivas, servem como ponto de partida para novas discussões e aprofundamentos.

No entanto, a partir dessas perguntas e hipóteses, os (as) discentes são incentivados a desenvolver argumentos e proposições sobre os documentos e os contextos históricos. Eles/elas são desafiados (as) a apresentar suas ideias de maneira coerente e fundamentada, utilizando o conhecimento adquirido sobre o período histórico e os elementos presentes nos documentos analisados. Este exercício de argumentação promove habilidades essenciais de análise crítica, permitindo que (as) os alunos (as) se posicionem sobre os eventos e as interpretações históricas. Eles/elas são levados a considerar não apenas o que os documentos nos dizem, mas também o que as diferentes interpretações desses documentos podem nos ensinar sobre o passado e como esse passado continua a influenciar o presente.

Assim, o uso de diferentes linguagens e mídias também é destacado na BNCC, pois amplia as formas de expressão e compreensão. Hoje, além dos livros e artigos acadêmicos, as mídias digitais, vídeos, ‘podcasts’ e infográficos tornam-se ferramentas poderosas para o ensino da História. Essas novas linguagens oferecem diferentes perspectivas sobre os eventos históricos e permitem que os (as) estudantes acessem fontes diversas e muitas vezes interativas, o que enriquece a interação e compreensão dos contextos históricos. Por exemplo, um documento sobre a Ditadura Militar no Brasil pode ser complementado com a leitura de um relatório oficial ou com o acesso a depoimentos de pessoas que viveram aquele período, ampliando a capacidade do aluno de conectar com múltiplos pontos de vista.

Além disso, essa prática de trabalhar com documentos e múltiplas fontes históricas exige que os (as) alunos (as) exerçam a empatia e diálogo. Ao tentar compreender os pontos de vista e as experiências de pessoas que viveram em contextos históricos muito diferentes dos seus, os (as) alunos (as) são convidados a se colocar no lugar dos outros (as), reconhecendo as complexidades e as dificuldades enfrentadas em diferentes momentos da História. Esse exercício de empatia não apenas enriquece a compreensão histórica, mas também promove valores fundamentais para o convívio social: o respeito, a cooperação e a resolução de conflitos.

Por exemplo ao estudar um período de guerra ou de repressão política, os (as) estudantes podem ser estimulados a refletir sobre as diferentes escolhas feitas pelos indivíduos, grupos e nações e como essas escolhas foram moldadas pelas circunstâncias da época. Ao explorar essas diferentes perspectivas ao (as) alunos (as) aprendem a perceber o outro como parte de uma trama histórica complexa e multifacetada, o que os prepara para lidar de maneira mais construtiva com as tensões do mundo contemporâneo.

No entanto, a competência proposta pela BNCC para o ensino de História visa promover uma formação mais crítica e ativa dos (as) estudantes. Ao elaborar questionamentos, formular hipóteses, interpretar documentos e apresentar argumentos fundamentados, os (as) alunos (as) não só desenvolvem habilidades analíticas e interpretativas, mas também exercitam a empatia o respeito e a cooperação .Eles/elas aprendem que a História é feita de múltiplas vozes com pontos de vista, e que a compreensão do passado exige um diálogo constante entre diferente narrativas, o que , por sua vez, os prepara para intervir de maneira responsável e respeitosa no mundo atual.

Nesse contexto, a Base |Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, enfatiza para o ensino de História a importância de formar estudantes capazes de identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos sobre um mesmo contexto histórico, desenvolvendo uma compreensão crítica e ética acerca desses relatos. Ao trabalhar com múltiplas perspectivas históricas, os (as) alunos (as) são desafiados a perceber que os eventos e os processos históricos não são monoculturas, mas sim resultantes de visões e experiências diversas, que refletem as diferentes realidades e condições dos povos e sujeitos envolvidos.

Essas competências se propõem a ampliar a compreensão dos (as) discentes sobre a complexidade da História. Em qualquer evento ou contexto histórico, diferentes grupos sociais – como povos, culturas, classes, gêneros e etnias – podem ter interpretado ou vivido

esses momentos de maneiras profundamente distintas. Ao estudar, por exemplo, a chegada dos portugueses ao Brasil, os (as) alunos (as) devem ser capazes de compreender que nos relatos dos colonizadores europeus diferem significativamente dos relatos dos indígenas e dos negros escravizados. Para os colonizadores, o evento pode ser interpretado como um “descobrimento” que abriu caminho para a civilização e a prosperidade. Para os povos indígenas e os negros trazidos para o Brasil, entretanto, o mesmo evento pode ser visto como o início de um processo de invasão, exploração e violência.

Portanto, esse olhar múltiplo sobre o passado, que inclui as diversas visões de sujeitos e culturas diferentes, exige uma postura crítica. Os (as) estudantes não devem apenas reconhecer essas perspectivas divergentes, mas também serem capazes de posicionar-se se criticamente, refletindo sobre as implicações desses relatos no presente. Ao considerar diferentes pontos de vista sobre eventos históricos, os (as) educandos (as) devem analisar os interesses e as intenções de quem produziu determinada narrativa. Por exemplo, ao estudar os relatos sobre a escravidão no Brasil é fundamental que os (as) estudantes entendam o contexto, mas, também o que as diferentes interpretações desses documentos podem nos ensinar sobre o passado e como esse passado continua a influenciar o presente.

Dessa forma, o uso de diferentes linguagens e mídias também é destacado na BNCC, pois amplia as formas de expressão e compreensão. Hoje, além dos livros e artigos acadêmicos, as mídias digitais, vídeos, podcasts e infográficos tornam-se ferramentas poderosas para o ensino de História. Essas novas linguagens oferecem diferentes perspectivas sobre os eventos históricos e permitem que (os) as) alunos (as) acessem fontes diversas e muitas vezes interativas, o que enriquece a interpretação e compreensão dos contextos históricos. Por exemplo: Um documentário sobre a Ditadura Militar no Brasil, pode ser complementado com a leitura de um relatório oficial ou com o acesso depoimentos de pessoas que viveram aquele período, ampliando a capacidade do (a) aluno (a) de conectar múltiplos pontos de vista.

Além disso, essa prática de trabalhar com documentos e múltiplas fontes históricas exige que os (as) alunos (as) exerçam empatia e diálogo. Ao tentar compreender os pontos de vista e as experiências de pessoas que viveram em contextos históricos muito diferentes dos seus, os (as) discentes são convidados a se colocar no lugar dos outros, reconhecendo as complexidades e as dificuldades enfrentadas em diferentes momentos da História. Esse exercício de empatia não apenas enriquece a compreensão histórica, mas também promove valores fundamentais para o convívio social: o respeito, a cooperação e a resolução de conflitos.

Por exemplo, ao estudar um período de guerra ou repressão política, os (as) alunos (as) podem ser estimulados (as) a refletir sobre as diferentes escolhas feitas pelos indivíduos, grupos e nações, e como essas escolhas foram moldadas pelas circunstâncias da época. Ao explorar essas diferentes perspectivas os (as) estudantes aprendem a perceber o outro como parte de uma trama histórica completa e multifacetada, o que os prepara para lidar de maneira mais construtiva com as tensões do mundo contemporâneo.

Desse modo, a competência proposta pela BNCC para o ensino de História tem como objetivo, alcançar a melhoria, o desenvolvimento ou criação de uma estrutura de conhecimento, habilidades, em um contexto educativo, promovendo uma formação mais crítica e ativa dos (as) estudantes. Ao elaborar questionamentos, formular hipóteses, interpretar documentos e apresentar argumentos fundamentados em dados concretos, os (as) alunos (as) não só desenvolvem a capacidade de analisar e compreender informações complexas, identificar padrões, tirar conclusões e tomar decisões baseadas em dados e evidências, mas também exercitam a empatia, o respeito e a cooperação. Eles/elas aprendem que a História é feita de múltiplas vozes e pontos de vista, e que a compreensão do passado exige um diálogo constante entre diferentes narrativas, o que por sua vez os prepara para interferir de maneira responsável e respeitosa no mundo contemporâneo.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, destaca a importância de desenvolver nos (as) estudantes a capacidade de analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço, entendendo como esses movimentos são profundamente marcados por significados históricos e como refletem as relações sociais, políticas e econômicas das sociedades. Esse exercício analítico vai além da simples compreensão dos fluxos migratórios ou do comércio, incentivando os (as) alunos (as) a refletirem os impactos e as consequências desses movimentos sempre com respeito e solidariedade pelas diferentes populações envolvidas.

Historicamente, o movimento de populações e mercadorias sempre foi um elemento central na formação das sociedades e na construção das dinâmicas globais. O comércio de mercadorias e o deslocamento de pessoas, seja por motivos econômicos, políticos ou sociais, são reflexos das necessidades, desejos e desigualdades de diferentes épocas e lugares. Ao estudar esses movimentos, os (as) alunos (as) são levados a perceberem que, muitas vezes, essas trocas e deslocamentos não ocorrem de forma isenta ou neutra, mas carregam consigo relações, de poder, exploração e dominação, assim como de resistência, adaptação e transformação.

Assim, ao analisar o movimento de mercadorias, por exemplo, os (as) alunos (as) podem estudar a expansão do comércio de especiarias e escravizados durante a Idade Média. O tráfico transatlântico de escravizados, por exemplo, foi um movimento de pessoas forçado, mas também envolveu uma movimentação maciça de mercadorias, como ouro, açúcar e café, que se tornaram produtos chaves na economia global. O estudo desses processos históricos permite aos alunos (as) compreenderem como o comércio de mercadorias foi um motor de expansão imperialista, e como essas práticas marcaram a História de diferentes povos e países, tanto no continente europeu quanto no continente africano e nas Américas.

No entanto, o movimento de pessoas e mercadorias também deve ser visto a partir de diferentes perspectivas. Para os escravizadores africanos, o movimento forçado para as Américas não foi apenas uma transferência de corpo, mas um deslocamento forçado de culturas, identidades e histórias, resultando em uma destruição violenta de suas comunidades. Para os povos nativos das Américas, os movimentos de colonizadores e mercadorias também implicaram invasões territoriais, destruição de culturas e modos de vida. Analisar esses significados históricos permite que os (as) alunos (as) compreendam os efeitos devastadores desses movimentos de mercadorias e populações para aqueles que foram oprimidos, mas também as formas de resistências e adaptação que surgiram desses encontros de culturas.

Assim, o movimento de populações ao longo do tempo, incluindo migrações forçadas, como o refúgio por motivos de guerra ou perseguições políticas também é um tema central nessa análise. As migrações contemporâneas, como os deslocamentos forçados de populações devido a conflitos no Oriente Médio ou as migrações de refugiados climáticos em razão da mudança climática, são exemplos de como o movimento de populações continua a ter um impacto profundo nas relações internacionais, na política e nas dinâmicas sociais. Essas migrações contemporâneas, muitas vezes, geram tensões políticas e sociais, mas também abrem oportunidades para reflexões sobre solidariedade, empatia e acolhimento entre diferentes povos e culturas.

No processo, de análise desses movimentos, a BNCC enfatiza a importância do respeito e da solidariedade ao lidar com as diferentes populações envolvidas. Isso significa não apenas reconhecer as desigualdades e injustiças históricas que acompanharam o movimento de pessoas e mercadorias, mas também refletir sobre o papel ativo que as sociedades podem ter na construção de um mundo mais justo e equitativo. A partir dessa compreensão. Os (as) alunos (as) podem se tornar agentes de transformação social, respeitando as diferenças culturais,

acolhendo os deslocados e trabalhando para que os direitos de todas as populações sejam respeitados, independentemente de sua origem, classe social ou etnia.

Por exemplo, ao estudar as migrações internas no Brasil, como o êxodo rural para as grandes cidades, os (as) discentes são desafiados a refletirem sobre as condições de vida das populações migrantes, muitas vezes em busca de melhores condições de trabalho, mas também muitas vezes enfrentando a falta de infraestrutura, preconceito e exclusão social nas grandes cidades. Ao considerar esses movimentos, os (as) alunos (as) devem analisar não só os fatores econômicos que motivaram essas migrações, mas também os impactos sociais e culturais das mudanças no modo de vida dessas populações.

Portanto, analisar o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço não é apenas uma questão de mapear fluxos e distâncias, mas de compreender os significados humanos e sociais desses movimentos. Isso exige uma postura ética e reflexiva, com um olhar atento às desigualdades e injustiças do passado e do presente, e ao mesmo tempo uma postura solidária que promova o respeito e a valorização da diversidade humana. A final, essa análise contribui para uma educação mais consciente, capaz de preparar os (as) estudantes para se tornarem cidadãos ativos, comprometidos com a construção de um mundo mais inclusivo e justo para todos.

Vale ressaltar, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), em seu compromisso com a educação crítica e reflexiva, propõe que os (as) estudantes compreendam e problematizem os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. Isso significa que os (as) alunos (as) não devem apenas aprender fatos históricos, mas também refletir sobre como a História é escrita e como diferentes abordagens, perspectivas e métodos influenciaram a construção do conhecimento histórico.

Portanto, a produção historiográfica não é um processo neutro; ela envolve escolhas e interpretações que são profundamente marcadas pelo contexto em que o historiador vive e trabalha. Ao estudar História, é essencial que os (as) alunos (as) compreendam que os historiadores, ao selecionarem fontes, definirem temas de estudo e adotarem em determinados métodos, sempre estão fazendo escolhas baseadas em determinados conceitos e visões de mundo. A História não é uma narrativa única e imutável, mas um campo dinâmico, onde as interpretações podem mudar ao longo do tempo, conforme novas fontes são descobertas ou novas perspectivas são adotadas.

Para compreender essa dinâmica, a BNCC destaca a importância de os (as) estudantes problematizarem os conceitos fundamentais da História, como tempo, causa, contexto e narrativa e como esses conteúdos são utilizados pelos historiadores e para organizar e interpretar os acontecimentos. Por exemplo, o conceito de tempo na História não se limita uma linha cronológica rígida, mas envolve uma reflexão sobre os diferentes tempos históricos que coexistem e se inter-relacionam, como o tempo das grandes transformações sociais e o tempo das experiências individuais.

Além disso, é importante que os (as) estudantes compreendam os procedimentos norteadores da produção historiográfica, ou seja, os métodos e técnicas que os historiadores utilizam para estudar e escrever a História. Esses procedimentos envolvem a análise crítica das fontes históricas, a interpretação dos documentos e a construção de narrativas que possam explicar e dar sentido ao passado. O historiador deve ser capaz de selecionar fontes de maneira criteriosa, levando em conta sua autenticidade, contexto e relevância para o tema estudado. Nesse sentido os (as) alunos (as) devem entender que a escolha das fontes não é um ato técnico, mas também uma decisão interpretativa, que reflete as questões que o historiador considera importantes e as visões de mundo que ele compartilha.

Por exemplo, ao estudar o período da Ditadura Militar no Brasil, os (as) alunos (as) podem ser convidados (as) a refletir sobre como diferentes historiadores tratam esse tema. Alguns podem dar maior ênfase às ações repressivas do governo militar, enquanto outros podem ficar nas formas de resistência e na luta por direitos humanos. Essas diferentes abordagens não significam que uma esteja certa e a outra errada, mas que cada historiador escolhe um foco e adota uma perspectiva que pode revelar diferentes aspectos da mesma realidade histórica. O (a) aluno (a), ao problematizar essas escolhas, aprende que a História não é uma ciência exata, mas sim uma interpretação do passado que está sempre aberta ao debate à revisão e ao enriquecimento.

Portanto, essa compreensão também inclui o reconhecimento de que os procedimentos historiográficos não são universais nem imutáveis. O que é considerado, é que, uma boa prática histórica em uma determinada época pode ser questionado revisado em outra. Isso fica claro ao observarmos como a História das mulheres, a História dos povos indígenas e a História da escravidão foram tratadas por historiadores no passado, e como essas abordagens têm se transformado com o tempo, à medida que novas fontes são recuperadas e novas questões se tornam debate público. Esses campos de estudo, por exemplo, refletem a transformação das

perspectivas historiográficas que, antigamente eram dominadas por uma visão eurocêntrica e masculina, mas que, hoje estão sendo progressivamente ampliadas para incluir as vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados.

Assim, ao problematizar a produção historiográfica, os (as) alunos (as) são desafiados a pensar sobre o papel do historiador, sobre as fontes que ele utiliza e sobre as narrativas que ele constrói. A BNCC orienta que o ensino de História deve ir além de uma simples reprodução de versões prontas e aceitas, incentivando os (as) estudantes a se envolverem ativamente na produção do conhecimento histórico. Ao fazer isso, os (as) discentes não só aprendem a construir uma visão crítica sobre o passado, mas também adquirem a capacidade de refletir sobre os processos de produção de conhecimento no presente, reconhecendo que a História que estudamos hoje é o produto de escolhas feitas no passado e que o conhecimento histórico continua em construção.

No entanto, essa reflexão crítica sobre os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica tem um fundamento ético e democrático. Ao estudar e problematizar a maneira de como a História é escrita, os (as) alunos (as) não só se tornaram mais conscientes da relatividade e da complexidade da História, mas também mais preparados para exercer uma cidadania responsável, reconhecendo as múltiplas vozes que fazem parte da construção da memória coletiva e defendendo uma História que seja mais inclusiva, plural e representativa das diversas experiências humanas.

Vale ressaltar, que a BNCC propõe que o ensino de História vá além da simples transmissão de conteúdos, incentivando os (as) alunos (as) a compreenderem e problematizarem os conceitos e procedimentos que orientam a produção historiográfica. Ao fazer isso, eles se tornam não apenas consumidores de narrativas históricas, mas também agentes críticos e reflexivos, capazes de entender que a História é um campo dinâmico, sujeito a múltiplas interpretações, e que, ao revisitar o passado, podemos também refletir sobre como escrevemos e reescrevemos o presente.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 destaca a importância de produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) de maneira crítica e ética e responsável, reconhecendo seus significados e impactos para os diferentes grupos e estratos sociais. Em um mundo cada vez mais digitalizado, o uso dessas tecnologias não pode ser encarado apenas como uma habilidade técnica, mas como uma

competência cidadã, fundamental para a formação de indivíduos capazes de interagir de maneira consciente e ética em uma sociedade que vive em constante transformação.

Dessa forma, as tecnologias digitais, como, internet, redes sociais, aplicativos e ferramentas de comunicação, transformaram, radicalmente a maneira como nos relacionamos, acessamos informações e interagimos com o mundo. No entanto, seu uso indiscriminadamente e sem reflexão pode gerar consequências negativas, como desinformação, polarização, exclusão digital e violação de direitos, o que torna essencial que os (as) estudantes desenvolvam uma compreensão crítica de como essas ferramentas funcionam e de como elas impactam diferentes grupos sociais. O ensino de História, quando associado às TDICs, abre uma gama de possibilidades para entender a construção do conhecimento, a disseminação de informações históricas e a formação da memória coletiva, ao mesmo tempo em que apresenta os desafios da “digitização da História”.

3.2 O Processo de escolha dos Livros Didáticos adotados nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza: esboçando uma reflexão crítica a partir de décadas de prática docente.

A adoção dos Livros Didáticos nas escolas municipais de Fortaleza, seguem um processo formal que envolve a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as escolas, com base nas diretrizes do Ministério da Educação (MEC). A SME desempenha um papel central, orientando as unidades escolares na escolha de livros que atendam às demandas pedagógicas do currículo municipal, levando em consideração a diversidade e a especificidade das turmas (DCRFor, 2024).

Segundo documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, SME, intitulado: Plano Municipal da Educação de Fortaleza (2015 – 2025) a escolha dos Livros Didáticos nas escolas públicas municipais de Fortaleza segue um processo formal e criterioso, baseado nas diretrizes: o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; o respeito a autonomia pedagógica das instituições de Ensino; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias, estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em conformidade com a legislação educacional brasileira (p. 19 – 23). De fato, esta configuração do Plano Municipal de Educação, está em consonância com a Legislação do Ministério da Educação (MEC) e com

as diretrizes do Fundo Nacional da Educação (FNE), com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

Dessa forma, o processo de escolha dos Livros Didáticos leva em consideração o Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas e os currículos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, estão alinhados às diretrizes estabelecidas pela SME, acima configuradas. Vale ressaltar que os currículos das escolas estão orientados pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o ensino no Brasil.

Este processo de escolha dos Livros Didáticos, orientados por este arcabouço legal - institucional exige o trabalho da Comissão de Avaliação da Secretaria da Educação Municipal de Fortaleza, constituído por professores, coordenadores pedagógicos e especialistas da própria SME. Esta comissão seleciona, então, os Livros que atenderão às necessidades educacionais das escolas, definindo os materiais didáticos que melhor se adequam aos conteúdos programáticos definidos pela Secretaria.

Nesse contexto, a SME delimita como critérios para a seleção dos Livros:: qualidade Pedagógica, em que a obra deve ser adequada aos objetivos educacionais e metodologias da rede de ensino municipal; adequação do público-alvo, em que o livro deve ser acessível ao nível de aprendizado dos(as) estudantes de cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II); diversidade e Inclusão, o material precisa atender a diferentes realidades culturais, sociais e econômicas dos (as) alunos (as) e promover a inclusão dos alunos com deficiência; atualização e relevância dos conteúdos, no sentido de que os livros devem estar atualizados com relação ao conhecimento científico e a realidade do Brasil e do mundo; qualidade visual e didática, ou seja, as ilustrações, diagramas, gráficos e layout devem ser apropriados, facilitando o aprendizado; adequação ao contexto local, com o privilegiamento de livros que abordam questões locais ou que possuem exemplares contextualizados à realidade de Fortaleza e do Ceará.

Portanto, os critérios de seleção dos Livros Didáticos adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) é um processo fundamental para o ensino de conteúdos relevantes e significativos para os (as) estudantes. No caso específico de Fortaleza, uma capital que carrega um legado histórico e cultural com significativa especificidades, a expectativa é de que os Livros Didáticos adotados para a rede pública de ensino contemplem aspectos da história local, permitindo que as crianças e jovens se identifiquem com sua própria

cidade, compreendam suas origens e se envolvam ativamente com as questões que moldaram o lugar onde vivem (BNCC, 2017).

No entanto, ao observar o material adotado pela SME, é possível perceber que essa expectativa não é atendida de maneira satisfatória. Tal fato, levanta questões chave sobre a forma como a história local é tratada na educação pública da cidade. O critério de adoção dos livros didáticos, segundo os próprios documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME), menciona que os materiais devem contemplar a história local, como uma das diretrizes para garantir uma educação mais contextualizada e próxima à realidade dos (as) alunos (as).

Porém, ao examinar os livros adotados ao longo dos anos, torna-se claro que, apesar dessa definição a abordagem da história de Fortaleza nos Livros Didáticos é superficial, quando não totalmente ausente. Em muitas edições, a cidade e seus processos históricos são quase completamente ignorados, com o foco sendo voltado para narrativas mais amplas e generalistas que em nada se conectam com a realidade social e cultural dos (as) estudantes.

Nessa perspectiva, a invisibilidade de conteúdo relacionado à história local revela uma lacuna crítica no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em uma cidade como Fortaleza, que possui uma rica diversidade de manifestações culturais, um patrimônio histórico significativo e uma luta constante por melhorias sociais. A história local, ao ser negligenciada, não só empobrece o entendimento dos (as) alunos (as) sobre seu entorno, mas também prejudica o desenvolvimento do senso de identidade e pertencimento, fundamentais para o processo de construção de uma cidade mais ativa e consciente.

Vale ressaltar, que a história local, quando bem abordada, oferece uma compreensão mais profunda sobre as questões estruturais da cidade, como a luta contra a desigualdade social, o papel dos movimentos populares, as transformações urbanas e as influências de diversos grupos culturais, como os indígenas, africanos, europeus e nordestinos. Esses temas são imprescindíveis para que os (as) alunos (as) possam se reconhecer e se conectar com a cidade onde vivem, desenvolvendo um olhar crítico sobre o presente e o futuro. Como escreve NORONHA (2007), a História Local dá ao aluno um referencial analítico para compreender a dinâmica social.

Além disso, a história local possibilita que os (as) estudantes compreendam a complexidade das questões sociais e políticas, sem a abstração de narrativas distantes ou desvinculadas de sua realidade imediata. Desse modo, a ausência de uma abordagem aprofundada sobre a história de Fortaleza nos livros didáticos adotados pela SME também se

relaciona com uma baixa representatividade, dificultando a formação de um sentido de pertencimento social, político e cultural. Ao ignorar a cidade e seus processos históricos, o material escolar acaba invisibilizando as vivências e as culturas que moldaram a comunidade fortalezense.

A falta de representações de figuras históricas locais, como ativistas sociais, líderes comunitários, artistas, intelectuais e trabalhadores que foram protagonistas da história da cidade, resulta em uma educação desprovida de exemplos próximos e inspiradores. Convém destacar que, ao afirmar que os livros didáticos contemplam a História Local, a Prefeitura de Fortaleza parece desconsiderar as especificidades de cada região e a pluralidade de histórias que compõem o tecido social da cidade. No discurso oficial, há uma tentativa de linear os livros didáticos com uma proposta de educação democrática e inclusiva. Na prática, isso não se traduz em uma efetiva valorização das identidades locais e do conhecimento sobre o lugar em que os (as) alunos (as) vivem. Ao invés disso, o que se observa é uma visão homogênea e descontextualizada da História, que não consegue proporcionar aos estudantes uma compreensão crítica e sensível da sua própria cidade (SILVA, 2013).

Sendo assim, é fundamental que os livros didáticos adotados pela prefeitura de Fortaleza cumpram, de fato, com a promessa de abordar a História Local. Isso não significa apenas incluir algumas informações superficiais sobre eventos históricos ou figuras ilustres; significa integrar a história de Fortaleza de forma aprofundada e significativa, para que os (as) alunos (as) possam se perceber como sujeitos históricos, atuantes no processo de transformação da cidade. A educação, nesse contexto, deve ser um processo de construção de identidade, de reflexão crítica sobre o presente e de projeção de um futuro melhor. Entendo que isso só será possível quando a História Local for devidamente valorizada e ensinada nas escolas.

De acordo com o documento oficial da SME - já enfatizado - a Consulta aos Professores, acontece em algumas situações, aos docentes da rede pública, que podem ser consultados sobre suas preferências ou necessidades específicas de materiais. A ideia é garantir que os livros didáticos escolhidos atendam de forma eficaz à prática pedagógica no cotidiano escolar. Porém, a escolha dos livros didáticos é um dos processos mais delicados e controversos no contexto educacional. Para muitos professores, o livro didático é uma das ferramentas mais importantes no planejamento e execução do ensino, sendo fundamental para a mediação do conhecimento entre o aluno e o conteúdo,

Adentrando na realidade das Escolas, constatamos ao longo de anos que a prática docente de escolha desses livros muitas vezes entra em conflito com a realidade das escolas, sobretudo quando as opções escolhidas pelos (as) docentes não correspondem às imposições dos órgãos responsáveis pela distribuição e adoção dos materiais. Normalmente, o processo de escolha do livro didático envolve uma análise cuidadosa por parte dos (as) professores. Eles/elas consideram não só o conteúdo didático, mas também a abordagem pedagógica, a linguagem utilizada, a adequação ao nível de aprendizado dos (as) alunos (as) e, até mesmo, os aspectos, como a acessibilidade e a sustentabilidade do material.

Dessa forma, a liberdade de escolha é, em teoria, um processo democrático que leva em consideração as especificidades de cada turma, região e contexto pedagógico. No entanto, ao longo dos anos, esse processo de seleção tem se tornado cada vez mais distante da prática docente. O que era para ser uma prerrogativa do (a) professor (a), muitas vezes é modificado ou completamente ignorado pelas autoridades educacionais. Uma das causas disso é a centralização das decisões sobre quais livros serão adotados, o que pode ocorrer em níveis municipais, estaduais ou federais, por meio de programas de distribuição de livros ou por listas de materiais aprovados.

Assim, essa imposição de materiais pode resultar em uma série de conflitos. Muitas vezes, os livros selecionados pelo sistema de ensino não atendem às necessidades específicas da sala de aula ou não refletem a abordagem pedagógica que o (a) professor (a) acredita ser mais adequada. Isso pode gerar frustração tanto para os (as) docentes quanto para os (as) alunos (as), que ficam limitados a materiais que não são contextualizados para a realidade de sua turma ou região.

Desse modo, ROMANATTO (2004), afirma que o Livro Didático de História traz consigo um conteúdo exaustivo, repleto de datações que acaba por impulsionar no (a) aluno (a) o instinto de decorar, ao invés de adquirir o conhecimento crítico, fazendo com que esta disciplina seja vista como pouco interessante.

Os Livros Didáticos de História surpreendem pela monotonia e repetitividade de exercícios que conduzem os (as) alunos (as) à atividade de reprodução dos pensamentos elaborados por outros, em vez de se ocuparem no processo de construção do seu próprio conhecimento (ROMANATTO, 2014, p.52-61).

Portanto, a imposição de um livro didático “uniformizado” pode acabar desconsiderando as diferenças de cada grupo de estudantes, suas realidades socioeconômicas e culturais, o que enfraquece a possibilidade de um ensino realmente personalizado e eficaz.

Desse modo, há um impacto na prática docente, quando o (a) professor (a) escolhe um livro, ela/ele o (a) faz com base em sua experiência, em sua observação das dificuldades e potencialidades de seus alunos (as). No entanto, quando a escolha do livro é feita por instâncias externas, a preocupação com a realidade da sala de aula e com a qualidade do ensino-aprendizagem pode ser minimizada. Os (as) professores (as), então, se veem diante de uma ferramenta que não condiz com a dinâmica que eles idealizam para suas aulas, adaptação de conteúdos o que pode gerar uma série de desafios. Senão – vejamos – ademais esses desafios: (a) Adaptação do conteúdo: o (a) professor (a) se vê forçado (a) adaptar o conteúdo do livro às necessidades da turma, o que, muitas vezes, demanda um tempo adicional de planejamento e, consequentemente, compromete a qualidade de ensino. Para ROCHA (2001), “É preciso que os professores tenham bem claro o papel da História no currículo escolar, para que ocorra uma renovação na prática educativa”. Em alguns casos, o material é tão inadequado que o (a) professor (a) precisa recorrer a outros recursos ou até mesmo criar seu próprio conteúdo, aumentando sua carga de trabalho. (b) Desmotivação dos alunos: quando o livro didático não está alinhado com os interesses e necessidades dos (as) alunos (as), a motivação para o estudo pode diminuir. Os (as) estudantes podem perceber que o material não é relevante para sua vida ou para o contexto no qual estão inseridos (as), o que prejudica o processo de aprendizagem. (c) Resistência ao material: os (as) professores (as) podem passar a resistir ao uso do livro didático imposto, desenvolvendo uma postura crítica frente ao material. Isso pode gerar um distanciamento daquilo que poderia ser uma ferramenta poderosa de ensino, transformando o livro em uma mera obrigação burocrática, e não em um recurso pedagógico.

Portanto, as consequências da desconexão entre escolha e imposição do livro didático, acontece quando, os (as) professores (as) não têm liberdade para escolher o livro que consideram mais adequado para o ensino e aprendizagem do (a) aluno (a), as consequências podem ser variadas e de longo prazo. Um dos principais impactos é a desvalorização da autonomia docente. O (a) professor (a) é um agente fundamental no processo educativo, e sua capacidade de tomar decisões sobre os recursos que usa em sala de aula deveria ser respeitada.

Quando essa autonomia é negada, há um enfraquecimento da profissão e uma diminuição da confiança que os (as) docentes podem ter nas políticas educacionais. Além disso, a imposição de um material didático que não atende às necessidades dos (as) professores e

alunos (as) pode aumentar a desigualdade educacional. Em contexto de diversidade cultural, social e regional, um livro didático único pode não ser capaz de abranger as especificidades de todas as realidades escolares. Isso pode agravar a exclusão de alunos (as) que não se veem representados ou que não conseguem se identificar com o conteúdo oferecido (DCRFor, 2024).

Para que o processo de escolha do livro didático seja mais eficiente e beneficie a todos, é necessário um maior diálogo entre os (as) professores e as autoridades educacionais. O material didático deve ser visto não apenas como uma ferramenta de ensino, mas como um meio para aproximar o (a) professor (a) dos (as) alunos (as), atendendo suas necessidades específicas e respeitando suas realidades.

Dessa forma, um dos caminhos para melhorar esse cenário seria a maior flexibilidade na escolha do livro didático pelos (as) professores (as), permitindo que os (as) docentes tenham maior autonomia na escolha dos livros didáticos, dentro de uma gama de opções previamente avaliadas por especialistas, podendo trazer mais eficiência ao processo. Isso garantirá que os (as) professores (as) possam selecionar o material mais adequado para suas turmas.

Nesse sentido, as publicações locais, escritas por especialistas que conhecem e vivem nas cidades, devem ser utilizadas dentro do espaço escolar como forma de oportunizar o aprendizado da História Local. Estas publicações, por serem de autorias de municípios, trazem, além da História, a experiência do autor na sua cidade, e torna-se um objeto de investigação mais interessante para o (a) aluno (a), pois como diz ROCHA (2003):

Um dos caminhos a serem trilhados, para que o ensino de História seja mais eficaz e interessante, é oportunizar (a) o aluno (a) o contato com documentos de diferentes épocas, com textos produzidos por autores especializados, a leitura e interpretação de obras literárias, pinturas, gravuras, textos jornalísticos que tenham sintonia com os conteúdos enfocados (ROCHA, 2003, p. 86-89).

Portanto, a capacitação e a formação continuada também será um bom caminho, melhoraria esse cenário, oferecendo mais recursos de formação para os (as) docentes sobre como adaptar e utilizar diferentes materiais didáticos por ser uma maneira de minimizar os problemas causados pela escolha de livros que não atendem às suas expectativas.

Nesse contexto, outro excelente caminho para melhorar esse cenário, seria a avaliação constante, ou seja, criar um sistema de avaliação contínua da eficácia dos livros didáticos, com a participação dos (as) professores (as). Tal estratégia pode ajudar a identificar

materiais que realmente atendem às necessidades da sala de aula e garantir que os livros escolhidos estejam alinhados com as novas demandas educacionais (HOFFMANN, 2005).

Sendo assim, a escolha dos livros didáticos deve ser um processo mais colaborativo e respeitoso com a autonomia dos (as) professores (as). Somente assim será possível garantir que os materiais adotados atendam de fato às necessidades do ensino e da aprendizagem, sem prejudicar a qualidade da educação e o engajamento dos alunos.

Merece especial destaque uma questão fundante: o processo de adoção do livro didático nas escolas municipais de Fortaleza, envolve dimensões pedagógicas, administrativa, financeiras, sociais, dentre outras. Incontestavelmente, trata-se de uma prática essencial para garantir que os (as) alunos (as) tenham acesso a materiais atualizados e adequados ao seu nível de aprendizagem. No entanto, esse processo pode ser visto sob diferentes óticas, e sua análise crítica exige uma reflexão profunda sobre os aspectos que envolvem tanto a seleção dos livros, quanto a implementação dessa escolha nas salas de aula (KARNAL, 2007).

Uma crítica recorrente é que, em muitas situações, a seleção dos livros didáticos nem sempre leva em conta as realidades locais e as necessidades específicas dos (as) alunos (as) das escolas municipais. Embora a SME se esforce para garantir que as escolhas sejam fundamentadas em critérios pedagógicos, a escassez de materiais didáticos alinhados com as diversas realidades sociais, culturais e econômicas dos (as) estudantes pode gerar distorções na aprendizagem. Para muitos (as) alunos (as) das escolas públicas de Fortaleza, o conteúdo dos livros adotados pode parecer distante da sua realidade cotidiana, dificultando a compreensão e o engajamento com os temas abordados (FERREIRO, 2001).

Assim, outro ponto crítico é a questão da implementação do processo de adoção. A distribuição dos livros didáticos nas escolas nem sempre ocorre de maneira eficiente. Em algumas situações, a entrega pode ser tardia, o que impacta diretamente no planejamento pedagógico. Além disso, a quantidade de exemplares distribuída nem sempre é suficiente para atender todos os (as) alunos (as), o que gera um problema de acessibilidade ao material. As escolas que enfrentam essas dificuldades, muitas vezes, precisam buscar alternativas como photocópias de conteúdo, revezamento de livro, ou seja, o (a) aluno (a) que estuda pela manhã, leva as tarefas copiadas no caderno, pois o livro fica na escola para o turno da tarde, o que pode comprometer a qualidade da aprendizagem.

Nesse sentido, outro desafio significativo é a formação de professores para o uso adequado do livro didático. Muitos educadores não têm formação continuada ou treinamento

específico para trabalhar com os livros adotados, o que pode prejudicar a implementação eficaz dos conteúdos. A formação pedagógica para o uso do livro didático deveria ser mais robusta, capacitando os (as) docentes a utilizá-los de maneira criativa e dinâmica, adaptando-os às necessidades de cada turma (LIBÂNEO, 2001).

Desse modo, um aspecto que também merece atenção é a centralização do processo de adoção, que muitas vezes favorece editoras maiores em detrimenos de editoras locais ou alternativas mais alinhadas com as necessidades específicas das escolas de Fortaleza. As editoras tradicionais, muitas vezes dominam o mercado de livros didáticos, o que pode resultar em uma padronização dos materiais e na falta de diversidade de abordagens pedagógicas. Isso limita a possibilidade de se adaptar mais plenamente ao contexto local, com seus desafios e especificidades (FERREIRO, 2003).

No entanto, a concentração do processo de adoção nas mãos de grandes editoras também pode gerar um certo distanciamento entre os conteúdos didáticos oferecidos e as realidades das populações atendidas. Muitos livros podem apresentar uma visão de mundo ou uma abordagem pedagógica que não se coaduna com a realidade discente das escolas municipais em que vivem. Em contextos de vulnerabilidade social, com dificuldades de acesso as tecnologias, e com experiências culturais e sociais específicas que não são contempladas nos materiais (THOMAS, 2007).

Portanto, para que o processo de adoção do livro didático seja eficaz, é crucial que haja um esforço para diversificar os materiais pedagógicos. Embora o livro didático seja um recurso importante, ele não pode ser a única ferramenta de ensino. É essencial que as escolas de Fortaleza contem com outros tipos de materiais didáticos, como recursos audiovisuais, jogos educativos, atividades práticas e interativas, que complementem o conteúdo e tornem o aprendizado mais dinâmico e contextualizado. A utilização de tecnologias também deve ser uma prioridade, sendo uma força transformadora inegável no processo educativo (VASCONCELOS, 2019).

Nessa perspectiva, Fortaleza, assim como muitas outras grandes cidades brasileiras, é um território marcado por uma grande diversidade cultural, ética e social. No entanto, um aspecto fundamental na análise do processo de adoção do livro didático é a sua capacidade de representar essa diversidade. Os livros adotados nas escolas municipais devem ser sensíveis a questões de raça, etnia, gênero, classe social e inclusão de pessoas com

deficiência. (MANTOAN, 2006). Isso se reflete tanto na escolha dos (as) autores (as) e temas, quanto na maneira como as questões sociais e culturais são abordadas nos textos.

A falta de representatividade nos materiais didáticos é uma crítica comum, especialmente em livros que não refletem a realidade da população negra, indígena ou de outros grupos marginalizados. Uma educação que não valoriza a diversidade e não promove a inclusão pode perpetuar estigmas e preconceitos, afetando a autoestima e o desempenho dos (as) alunos (as).

Em suma, para que o material didático seja efetivo, é necessário que haja um conjunto de ações articuladas que envolvam desde a escolha dos livros adequados, a formação dos (as) professores (as), até a implementação de recursos pedagógicos complementares. Somente com uma abordagem mais integrada e sensível à realidade local, será possível garantir que adoção de livros didáticos não seja apenas um formalismo, mas um verdadeiro instrumento de transformação educacional.

Nesse contexto, após a escolha e a aquisição dos livros, a SME organiza a logística de distribuição para as escolas municipais. Os livros são entregues aos alunos (as) de forma gratuita, sendo uma importante ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem. Portanto, a escolha dos livros didáticos não é um processo único. Há um acompanhamento contínuo da eficácia do material adotado. Esse acompanhamento pode envolver testes de desempenho, análise dos resultados das avaliações externas (como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB) e (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará - SPAECE), também nas avaliações internas dos professores. (LUCKESI, 2011). Essa retroalimentação pode resultar em ajustes na escolha dos livros para os anos seguintes, assegurando que o material didático esteja sempre alinhado às necessidades educacionais da rede.

Sendo assim, o processo de escolha dos livros didáticos pela SME, tem como principal objetivo garantir a qualidade do ensino nas escolas municipais de Fortaleza, promovendo o acesso dos (as) estudantes a conteúdos didáticos adequado, atualizados e que atendam às especificidades (supracitada) da educação pública da cidade. A participação de professores e especialistas na seleção dos livros é um aspecto fundamental para garantir que o material seja realmente eficiente no processo de aprendizagem. No entanto, FERREIRO, Emilia. (2001), faz críticas a Padronização e Limitação da Diversidade Cultural, e argumenta que o PNLD muitas vezes promove uma visão padronizada e limitada da cultura brasileira e mundial ao favorecer obras que representam uma expectativa dominante, em detrimento de

vozes e expressões culturais diversas. Isso pode resultar na exclusão de obras que poderiam enriquecer a educação dos alunos com diferentes pontos de vista e experiências. Ela levanta preocupações de influências políticas e ideológicas na seleção dos Livros Didáticos do PNLD. Como o Programa é administrado pelo governo, há o risco de que decisões editoriais sejam tomadas com base em considerações políticas e ideológicas, em vez de priorizar a qualidade educacional e a diversidade de conteúdo. Questiona o processo de seleção e transparência, levanta dúvidas sobre como as decisões são tomadas e se há espaço suficiente para a participação de especialistas independentes e de sociedade civil na avaliação das obras candidatas. Também critica a qualidade literária e pedagógica das obras selecionadas pelo PNLD. Ela argumenta que alguns livros escolhidos podem não oferecer o rigor acadêmico necessário ou ser de difícil leitura para os (as) alunos (as), ou podem não contemplar a Memória na História de um povo, comprometendo assim a eficácia do ensino.

É justamente estas reflexões críticas sobre a escolha do Livro Didático que estão na base da problematize e do processo avaliativo que estamos a desenvolver no âmbito do MAPP.

4. A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO CAMPO INVESTIGATIVO

A Avaliação de Políticas Públicas é um campo investigativo de estudo interdisciplinar que se concentra na análise e investigação das políticas públicas. Seu objetivo principal é entender e medir os impactos, a eficácia, a eficiência e a relevância das políticas implementadas. Esse campo investiga como as políticas são formuladas, como são executadas e qual o efeito delas sobre a sociedade, considerando aspectos como custo-benefício, resultados sociais e a equidade na distribuição de recursos.

Portanto, a avaliação de políticas busca fornecer informações que ajudem os gestores públicos, os formuladores de políticas e os cidadãos a tomar decisões informadas sobre a continuidade, ajustes ou descontinuação de determinada política. Além disso, ela é essencial para garantir que os recursos públicos sejam usados de maneira adequada e que as políticas atendam às necessidades da população de forma efetiva (GOHEN; FRANCO, 1993).

Esse campo envolve uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos, além de diversas abordagens, como avaliação de processos, de resultados e de impacto. Dessa forma, a avaliação de políticas é tanto uma ferramenta prática para aprimorar a ação pública quanto um campo teórico que reflete sobre os conceitos e os processos relacionados à análise das políticas governamentais.

4.1 Adentrando no campo de Avaliação de Políticas

A Avaliação de Políticas Públicas, enquanto campo investigativo, emerge como uma disciplina fundamental para compreender os efeitos, a eficiência e a eficácia das políticas implementadas em um dado contexto social (Oliveira, 2011). Esse campo de estudo tem como objetivo principal investigar as políticas públicas em suas diversas fases - desde sua concepção até sua execução e impacto na sociedade - com vistas a fornecer informações cruciais para aprimorar a tomada de decisão governamental e a gestão pública.

Dessa forma, a Avaliação de Políticas Públicas como campo investigativo, começa com a definição básica: trata-se do processo sistemático de coletar, analisar e interpretar dados sobre uma política pública para determinar se ela está alcançando seus objetivos, se está sendo implementada de maneira eficiente e se traz benefícios para os cidadãos, respeitando a justiça social e a equidade. Esse processo não se limita apenas a mensurar resultados quantitativos, mas também a investigar os aspectos qualitativos da implementação, como engajamento dos

atores envolvidos e os efeitos imprevistos que podem surgir durante a execução (RODRIGUES, 2008).

Assim, no início da trajetória da avaliação, as metodologias mais tradicionais eram voltadas para o aspecto da mensuração de resultados, geralmente com uma ênfase nas análises quantitativas, como testes de eficácia e eficiência. Contudo, com o tempo, o campo foi diversificando, incorporando novos métodos e abordagens mais complexas, como análises qualitativas e participativas. Isso ocorre porque as políticas públicas não afetam apenas a sociedade de forma numérica, mas influenciam também os comportamentos, valores e relações sociais (Gussi, 2016). Portanto, a análise qualitativa, por meio de entrevistas, grupos focais e observação participativa, se torna essencial para uma compreensão mais rica e holística do fenômeno político.

Nessa perspectiva, a Avaliação de Política Públicas se configura, portanto, como um campo dinâmico e interdisciplinar, que se aproxima de outras áreas, como a sociologia, ciência política, economia, administração pública, e outras (Lejano, 2012). Essas múltiplas abordagens enriquecem a análise permitindo uma investigação mais completa das políticas em todos os seus âmbitos: planejamento, implementação, gestão, impacto e sustentabilidade. Essa investigação se baseia na coleta de dados em campo, na análise crítica de documentos, relatórios, estudos de caso e também na escuta ativa da sociedade civil e dos beneficiários das políticas.

No entanto, a importância da Avaliação de Políticas Públicas se intensifica especialmente em tempos de crise ou mudança social. Em momentos de reestruturação de serviços públicos, como na implementação de programas de saúde, educação, segurança ou assistência social, as avaliações são indispensáveis para identificar falhas e acertos nas estratégias adotadas, sugerindo ajustes ou até mesmo reformulação de políticas. A investigação contínua ajuda a identificar problemas que podem afetar grupos vulneráveis ou marginais, garantindo que os resultados das políticas públicas sejam mais equitativos e inclusivos (GUSSI, 2014).

Nesse contexto, um dos elementos centrais desse campo investigativo é a prestação de contas. As avaliações oferecem uma forma de garantir que os gestores públicos sejam responsáveis pelo uso dos recursos públicos. Elas também contribuem para a transparência, proporcionando à sociedade informações claras sobre impactos das políticas e sobre a alocação

de recursos, permitindo que os cidadãos exerçam um papel ativo na fiscalização e no aprimoramento das ações do governo (BRAGA, & BRAGA, 2014).

Sendo assim, a Avaliação de Políticas Públicas como campo investigativo possui um papel transformador e estratégico. Ao fornecer evidências sobre o que funciona e o que não funciona, ela contribui para a formulação de políticas mais eficazes, eficientes e justas. Seu caráter dinâmico, que alia teoria, prática e contexto social, é essencial para a construção de um Estado mais reflexivo, responsável e atento às necessidades da sociedade, com vistas ao bem-estar coletivo e ao desenvolvimento sustentável (GUSSI, 2017).

Historicamente, o campo de análise de políticas públicas foi originalmente proposto como uma ciência voltada para o aprimoramento do uso da racionalidade no fluxo decisório das políticas públicas. Little (2006), explicita: " buscar subsídios de outros campos do conhecimento para as questões específicas das políticas públicas, gerando conhecimento sobre o campo, avançando no sentido de ampliar seu foco para além da tomada de decisões".

Trabalhos empíricos começaram a demonstrar que os resultados de política públicas não decorriam apenas das melhores escolhas na formulação, e que elementos e dinâmicas do processo de implementação também mereceriam ser examinados. A concepção da política pública como um ciclo linear e cumulativo de etapas, assim como a dicotomia entre a técnica e a política, começam a ser crescentemente questionado por (Van Velsen, 1987). Novas concepções são formuladas com base em abordagens epistemológicas, como pós-positivismo e o pós-construtivismo, que exploram e evidenciam as limitações das fundações positivas para dar conta do contexto de crescente complexidade e não linearidade dos problemas públicos (Lejano, 2012).

Nessa trajetória de desenvolvimento do campo de políticas públicas, não apenas decisões, mas outros fenômenos, tais como práticas, argumentações e interpretações, tornaram-se relevantes para compreender a conformação das políticas Gussi (2008). E, por conseguinte, passa a ser interessante questionar então o que informaria tais decisões, práticas, discursos e argumentações. Este é um questionamento que tem recebido atenção crescente da literatura internacional, especialmente no debate acerca do papel das evidências científicas para a ação governamental. Esse interesse emerge em grande medida como decorrência do movimento das Políticas Públicas Baseadas em Evidências (PPBE's), que sustenta a aplicação da razão do conhecimento científico, em especial sobre "o que funciona" (Van Velsen, 1987).

No Brasil, ainda é escassa a produção, tanto de modelos teóricos quanto de dados empíricos, sobre fatores de influência informacional e as dinâmicas internas do processo de produção de políticas públicas. Também pouco se conhece sobre a incidência da abordagem das PPBEs nas organizações públicas brasileiras. No entanto, o processo de formação de um campo de análise de políticas públicas não ocorre de forma sistematizada, rumo a institucionalização de uma disciplina com formação acadêmica própria. Entretanto, como aponta Lejano (2012), isso não significou que atividades analíticas não tenham sido realizadas no país. Entre 1930 e 1980, a análise de políticas públicas não se distinguiu da atuação de burocratas de alto escalão envolvidos em comissões e instituições voltadas à elaboração de propostas para a implementação do projeto nacional-desenvolvimentista. Com a Constituição Federal de 1988, o processo de produção de políticas torna-se menos centralizado, abrindo espaços para deliberações e dinâmicas decisórias mais horizontais. Instâncias participativas e de deliberação são criadas, e outros atores, para além das fronteiras das organizações estatais, passam a produzir e demandar a produção de conhecimento e subsídios acerca das políticas públicas (Cruz, 2019).

Sendo assim, a partir da década de 1980, o campo de políticas públicas ganhou destaque e, com isso, ampliou-se o uso da ciência como arcabouço no desenvolvimento de políticas públicas. Na busca de aperfeiçoar o processo decisório e a qualidade dos serviços prestados, intensificou-se a prática de avaliar os efeitos das políticas na resolução dos problemas sociais (LITTLE, 2006).

Desse modo, a avaliação de políticas públicas surgiu fundamentada no paradigma positivista, sendo, desde seu início, utilizada para medir, com base em indicadores de eficiência, eficácia e efetividade, o sucesso ou o fracasso de programas sociais voltados para a saúde, educação e bem-estar social. O resultado da avaliação era útil para que os órgãos públicos tomassem decisões acertadas da continuidade ou não do programa.

Com o intuito de superar os limites impostos pelo positivismo e de construir uma avaliação mais próxima dos sujeitos participantes da política, novos modelos avaliativos foram desenvolvidos a partir de paradigmas interpretativistas (Lejano, 2012). Para englobar a complexidade da política e de seus atores, essas diferentes avaliações fazem uso de metodologias qualitativas e diversificadas, oriundas de diversos campos de saber científico.

Dada a multiplicidade dos modelos de avaliação, é de extrema importância analisá-los no intento de se conhecer os paradigmas que os sustentaram, pois mais do que somente

revelar as escolhas metodológicas feitas pelos avaliadores, a análise das perspectivas avaliativas evidencia relevantes elementos, tais como as concepções sobre política e do papel do Estado, o grau de participação social permitido por cada modelo, as finalidades da avaliação, as visões de mundo dos avaliadores (e das instituições) e suas motivações políticas, mostrando como essas concepções influenciam e estão presentes nas avaliações. Como afirma Cruz (2019) “não há produção tecnocientífica neutra e infalível”, demonstrando assim que também as avaliações são produções orientadas por valores políticos e ideológicos, com intencionalidades diferentes, que devem ser elucidadas e discutidas.

Portanto, as avaliações estão diretamente vinculadas a diferentes concepções de Estado, de Políticas Públicas, e a sua análise minuciosa permite compreender de que forma essas concepções influenciaram a produção de conhecimento no contexto da Avaliação de Políticas Públicas. E, para se obter essa análise pormenorizada das intencionalidades que permeiam as concepções de avaliação, faz-se importante analisar as concepções ontológicas, epistemológicas e políticas de cada um desses modelos de avaliação, indo além de uma simples observação metodológica, a fim de evidenciar os detalhes, muitas vezes não observados, mas que, quando discutidos, oferecem riquíssimas informações sobre as perspectivas avaliativas.

Enquanto na Avaliação Positivista e na avaliação de impacto, o Estado neoliberal funciona na lógica do mercado. Para que isso aconteça, é preciso que o aparelho estatal busque garantir a existência e o cumprimento das regras de mercado. Na prática, uma das formas do estado funcionar nesse sentido é assegurando e protegendo a livre concorrência, proporcionando a existência da concorrência em todas as esferas da sociedade, promovendo o individualismo. A Teoria da Escolha Pública, enquanto expressão do neoliberalismo na forma de atuação do Estado, conforme pontua Oliveira (2011) “analisa as coisas em termos de custo e benefícios. Bens públicos e privados devem estar sujeitos à aferição de seus custos e sua aderência para os beneficiários”.

Desse modo, deve ser o Estado ativo nas garantias das liberdades de mercado, com um aparato jurídico forte e estruturado, e na construção de uma subjetividade que implante os preceitos neoliberais de concorrência e a lógica gerencialista nas mais variadas dimensões da sociedade. Assim, observa-se o Estado como protagonista na implantação da racionalidade neoliberal, e não somente como um instrumento nas mãos do mercado. Nesse sentido, a economia, como enfatiza Gussi (2008) “passa, também a ocupar o lugar ideológico central no Estado”, e é exatamente daí que decorre a hegemonia do economicismo tanto nas políticas

públicas, quanto também na perspectiva avaliativa condizente, como é o caso da avaliação gerencialista, fundamentada no positivismo.

Nesse sentido, o positivismo, enquanto paradigma científico, destaca a necessidade da neutralidade, da objetividade e da separação entre sujeito e objeto para produzir conhecimento científico válido. Em virtude do pensamento positivista, também se transpõem algumas ferramentas das ciências naturais para as ciências sociais, como o uso de dados quantitativos e a análise estatística com teste de hipóteses do estudo da realidade social que se quer conhecer.

Porém, o paradigma positivista de avaliação, embora tenha apresentado fases diferentes, nas quais incorporou novos elementos e se adaptou aos contextos sócio históricos, se manteve com bases sólidas no que diz respeito à excessividade científica. A objetividade e a neutralidade, conforme aponta Braga & Braga (2014) são os princípios recorrentemente citados como fundamentais na Avaliação de Políticas Públicas que são defendidos principalmente nos manuais de avaliação produzidos por organizações de fomento. Esses métodos clássicos, que buscam a mensuração do objeto de estudo a partir de uma lógica linear de compreensão, são utilizados de forma hegemônica na avaliação de políticas públicas, sobretudo por influências de organismos internacionais de financiamento como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Gussi, 2017; Rodrigues, 2016). Excessivamente focada em resultados, são aceitas as avaliações que atendam aos parâmetros de isenção e rigor científico ditados pelo “mainstream” epistêmico gerencialista.

A perspectiva pós-construtivista, através de uma análise hermenêutica-holística, concebe a avaliação através de uma expectativa contra hegemônica, na qual a política é situada como parte de um contexto. Cabe ao avaliador não um julgamento da política, mas sim ver a política através da compreensão dos sujeitos sobre essa mesma política. Dessa forma, o conhecimento produzido é diferente das propostas hegemônicas, que produzem resultados estatísticos que atestam parâmetros de eficiência, eficácia e efetividade das políticas.

Para Raul Lejano (2012), a perspectiva pós construtivista, vai além de analisar a identificação e interpretação das visões dos agentes. Ao propor que avaliação de uma política deve se fundamentar além da concepção da política, mas sobretudo na sua prática. Assim apresenta um modelo de análise da política fundamentado na experiência, que pode se utilizar de metodologias quantitativas, da estatística, mas, sobretudo, de metodologias

qualitativas, no sentido de analisar a política sobre a ótica da experiência, o que segundo o autor, possibilita alcançar uma maior profundidade e densidade na investigação.

Metodologicamente, a avaliação pós construtivista deve ser realizada na busca pelo objeto de estudo a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos e, assim, obter diversas particularidades dos fatos estudados. Caracteriza-se como densa porque objetiva demonstrar toda complexidade do objeto de estudo e, mais do que interpretar, esta descrição revela nuances até então não percebidas, além de evidenciar aspectos da política a partir da experiência dos sujeitos na integra, de forma consistente, teoria com experiência, relacionando as prescrições do programa com a descrição densa do contexto político.

De acordo com Rodrigues (2016), a proposta de Raul Lejano é inovadora e polêmica. Inova ao trazer referencias teórico-metodológicos que integram as perspectivas quanti e quali na avaliação, o que permite alcançar um nível mais profundo de compreensão, e, é polêmico por questionar o paradigma positivista da avaliação e apontar os limites desse modelo hegemônico. A perspectiva pós construtivista, de Raul Lejano, e à perspectiva de avaliação de quarta geração, de Oliveira (2011), apesar de apresentarem diferentes paradigmas, possuem também aproximações, sobretudo no que se refere a participação de grupos de atores interessados na política da avaliação, e a essencial importância dos contextos locais. No entanto, estrutura-se de forma mais interpretativa e hermenêutica. Ela contrapõe analiticamente o texto com a interpretação da experiência corriqueira da política pública, a partir do ponto de vista dos atores sociais envolvidos. Este modelo constitui-se como base epistemológica para a Avaliação em Profundidade (Gussi, 2017).

No entanto, a Avaliação em Profundidade, emerge como uma resposta às perspectivas hegemônicas de avaliação, que abusam da lógica linear, dos métodos econométricos, da mensuração de objeto de estudo e etc., que acabam por limitar a percepção de uma política, cuja complexidade apresenta uma multiplicidade de atores envolvidos, em etapas e fases, do desenvolvimento da proposta da Avaliação em Profundidade.

Neste contexto, situa-se a Avaliação em Profundidade - AP, proposta por Rodrigues (2008), no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC). Rodrigues (2008) parte da inquietação epistemológica de que concepções e modelos positivistas, em abordagens lineares, reduzem o conhecimento avaliativo à análises objetivadas de dados coletados, limitado a avaliação à construção estrita de indicadores de resultados em aderência única e exclusiva, aos objetivos

previamente formulados pela política (eficácia), a relação custo-benefício (eficiência) e a avaliação de impactos (efetividade em relação ao proposto e previsto).

Para responder a essa inquietação, Rodrigues (2008) delinea a AP apresentando novas dimensões epistemológicas metodológicas acerca da avaliação de política públicas. A proposta da AP vai além da construção de indicadores objetivado da avaliação de quantitativos estatísticos que estão em anuências aos critérios formais pré-definidos pela política, enveredando a avaliação para o campo da compreensão interpretativa da política pública por meio da busca dos sentidos e significados construídos pelos próprios sujeitos que experienciam o programa ou política pública.

Porém, em um movimento contrário, Rodrigues (2008), ao fundamentar as bases que sustentam a AP, problematiza as avaliações gerencialistas afastando-se, epistemologicamente, do paradigma positivista, que essas avaliações, inspiram-se, no “sentimento pós-construtivista” de Lejano (2012).

Contudo, para Lejano (2012), que inspira AP, este paradigma de inspiração positivista, produz uma lacuna na análise da política pública entre a teoria e a prática. O autor adverte que esta lacuna se configura “como o hiato existente entre o libreto e a ópera, entre o texto e o contexto” (Lejano, 2012). Ao contrário o autor sustenta a necessidade de se compreender analiticamente a natureza múltipla e complexa da experiência da política, derivando daí a necessidade da fusão entre o texto da política (sua teoria) e o campo da prática.

De modo a superar tal limitação, apresenta um modelo de análise de política como um modelo de conhecimento advindo da experiência das pessoas ou grupos inseridos em uma determinada situação da política. Nesta virada epistemológica, o analista não é o pensador (sujeito) olhando de forma distante para a maré (objeto), como diz Lejano, mas ele é um “peixe que nada no oceano” (Lejano, 2012).

Desse modo, o pesquisador/avaliador visa chegar mais perto da experiência da política a partir da análise de diferentes conhecimentos empíricos sobre ela, sem, contudo, pretender “tornar-se um nativo”, mas sim adentrar nas diferentes dimensões e complexidades da experiência por meio de recursos metodológicos e técnicas de pesquisa distintas, como por exemplo, entrevistas, pesquisas de artefatos documentais escritos, técnicas de observação, dentre outros (Lejano, 2012).

Assim, a AP, toma como referência o nominado “sentimento pós-construtivista”, traduzido pela abordagem experiencial da política, proposto por Lejano (2012), ao primar a experiência, valorizando a complexidade e a multidimensionalidade dos contextos onde as políticas são implementadas para construir uma nova perspectiva de avaliação de políticas públicas (Rodrigues, 2008).

Com base na epistemologia de Lejano (2012), Rodrigues (2008) apresentam as proposições iniciais da AP, apontando que essa deve ser extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, a permitir uma melhor apreensão da política em sua totalidade. Com isso a autora reforça a utilização de recursos epistêmicos originários das Ciências Sociais e em especial da Antropologia Social, na intenção de buscar a aprender uma visão ampliada sobre a formulação e implementação das políticas. Para isso Rodrigues (2008), sugere a adoção de instrumentais teórico-metodológicos, com possíveis utilizações de aproximações etnográficas, para a realização de estudos avaliativos.

Nesse intuito, Rodrigues (2008) apresenta os fundamentos da sua proposta avaliativa por meio de quatro eixos analíticos da AP:

- (i) Análise de Conteúdo de Programa, abordando a formulação, as bases conceituais e a coerência interna da política; (ii) Análise de Contexto, que se refere ao levantamento de dados sobre o momento político, social, econômico e cultural que levou à implementação da política ou programa; (iii) Trajetória Institucional, que busca a coerência do programa ao longo de suas vias institucionais; (iv) Espectro Territorial e Temporal, que dimensiona a implementação da política no contexto territorial de sua aplicação e as mudanças ao longo do tempo (Rodrigues, 2008).

Ressalta-se que, no seu intuito, a AP não constitui um modelo linear, pré-estabelecido e pronto para ser aplicado. Intenciona, na verdade, compreender a trajetória da política como um todo, considerando todas as fases do ciclo das políticas públicas (agenda, formulação, implementação e monitoramento) a partir da experiência dos diversos atores envolvidos na política.

A perspectiva da AP firma-se a partir de uma múltipla gama de métodos, como salienta Rodrigues (2008):

Concordando com a ênfase dos interpretativistas no lócus empírico como fonte de conhecimento a orientar os processos de implementação de programas, bem como sua avaliação; na noção de processo como balizadora de toda avaliação, em contraposição à lógica linear presente nos modelos positivistas de análise; e na assertiva de que o conhecimento produzido tem múltiplas dimensões, conclui-se, portanto, que o esforço para desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser empreendido a partir de diferentes tipos de dados e

informações: questionários em novos e variados formatos; grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas de profundidade aliadas às observações de campo; análise de conteúdo do material institucional com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas; abordagem cultural, com compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos, sobre um mesmo programa; etc. (Rodrigues, 2008, p.11).

Assim, Gussi (2008) alarga, com o conceito as relações entre as políticas públicas e as instituições em seus múltiplos itinerários, considerando deslocamentos não lineares das políticas entre diferentes posições dos atores e grupos sociais, a fim de que sejam tomadas analiticamente na avaliação de políticas públicas. Ao reconhecer o lugar da AP nesse campo contra hegemônico, considerando um conjunto de elementos que demarcaram uma avaliação que se reconhece assim posicionada:

(...) - uma avaliação baseada na experiência empírica dos programas/políticas atentando para como são executados no seu cotidiano institucional e fora dele; - uma avaliação baseada na construção das trajetórias institucionais dos programas/políticas em foco, associada às trajetórias de vida dos participantes (Gussi, 2008); - uma avaliação participativa, com foco no ponto de vista de distintos sujeitos institucionais e ou beneficiários acerca dos programas e políticas, que resulta numa compreensão hermenêutica da política e não no seu julgamento final; - uma avaliação com articulação entre o texto do programa (marcos legais, conceitos, objetivos e ações) e os seus distintos contextos: histórico, econômico, político e social (Lejano, 2012); - uma avaliação que permite a formulação de novos indicadores socioculturais, construídos na/com a etnografia, chamando atenção para outras dimensões, tais como, sociais, culturais, políticas e ambientais (Gonçalves, 2008); - uma Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008, 2011), sob uma perspectiva antológica, como um campo epistemológico acerca da avaliação de políticas públicas de caráter social (Gussi, 2014, p. 22- 23).

No sentido de firmar a contra hegemonia no campo da avaliação a partir da AP, Gussi (2014) colocam novas possibilidades epistêmicas da avaliação de políticas públicas ao problematizarem suas formas, usos e intencionalidades. A princípio os autores interpelam epistemologicamente a avaliação com as seguintes perguntas: “para que avaliar? Como avaliar? Avaliar, para quem? Qual o sentido de avaliar políticas públicas no atual contexto político brasileiro? (GUSSI, 2017)

Nesse contexto de afirmação AP como contra hegemônica, Cruz (2019) salienta, como ponto central da diferenciação dessa perspectiva, a apreensão de subjetividades, elemento chave para entender as nuances e tensões que emergem no fazer avaliativo. A autora aproxima o campo da análise, da compreensão dos sujeitos (incluindo ai o pesquisador/avaliador), à construção de indicadores com base em dados qualitativos considerando:

Trata-se, de perceber como as políticas se desenvolvem, para quem se destinam, qual sua extensão e multidimensionalidade, quais os efeitos alcançados, a que custo ocorrem e, ainda, que dados apontam para a construção de novos indicadores que permitam avaliar a política de forma ampla, densa e profunda (Cruz, 2019, p. 15).

Em trabalhos recentes, Rodrigues (2011, 2016) aponta para que se agregue à perspectiva da AP e os procedimentos metodológicos da “análise situacional” de Van Velsen (1987), ante as possibilidades que esse recurso detecte a escolha dos indivíduos, suas estratégias de ação, as contradições entre normas e ações, bem como a identificação de conflitos inerentes a uma situação e os mecanismos de resolução desses conflitos. Tais pontos qualificam os propósitos perseguidos pela AP para captar os processos de implementação da política e seus resultados, mostrando-se potencialmente capaz de apresentar uma proposição metodológica crítica que leve em conta variações contradições e conflitos existentes nos “loci” da política. (RODRIGUES, 2016).

4.2 Desenho Metodológico da Pesquisa Avaliativa

Para desenvolver a Avaliação da Política Pública de Educação sobre o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), defini, como via metodológica, a Avaliação em Profundidade, na condição de uma perspectiva contra hegemônica aos métodos tradicionais gerencialistas, presos ao tecnicismo.

Ao longo dos processos investigativos, consubstanciados neste texto, estou a desenvolver os quatro eixos propugnados por Rodrigues (2008) e aprofundados por Gussi (2017): análise de conteúdo: análise de contexto: trajetória institucional: espectro territorial e temporal.

É importante ressaltar, que o PNLD é uma política pública, tendo como foco central subsidiar o trabalho pedagógico dos (as) professores (as), por meio da distribuição das coleções didáticas, escolhidas por uma Comissão de Avaliação da SME, a partir das indicações dos (as) professores (as), coordenadores (as) pedagógicos e diretores escolares, de acordo com o que melhor atende às especificidades de sua escola (BRASIL, 2011).

Adentrando na análise do contexto e da trajetória institucional, cabe demarcar que, historicamente, em 1929, o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do Livro Didático: o Instituto Nacional do Livro (INL), objetivando dar maior Legitimização ao Livro Didático (LD) e, consequentemente, auxiliando no aumento de sua produção. Já em 1938, por meio de Decreto de Lei nº 1.006 de 30/12/38, o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo, assim, a primeira política de Legislação e controle de produção e circulação do LD no país. Em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460/45, o Estado

consolida a legislação sobre as condições de utilização, produção e importação do LD, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado, no âmbito da relação oficial das obras autorizadas, conforme definido no art. 5º:

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só Livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores (as) de ensino primário, secundário normal e profissional a escolha de livros para uso dos (as) alunos (as), uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado (BRASIL, 1945)

Em 1970, com a Portaria nº 35 de 11/03/1970, o MEC programa um sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recurso do INL. No ano seguinte, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento de recursos. Mais tarde, com a edição do Decreto nº 91.542 de 19/08/85, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: reutilização do LD implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificidades técnicas para sua produção, extensão da oferta aos alunos (as) de 1^a e 2^a séries das escolas públicas e comunitárias, fim da participação financeira dos Estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério da escolha do LD pelos (as) professores (as) (BRASIL, 1985).

A criação do PNLD foi, sem dúvida, um grande avanço nas políticas públicas educacionais. No entanto, a princípio, havia uma falha deveras significativa: “o (a) professor (a), um dos (as) principais usuários do livro, não participava seja dos processos do sistema educacional, em geral seja das discussões sobre o Livro Didático em particular (CHOPPIN, 2004)”.

Convém enfatizar que esse sistema educacional, aqui referido, é dirigido e controlado pelo Estado, o que implica, quase sempre, uma ideologia a direcionar, então, os caminhos a serem percorridos, definindo como esse processo educacional irá se desenvolver. Fica então a cargo da escola, assumir o papel de mantenedora e reproduutora dos interesses das classes dominantes. De fato, este sistema educacional brasileiro, dirigido e controlado pelo Estado, é um dos agentes mediadores da classe hegemônica, aqui entendida como:

A classe que lidera ou a classe hegemônica, é, assim, na definição de, Gramsci, verdadeiramente política porque vai além de seus interesses econômicos imediatos (pelos quais pode até ser lutado na arena política) para representar o avanço universal da sociedade. Desse modo, Gramsci emprega o conceito hegemônia para arguir de qualquer concepção economista de política ou de ideologia, que só tenha em conta interesses de classes econômicos imediatos no que diz respeito à política e à cultura,

é incapaz de uma análise correta da situação política e do equilíbrio de forças políticas e não pode levar a uma compreensão adequada da natureza do poder de Estado (MACEDO, 2014 p. 63-69).

Nesse contexto do sistema educacional, dirigido e controlado pelo Estado, o Livro Didático é uma ferramenta de trabalho que para a maioria das escolas públicas é única e exclusiva. É patrocinado pelo poder público, fortalece e mantém essa hegemonia de poder, e, com seu currículo fechado, torna-se um meio de controle. Trata-se de uma alienação que se dá pela aceitação dos alienados, sendo “fruto de um processo natural calcado no senso comum social, resultado da elaboração intelectual sobre a realidade descrita, a partir da visão da classe dominante desta sociedade” (LEITE, 2007, p.42-51).

Um ponto importante a ser considerado é que os Livros Didáticos são escritos e editados de acordo com o edital de convocação do PNLD. Lajolo (1996) considera que, no Brasil “uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdo e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina (LAJOLO, 1996, p.56-62)”.

No entanto, a partir de 1996, é que o (a) professor (a) começou a fazer parte da escolha pelas obras aprovadas no PNLD, com a implantação do Guia Nacional do Livro Didático do PNLD. Este Guia Nacional do LD, é um livro de apoio aos professores (as). E neste guia vem as resenhas das obras aprovadas pelo PNLD a fim de auxiliar na escolha do LD, que melhor atende ao projeto político pedagógico da escola. Para atender os objetivos do PNLD, é imprescindível que o LD seja uma ferramenta adequada às especificidades dos alunos. Logo, é de grande importância o processo de escolha do LD (CASSIANO, 2004).

Por outro lado, a escola é um espaço que contribui, e muito, para o desenvolvimento da personalidade e da formação da criança. Atualmente, o ensino da educação básica está pautado num currículo que atenda aos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Este indicador IDEB é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e nas médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep), e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país. Já, a Prova Brasil – Sistema Permanente de Avaliação do Ceará (SPAEC) – mede indicadores para os municípios. Com isso, a escola vem

adequando seu currículo para que se tenha índices satisfatórios, para além do processo educacional dos (as) estudantes

Avaliando especificamente o conteúdo do PNLD, convém destacar que as avaliações da Educação Básica, apesar de sua relevância para o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes, tendem a reduzir o conceito de aprendizagem a habilidades específicas, sem considerar adequadamente as dimensões sociais, culturais e históricas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Elas não costumam avaliar, de forma ampla, outras disciplinas do currículo escolar, como História, Geografia, Ciências, Arte ou Educação Física, por exemplo. Dessa forma, acabam desconsiderando as competências que são igualmente importantes para a formação integral do (a) aluno (a).

Outro ponto relevante na configuração avaliativa de conteúdo dos Livros Didáticos é a falta da História Local. A História do Brasil e do mundo é frequentemente apresentada de maneira genérica, muitas vezes com ênfase nas grandes narrativas nacionais e internacionais. O conteúdo histórico local, que aborda as especificidades, os contextos regionais e as experiências das diversas culturas e comunidades brasileiras, tende a ser negligenciado. Isso resulta em um desconhecimento das realidades locais, o que empobrece o entendimento dos (as) estudantes sobre sua própria identidade cultural e histórica (LE GOFF, 2003).

Aprofundando a discussão do conteúdo do PNLD é necessário considerar que os Livros Didáticos, como a principal ferramenta pedagógica nas escolas, muitas vezes apresentam uma visão homogeneizada e universalizante da História, sem considerar a diversidade regional do Brasil. Questões como a História dos povos indígenas, dos negros, das comunidades tradicionais e das culturais locais de diferentes estados são, frequentemente abordadas de forma superficial ou omitidas. Isso compromete a formação crítica dos (as) alunos (as), que não tem oportunidade de se reconhecer nas narrativas históricas e de refletir sobre os desafios e as potencialidades de suas próprias realidades.

Portanto, a crítica que se faz em relação às avaliações externas e aos Livros Didáticos vai além da carência de um currículo mais amplo e diversificado. De fato, tal carência aponta para a necessidade de uma educação mais inclusiva, que respeite e valorize as particularidades culturais, históricas e sociais de cada região do Brasil. Ao promover uma maior atenção a História Local e às demais disciplinas seria possível criar um ambiente educacional mais justo e formativo, capaz realmente de preparar os (as) estudantes para compreender e atuar no mundo de maneira crítica e consciente.

Tomando especificamente a realidade das escolas públicas municipais de Fortaleza, a trajetória do Livro Didático reflete o processo histórico da educação municipal ao longo de décadas, marcado por desafios, mudanças pedagógicas e inovações tecnológicas. O Livro Didático, peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sempre esteve no centro das discussões sobre a qualidade da educação e sua utilização em Fortaleza não é diferente.

Sendo assim, antes dos anos 1990, a educação em Fortaleza, como no restante do Brasil, era predominantemente centrada no ensino tradicional. O Livro Didático era, muitas vezes, a única ferramenta pedagógica utilizada nas escolas. As escolas públicas da cidade, em grande parte, enfrentavam dificuldades financeiras e estruturais, o que tornava o acesso a materiais didáticos de qualidade um desafio para muitas famílias.

Nesse período, os Livros Didáticos eram produzidos em larga escala por editoras nacionais e distribuídos pelo governo federal, especialmente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa visava garantir o acesso ao material pedagógico para as escolas públicas em todo Brasil, incluindo as de Fortaleza. No entanto, as escolas municipais ainda apresentavam uma realidade desigual, com insuficiência de livros, levando os (as) alunos (as) a compartilharem o material, servindo aos dois turnos. O livro era, então, retido na escola e os (as) alunos precisavam copiar as atividades.

Com a promulgação da Constituição de 1988, que garantiu a educação como um direito de todos (as), e o advento de novos programas de políticas públicas, o município de Fortaleza começou a vivenciar mudanças importantes no campo educacional. No início dos anos 1990, na gestão, do então prefeito, Ciro Ferreira Gomes, a cidade passou a investir mais na infraestrutura escolar, incluindo a distribuição de Livros Didáticos, com um maior foco na inclusão e na universalização do ensino (BRASIL, 1988).

Dessa forma, nos anos 2000, na gestão, do então Prefeito, Juraci Vieira Magalhães, a Prefeitura de Fortaleza, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) implementou ações para complementar a distribuição dos Livros Didáticos aos alunos (as) da rede municipal, muitas vezes em parceria com programas do governo federal. Durante esse período, o município passou a adotar políticas públicas de valorização da educação básica, como a implantação da Escola de Tempo Integral e a capacitação continuada de professores (DCRFor, 2024).

Além disso, a inclusão de novas metodologias pedagógicas, como a abordagem construtivista, demandava a adaptação do Livro Didático, o que trouxe à tona um movimento de revisão das propostas pedagógicas dos materiais. O Livro Didático, até então, focado em um

modelo mais tradicional e centrado no conteúdo, começou a incorporar outras formas de aprendizagem, focadas no estímulo ao pensamento crítico à resolução de problemas.

Desse modo, as Tecnologias e Personalização do Ensino, em Fortaleza, a partir da década de 2010, começou a integrar cada vez mais as tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. O Livro Didático que, anteriormente, era impresso e distribuído em formato físico, começou a ser complementado por recursos digitais. A presença de plataformas online e o uso de dispositivos como “tablets” e computadores nas escolas municipais criaram novos desafios e possibilidades para o ensino. Durante esse período, o município começou a investir em livros didáticos adaptados às realidades locais, com conteúdo, mais específicos sobre a cultura e a História do Ceará e de cada região do nordeste. Além disso, a diversidade de metodologias de ensino, adotadas pelas escolas de Fortaleza, exigiu que os Livros Didáticos se tornassem mais flexíveis, incluindo recursos para a educação inclusiva, como materiais adaptados para os alunos com deficiência (DCRFor, 2024).

Com base na nossa experiência docente de duas décadas e meia, constatamos que esse avançar dos Livros Didáticos para as especificidades constitui um fenômeno restrito a poucas escolas, a configurarem “escolas modelos”.

Na condição de desafios e perspectivas futuras, sabemos que houve progressos significativos ao longo das últimas décadas, a distribuição e qualidade do Livro Didático em Fortaleza ainda enfrenta desafios. A desigualdade no acesso a recursos educativos continua sendo uma realidade em algumas áreas da cidade, e as escolas periféricas ainda enfrentam limitações no uso de tecnologias educacionais.

Por outro lado, a transformação do Livro Didático em um recurso multimodal e mais dinâmico – como uma alternativa emergente – representa uma das grandes perspectivas futuras para a educação em Fortaleza. A integração de tecnologias à educação e a criação de Livros Didáticos Digitais oferecem novas oportunidades de acesso ao conhecimento, além de permitir uma maior personalização do processo de aprendizagem para cada aluno (a).

Continuando o Desenho Metodológico da Pesquisa Avaliativa, para viabilizar esta avaliação em profundidade, a pesquisa bibliográfica foi realizada com a contribuição de diversos autores e suas respectivas obras contempladas nas Referências Bibliográficas.

Especificando na pesquisa documental, foram trabalhados os documentos oficiais: Constituição Federal vigente (1988), Artigos: 205, 210 e outros. Base Nacional Comum

Curricular (BNCC, 2017); Lei Nº 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental, MEC/SEF, 1988; Diretrizes e Competências do Fundo Nacional da Educação (FNDE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); Decreto Nº 9099, de 18/07/2017, dispõe sobre o (PNLD), e outros. E em documentos estaduais e municipais: Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2018); Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor, 2024); Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME, 2015-2025); e outros.

5. AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ADOTADOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA: 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOCO

No cenário educacional de Fortaleza, a escolha dos Livros Didáticos representa um momento crucial para garantir um ensino de qualidade, contextualizado para os (as) alunos (as) da rede pública municipal.

A avaliação feita nos Livros Didáticos de História no 4º ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais de Fortaleza, nas obras adotadas e distribuídas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com objetivo de articular de maneira integrada a proposta pedagógica, visa contribuir para a construção da consciência crítica do (a) educando (a) em relação com as questões vivenciadas no mundo contemporâneo, contempladas na História Geral, do Brasil e do Ceará. Entretanto, ao percorrer os capítulos e conteúdos selecionados para os (as) estudantes do Ensino Fundamental, ficou evidente que a História específica de Fortaleza estava praticamente ausente, embora com observações recorrentes da exigência de considerar a historicidade local.

Essa constatação levanta uma questão essencial: como os (as) alunos (as) podem compreender sua identidade cultural e histórica se não aprendem sobre a trajetória de sua própria cidade? Fortaleza com sua rica herança colonial, suas revoltas populares, o impacto da seca e seu crescimento econômico urbano, deveria ocupar um espaço significativo no ensino de História, permitindo que os (as) estudantes se reconheçam como agentes da História Local (SOUZA, 2007).

Nessa perspectiva, os Livros Didáticos, constituem a única ferramenta de formação e informação para a maioria dos (as) alunos (as) das escolas públicas municipais de fortalezenses. Vale ressaltar que esses Livros Didáticos de História (PNLD) do Ensino Fundamental, adotados na rede municipal de ensino de Fortaleza, não contemplam a História Local. De fato, essa ausência da História Local nos Livros Didáticos contraria o princípio constitucional de uma educação que valorize a identidade cultural e prepare o (a) aluno (a) para a vida. É preciso considerar o que está explicado na Constituição Federal de 1988, vigente, que coloca a educação como um direito fundamental. O principal artigo sobre isso é o Artigo 205, que diz:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

De fato, a educação deve formar cidadãos conscientes da sua realidade histórica, valorizando e conhecendo a História Local e suas diversidades culturais, qualificando-se para o trabalho e se preparando para a vida, conectando-se ao ensino e à prática social.

Além disso, o Artigo 210 determina que os conteúdos curriculares devem respeitar as realidades regionais ao afirmar:

“Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeitar os valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais e locais” (BRASIL, 1988).

A Constituição reconhece a importância da História e cultura local, mas isso não se reflete nos Livros Didáticos de História (PNLD), adotados na rede municipal de Ensino de Fortaleza, prejudicando a identidade cultural dos (as) alunos (as) e dificultando a conexão com o seu próprio território.

É importante frisar que, a História local é a base para entender os processos históricos mais amplos. Quando o (a) estudante comprehende a formação da sua própria cidade ou comunidade, ele/ela consegue fazer conexão mais significativas com a História do Brasil e do mundo. A História Local também ajuda a criar vínculos afetivos entre o (a) aluno (a) e o seu lugar de origem, estimulando a participação cidadã e o interesse pelos problemas e desafios da comunidade (BNCC, 2017). Sem esse conhecimento, o (a) estudante pode se sentir menos conectado ao espaço onde vive, diminuindo sua valorização pela cultura e pelas tradições de sua gente. O não reconhecimento da importância dos personagens, eventos e movimentos históricos da sua própria região pode levar ao apagamento cultural e à perda de memórias importantes para a identidade coletiva. Tal ausência faz o (a) aluno (a) crescer sem essa consciência crítica e sem se sentir responsável por contribuir para melhoria do seu entorno.

Sendo assim, a História Local é como um alicerce para a formação integral do (a) educando (a). Em um mundo cada vez mais globalizado, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, torna-se essencial para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. No entanto, essa valorização precisa começar pelo reconhecimento da própria história, ou seja, pela História Local. Se o (a) educando (a) cresce sem conhecer as raízes, os

desafios e as conquistas da sua própria comunidade, sua formação identitária e sua capacidade de fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social ficam comprometidos (CANDAU, 2012).

Para tanto, o respeito à diversidade cultural começa pelo entendimento de que cada lugar possui sua própria trajetória marcada por diferentes povos saberes e práticas. Quando o (a) estudante conhece a História do seu município e do seu estado, ele/ela comprehende que sua identidade é formada por múltiplas influências, o que o (a) torna mais aberto (a) a outras culturas e perspectivas (BITTENCOURT, 2018).

Por outro lado, quando essa História lhe é negada, ele/ela pode crescer com uma visão distorcida ou superficial do mundo, sem reconhecer a riqueza das tradições locais e sem perceber sua própria identidade como parte de um processo histórico contínuo (DCRFor,2024).

Nessa trajetória, a apropriação do conhecimento para compreensão do mundo do trabalho, não é uma realidade distante, mas algo que se constrói dentro das relações sociais e econômicas de cada região. Conhecer a História Local significa entender como sua comunidade desenvolveu-se economicamente, quais profissões foram essenciais para esse crescimento e como os desafios locais impactam o mercado de trabalho (RÜSEN, 2010).

Porém, sem essa base, o (a) educando (a) pode ter dificuldades em perceber oportunidades ao seu redor ou mesmo em se identificar com profissões que fazem parte da realidade do seu território. Isso limita sua capacidade de fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida, levando-o, muitas vezes, a tomar decisões sem considerar sua realidade sociocultural.

Desse modo, a liberdade e autonomia na tomada de decisão para escolher um caminho profissional e social vêm da consciência crítica e da responsabilidade. Se o (a) estudante não conhece sua História, ele/ela pode ser levado (a) a acreditar que apenas os grandes centros urbanos oferecem oportunidades, desvalorizando o potencial de sua própria comunidade (CAMPOS, 2012).

Portanto, compreender as transformações históricas do seu território permite que o (a) educando (a) analise criticamente sua realidade e perceba como ele/ela pode ser um agente de mudança (BNCC,2017). Dessa forma, em vez de apenas se adaptar ao que o mundo do trabalho impõe, ele/ela pode questionar, inovar e até empreender de maneira consciente e responsável.

Assim, a História Local como instrumento de empoderamento e escolha profissional, acontece quando o (a) educando (a) conhece as experiências de luta, resistência e superação do seu próprio povo. No entanto, sente-se mais confiante para trilhar seu caminho, percebendo que sua trajetória não começa do zero, mas é parte de uma construção coletiva (LE GOFF, 2003). Isso fortalece sua autoestima e amplia suas possibilidades de escolha, pois ele/ela comprehende que seu futuro pode ser escrito com base no passado da sua própria comunidade.

Em suma, negar ao educando (a) o acesso à História Local é privá-lo de um elemento essencial para a sua identidade, sua autonomia e sua capacidade de fazer escolhas conscientes. Para que ele possa valorizar a diversidade, apropriar-se de saberes e entender as relações do mundo do trabalho, é fundamental que ele/ela conheça suas raízes. Só assim poderá construir um projeto de vida com liberdade, criticidade e responsabilidade, tornando-se um (a) cidadão (ã) ativo (a) e transformador (a) na sociedade (BNCC, 2017).

Nesse contexto de ausência da História Local nos Livros Didáticos, adotados e utilizados nas escolas públicas de Fortaleza, suscita prejuízos para a formação dos (as) alunos (as), tanto no aspecto educacional, quanto no desenvolvimento da identidade cultural e cidadã. Como para muitos (as) estudantes, o Livro Didático é a principal e, muitas vezes, única fonte de conhecimento, a falta de conteúdos sobre a História da própria cidade gera lacunas significativas em sua compreensão do passado e do presente da sociedade em que vivem (NEMI, 2010).

Portanto, quando a História da cidade onde vivem não é abordada, os (as) educandos (as) podem sentir-se desconectados do passado e do significado dos espaços que frequentam diariamente, como ruas, praças e monumentos históricos. E, também, sem acesso aos conhecimentos da trajetória histórica com personagens, eventos e patrimônios que ajudaram a contar a História do Ceará, os (as) estudantes não desenvolvem o senso de preservação e valorização do patrimônio cultural local, o que pode contribuir para a deterioração e o esquecimento desses elementos históricos (DCRC, 2018).

No entanto, observamos desigualdade na formação educacional, entre escolas públicas e particulares: enquanto alunos (as) de escolas particulares muitas vezes tem acesso a apostilas com a História de Fortaleza a materiais complementares, projetos excursões que abordam a História Local, os (as) estudantes da rede pública ficam dependentes exclusivamente dos Livros Didáticos. Isso acentua a desigualdade na formação, já que aqueles que não têm

acesso a outras fontes de conhecimento acabam com uma visão limitada da própria história (DCRFor, 2024).

Nesse sentido, há um distanciamento da realidade do (a) aluno (a), quando o Livro Didático prioriza apenas a História mundial, nacional e de alguns Estados e cidades, tornando o ensino distante da vivência dos (as) estudantes. Isso pode gerar desinteresse pela disciplina, pois o (a) aluno (a) não vê conexão entre os conteúdos estudado e sua própria vida. A História Local, por outro lado, aproxima o ensino da realidade do (a) estudante, tornando-o mais envolvente e significativo.

5.1 Livros Didáticos de História do 4º Ano do Ensino Fundamental adotados nas escolas públicas municipais de Fortaleza: a saga para a constituição de uma listagem.

Para desenvolver o processo de avaliação dos livros de História adotados no 4º ano do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Fortaleza, impõe-se uma exigência primeira: construir uma listagem dos diferentes livros de História que as distintas escolas vêm adotando, ao longo dos últimos três anos. De fato, esta não foi uma tarefa fácil, exigindo um trabalho artesanal de levantamento das obras, através de colegas professoras. Vivenciei uma verdadeira saga. Senão vejamos!

Em verdade, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza não me disponibilizou a listagem dos livros, mesmo com argumentação de tratar-se de pesquisa de mestrado. Adotei, então, a estratégia de visitar as escolas a partir do meu bairro e adjacências: Bairro de Fátima, Vila União, Aeroporto, dentre outros locais. No entanto, não tive sucesso, mesmo explicando tratar-se de uma pesquisa de mestrado. As pessoas das escolas olhavam-me desconfiadas, não mostrando nenhum interesse em atender à minha solicitação. Muitas desculpas foram dadas: o professor do 4º ano faltou; os livros estão trancados no armário e não temos chave; não sabiam informar o nome do livro adotado!!!

Com isso, buscamos a comunicação pelo celular com as colegas que estão lotadas em outras escolas e, sobretudo, as professoras municipais, amigas do MAAP que prontamente responderam, repassando as informações necessárias e precisas. Dessa forma, conseguimos montar a listagem que apresentamos a seguir.

- Livro Didático de História 4º ano Ensino Fundamental: “**A Conquista**”
Autor: Alfredo Boulos Júnior / Editora: FTD
Escola Municipal Professora Vânia Maria Neves Facó Barros

- Livro Didático de História 4º ano Ensino fundamental: “**Buriti Mais**”
Autor (a): Ana Claudia Fernandes / Editora: Moderna
Escola Municipal Madre Teresa de Calcutá
- Livro Didático de História 4º ano Ensino Fundamental: “**Crescer**”
Autoras: Márcia Hipólida e Mirian Gaspar / Editora do Brasil
Escola Municipal Dom Manoel da Silva Gomes II
- Livro Didático de História 4º ano Ensino Fundamental: “**Gosto de saber**”
Autora: Flora Morena M. M. de Araújo / Editora TerraSul
Escola Municipal Papa João XXIII
- Livro Didático de História 4º ano Ensino Fundamental: “**Pitanguá Mais**”
Autoras: Adriana M. Dias e Maria E. Bellusci / Editora Moderna
Escola Municipal Tomaz Muniz.
- Livro Didático de História 4º ano Ensino Fundamental: ”**Ligamundo**”
Autor (a): Alexandre Alves e Letícia F. de Oliveira / Editora: Saraiva
Escola Municipal Casimiro Montenegro
- Livro Didático de História 4º ano Ensino Fundamental: “**Vem Voar**”
Autor (a): Isabel R. Roque e Wagner Nicareta / Editora Scipione
Escola Municipal Maria José Macário Coelho
- Livro Didático de História 4º ano Ensino Fundamental: “**Akpalô**”
Autor (a): Roseane de Camargo e Wellington Santos / Editora do Brasil
Escola Municipal Novo Renascer
- Livro Didático de História 4º ano Ensino Fundamental:” **Eu Gosto**”
Autoras: Zeneide Silva e Célia Passos / Editora IBEP
Escola Municipal Raquel de Queiroz
- Livro Didático de História 4º ano Ensino Fundamental: “**Conectados**”
Autor: Celso dos S. Vasconcelos / Editora FTD
Escola Municipal João Paulo I.

Cabe ressaltar que estas foram dez obras que conseguimos listar, constituindo uma amostragem da realidade dos livros de História 4º Ano do Ensino Fundamental, na Rede Pública Municipal de Fortaleza.

5.2 Obras escolhidas para investigação: seleção a partir de olhares docentes.

Nesse contexto, das dez obras supracitadas, a nossa pesquisa incidiu em três obras conhecidas, trabalhadas pela pesquisadora em sua escola atual e em outras escolas em anos anteriores. As três obras são as seguintes:

- 1ª Obra - “**A Conquista**”, autor Alfredo Boulos Júnior, editora FTD;

- 2^a Obra - “**Buriti Mais**”, autora Ana Claudia Fernandes, editora Moderna;
- 3^a Obra - “**Crescer**”, autoras Márcia Hipólite e Mirian Gaspar, editora do Brasil.

Escolhidas as obras, delimitamos um “modelo de investigação”, a partir de indicações da Banca de Qualificação e deliberações com a orientadora. Tal “modelo de investigação” constituiu a nossa diretriz na construção da avaliação dos livros, compreendendo três momentos:

- Primeiro momento: Apresentação geral das obras;
- Segundo momento: Apreciações dos sumários;
- Terceiro momento: Análise de determinados capítulos das obras selecionadas.

5.2.1 Primeiro momento - Apresentação geral das obras

Nessa perspectiva, o primeiro momento investigativo, tendo como objeto três obras didáticas, apresentam uma análise teórica sobre a concepção de História, alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Política Nacional de Alfabetização (PNA) com foco no desenvolvimento integral do (a) estudante e na construção de uma cidadania crítica e participativa que está presente no conteúdo de cada obra (PNA, 2023).

Nesse contexto, as obras propõem que o estudo da História não se limite à memorização de datas e fatos isolados, mas que envolva uma análise crítica das relações entre o passado e o presente. Através de seções, como “Raio X”, os (as) estudantes são incentivados (as) a compreenderem como os (as) historiadores (as) constroem o conhecimento histórico, considerando aspectos como mudanças e permanências, simultaneidades e rupturas nas relações humanas (BNCC, 2017).

Sendo assim, o ensino ativo e investigativo das obras adotou uma metodologia que enfatiza a aprendizagem dinâmica, estimulando os (as) estudantes a investigarem, questionarem e refletirem sobre os conteúdos históricos. Atividades como “Pesquisa & Ação” incentivam a formulação de hipótese, a análise de fontes e a construção de argumentos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual (DCRFor, 2024).

Portanto, as obras também propõem integração com o cotidiano e temas contemporâneos, estabelecendo conexões entre os conteúdos históricos e a realidade dos (as) estudantes, abordando temas atuais e promovendo discussões que relacionam o passado e o

presente. Isso facilita a compreensão da História como um processo dinâmico e relevante para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Dessa forma, as obras estudadas pretendem consolidar as habilidades necessárias para que os (as) alunos (as) compreendam as relações entre o passado e o presente e sejam capazes de estabelecer uma relação dinâmica com os diferentes objetos históricos encontrados no cotidiano, mergulhando em um universo onde história, mitologia e fantasia se entrelaçam. Ao acompanhar os personagens em sua jornada, os (as) alunos (as) têm a oportunidade de desenvolver uma habilidade fundamental no processo de aprendizagem histórica: a capacidade de estabelecer conexões entre os acontecimentos do passado e os desdobramentos no presente (JÚNIOR, 2023).

Na narrativa, os eventos se desdobram a partir de elementos históricos e culturais que embora fantásticos, remetem a temas reais como guerra, poder, fé e resistência. Isso permite que os (as) estudantes não apenas se envolvam com a trama, mas também refletem sobre como determinados valores, conflitos e estruturas sociais do passado continuam a influenciar o mundo atual.

Por exemplo, ao analisarem os conflitos entre diferentes facções e ideologias presentes no livro, os (as) alunos (as) são levados a pensar sobre as disputas de poder, ao longo da História moldando fronteiras, culturas e até mesmo modos de pensar. Além disso, o uso de referências históricas, ainda que reinterpretadas, oferece um ponto de partida para discussões sobre o papel da religião, das instituições e das narrativas oficiais na construção da memória coletiva (BITTENCOURT, 2018).

Portanto, ao conectar essas questões com temas contemporâneos, os (as) alunos (as) desenvolvem não apenas o pensamento crítico, mas também a empatia histórica, compreendendo que os indivíduos do passado viviam em contextos diferentes, mas com dilemas muitas vezes semelhantes aos enfrentados atualmente.

A proposta de cada obra didática é mostrar caminhos, possibilidades e estratégias para que os (as) alunos (as) construam, em parceria com seus professores (as), um conhecimento efetivo sobre o mundo no qual estão inseridos, reconhecendo os conflitos e as relações existentes em nossa sociedade. Tal proposta, fundamenta-se na construção de uma aprendizagem significativa e crítica que ultrapasse a simples memorização de conteúdos, voltando-se para a compreensão das relações sociais, conflitos históricos e das dinâmicas que

moldam nossa sociedade contemporânea. As obras didáticas valorizam a formação de sujeitos conscientes e participativos, em consonância com a pedagogia crítica defendida por Paulo Freire (1996), que afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, professores (as) e alunos (as) tornam-se parceiros (as) no processo de ensino e aprendizagem. O (a) professor (a) assume o papel de mediador (a), conforme propõe José Carlos Libâneo (1994), que destaca a importância do (a) professor (a) como alguém que organiza, conduz e incentiva o processo de construção do conhecimento. Já o (a) aluno (a), em vez de mero receptor é visto, como sujeito ativo, protagonista da própria formação.

No entanto, entre as estratégias metodológicas valorizadas estão o uso de textos multimodais, atividades problematizadoras, análise crítica de fontes históricas e projetos interdisciplinares. Essas práticas didáticas favorecem a construção de saberes contextualizados, como sugere Antônio Nôvoa (1995), ao defender a “escola como espaço da formação social e cidadã”.

Nessa perspectiva, os livros propõem o trabalho com temas sociais relevantes, como desigualdade, racismo, lutas por direitos e diversidade cultural, promovendo uma educação que reconhece os conflitos e as relações de poder presentes na sociedade. Essa abordagem está alinhada com o conceito de “educação para a cidadania”, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e nas Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Nesse cenário, ao reconhecer as realidades dos (as) estudantes e valorizar suas vivências, os livros de História do 4º ano do Ensino Fundamental supracitados, propõem uma escola mais inclusiva, justa e crítica. Portanto, a parceria entre educadores (as) e educandos (as) não apenas favorece a aprendizagem, mas fortalece o sentido ético e transformador da educação. Como defende Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ambos se encontram na prática libertadora. Assim, o livro apresenta-se como uma ferramenta didática que promove não apenas o domínio de conteúdo, mas a formação de sujeitos capazes de ler, interpretar e transformar o mundo em que vivem.

Ao propiciar a construção de pontes entre as nossas vivências e as experiências das gerações passadas, a História nos oferece a noção de nossa própria identidade. Além disso, sem os referenciais culturais básicos que adquirimos com o estudo da História não seríamos capazes

de compreender de onde viemos, onde estamos e para onde vamos, tampouco o nosso papel diante da complexa realidade que nos cerca (ARAÚJO 2015).

Sendo assim, a História é mais do que o estudo de datas, nomes e eventos passados. Ela é a trilha por onde caminham as nossas origens, nossas lutas, conquistas e transformações. Ao estudar História, não olhamos apenas para trás, olhamos também para dentro de nós e para o nosso entorno, em busca de entender quem somos, de onde viemos, como nos tornamos e o que somos hoje (FERNANDES, 2023).

Desse modo, ao conectar as experiências do presente com o passado, os (as) alunos (as) são convidados (as) a perceber que suas vivências têm valor histórico, aprendendo sobre os povos indígenas, os africanos e seus descendentes, os colonizadores e os imigrantes que formaram o Brasil, sendo um passo fundamental para reconhecer que a identidade cultural brasileira é feita de muitas vozes, saberes e tradições. Através da análise de fotografias antigas, relatos orais e musicais, vestimentas e festas populares, os (as) estudantes começam a perceber que a cultura vivida em suas casas, comunidades e escolas é parte de uma longa caminhada histórica. A comida que se come em casa, a religião, as brincadeiras, e os sotaques, carregam marcas de tempos antigos que foram sendo transmitidos entre gerações. Essa percepção contribui para o fortalecimento da autoestima e do pertencimento, elementos essenciais da identidade cultural (KARNAL ,2007).

Além disso, ao aprenderem a respeitar as diferenças culturais e as trajetórias de outros grupos sociais, os (as) alunos (as) tornam-se mais sensíveis à diversidade e mais conscientes de seu papel como cidadãos. Eles/elas aprendem que a História é feita por todos (as) e que suas próprias histórias também merecem ser contadas. Assim, a História deixa de ser um conteúdo distante e passa a ser um instrumento de compreensão de si e do mundo, ou seja, uma ponte que liga cada estudante ao passado do seu povo e ao futuro que ainda será construído (LEITE, 2007).

Portanto, as obras didáticas supracitadas utilizam uma linguagem acessível e recursos visuais, como fotografias, ilustrações e mapas, para facilitar a compreensão dos conteúdos. Além disso, promove atividades que incentivam a reflexão crítica, a pesquisa e o debate, estimulando o protagonismo dos (as) estudantes na construção do saber histórico.

Os pressupostos pedagógicos que norteiam as coleções didáticas são amparados em uma visão dialética, em que o (a) aluno (a), sob a orientação do (a) professor (a), é o sujeito do

próprio processo de aprendizagem. Dessa forma acreditamos que ele/ela pode ampliar a reflexão sobre sua própria realidade, identificar as contradições existentes nela e encontrar soluções para os desafios impostos por essa realidade e transformá-la. Tal proposta compreende ainda que a ação conjunta entre aluno (a) e professor (a) abre caminho para a construção do conhecimento de maneira sistematizada (HIPÓLIDE, 2011).

Essa perspectiva dialoga com a visão dialética do conhecimento, defendida por autores como Paulo Freire (1987), que compreende o processo educativo como uma prática de liberdade, em que educador (a) e educando (a) aprendem juntos (as), em um movimento de ação e reflexão. As obras didáticas supracitadas assim, propõem que os (as) alunos (as) construam significados históricos com base no debate, na escuta, na pesquisa e no pensamento crítico.

Assim, o professor (a), por sua vez, assume o papel essencial de mediação: é ele/ela quem orienta, provoca o pensamento, organiza conteúdos e promove pontes entre as vivências dos (as) alunos (as) e os conhecimentos históricos, com orientações teórico-metodológicas fundamentadas na BNCC, com diretrizes, competências, sugestões de estratégias pedagógicas e momentos para reflexão interdisciplinar e cidadã (BNCC, 2017)

5.2.2 Segundo momento - Abordagens dos sumários

Dessa forma, no Livro Didático de História, o sumário destaca-se por seu papel de organizador e orientador do percurso formativo dos (as) alunos (as) e professores (as). No 4^a ano do Ensino Fundamental, essa estrutura tem particular relevância, pois se insere em uma etapa de consolidação da alfabetização e introdução mais sistemática ao pensamento histórico. O presente estudo tem por objetivo analisar a função didático-pedagógica dos sumários nos livros de História do 4º ano aprovados pelo PNLD, considerando sua contribuição para a aprendizagem e seu alinhamento com as diretrizes curriculares e políticas públicas da educação básica brasileira (GLD, 2012).

Portanto, o sumário de um livro didático representa mais do que um simples índice de conteúdos; ele é uma ferramenta essencial de organização, planejamento e orientação pedagógica. No caso específico do ensino de História do 4^a ano do Ensino Fundamental, a forma de como o sumário é apresentado pode influenciar diretamente o interesse e engajamento dos (as) estudantes com a disciplina.

Em geral, o sumário de um livro de História voltado para o 4º ano do Ensino Fundamental é estruturado de maneira progressiva e temática, guiando o (a) aluno (a) por uma linha do tempo que contempla desde noções iniciais sobre o que é História até aspectos mais complexos da formação da sociedade brasileira. Essa construção gradual permite que os (as) alunos (as) desenvolvam uma compreensão cronológica e contextualizada dos fatos históricos, com a clareza necessária para atingir o seu público-alvo, criança em fase de alfabetização e letramento histórico. Através de uma abordagem lúdica, contextualizada e crítica, o sumário pode transformar-se em um ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência histórica reflexiva e cidadã (DCRFor,2024).

Assim, a organização dos capítulos costuma iniciar com a introdução aos conceitos fundamentais da disciplina, como tempo histórico, memória e fontes de pesquisa. Tais conteúdos têm o objetivo de situar o (a) estudante na perspectiva do historiador, incentivando o pensamento crítico e a investigação sobre o passado.

Na sequência, os capítulos abordam aspectos da vida dos povos indígenas antes da chegada dos europeus, o processo de colonização do Brasil, o trabalho escravo, os diferentes grupos sociais e culturais que compuseram a sociedade colonial e, por fim, temas relacionados à formação do Brasil contemporâneo. Essa trajetória temática não apenas favorece o desenvolvimento do raciocínio histórico, mas também contribui para a valorização da diversidade cultural e para o reconhecimento da identidade nacional (BNCC, 2017).

A linguagem utilizada no sumário é, em geral, acessível, com títulos atrativos e perguntas que instigam a curiosidade, como “Quem conta a História?”, “Como viviam os povos indígenas?”, ou “Por que os portugueses vieram para o Brasil?”. Essa escolha editorial visa dialogar diretamente com o universo infantil, despertando o interesse e promovendo uma abordagem mais significativa da aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, o sumário cumpre ainda a função de servir como guia tanto para o (a) professor (a) quanto para o (a) aluno (a). Para o (a) educador (a), ele oferece uma visão clara da progressão dos conteúdos e dos objetivos de cada unidade. Para os (as) alunos (as), o sumário funciona como um mapa da jornada de aprendizagem, promovendo a autonomia e o acompanhamento do próprio processo de estudo (GLD, 2012).

5.2.3 Terceiro momento – Análise de determinados Capítulos das obras selecionadas.

A análise de determinados capítulos das obras didáticas supracitadas, atende aos princípios da BNCC e às diretrizes das políticas públicas educacionais, oferecendo uma abordagem crítica, inclusiva e interdisciplinar do ensino de História. A utilização de estratégias didáticas diversificadas e a valorização da diversidade cultural contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais nos (as) estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental (BNCC,2017).

Os capítulos das obras se orientam pelas diretrivas e metodologias das novas correntes de pensamento da historiografia recente, que evitam reduzir a complexidade dos fenômenos sociais à estrutura político-econômico das sociedades, valorizando a dimensão sociocultural dos processos históricos. Diferentes fontes históricas são utilizadas nesse sentido, a fim de apresentar aos alunos (as) os modos de viver, ser e pensar em diferentes contextos históricos (DCRC, 2018).

Vale ressaltar a preocupação em abordar nos Livros Didáticos do 4º ano de História, os diferentes modos de viver, ser e pensar a orientar as escolhas dos conteúdos na formação dos capítulos, colocando em evidência a atualidade e a importância do tema diversidade cultural (BNCC, 2017).

No ensino de História, o estudo da diversidade cultural é indispensável para a compreensão dos fenômenos sociais, pois contribui para a ruptura de estereótipos evolucionistas e eurocêntricos, ainda hoje bastante difundidos pelo senso comum. Daí a importância do estudo da diversidade cultural no espaço escolar, onde se dá a convivência entre crianças, jovens e adultos de diferentes origens socioculturais (BITTENCOUT, 2018).

Na historiografia tradicional que remonta ao século XIX, a nação foi pensada com base no pressuposto da uniformidade étnico-racial, e não a partir do princípio da diversidade cultural. Portanto, ao difundir essa visão etnocêntrica, a historiografia acabou reforçando visões e estereótipos negativos sobre os povos que contribuíam para a formação da identidade nacional brasileira, sobretudo afro-brasileiros e indígenas, e também sobre as mulheres (DCRFor, 2024).

5.3 O processo avaliativo das obras escolhidas: material inerente aos Livros de História

A nossa avaliação incidiu nos três livros quais sejam: A Conquista, trabalhado pela pesquisadora. Os outros dois livros didáticos: Buriti Mais e Crescer, foram escolhidos por serem conhecidos e trabalhados em anos anteriores em outras escolas.

Portanto, as três obras pedagógicas supracitadas apresentam propostas didática-pedagógicas como textos em formatos de diferentes gêneros (escritos, visuais, híbridos), bem como propostas de escrita com diferentes propósitos, que contribuem para a formação do (a) leitor (a) e do (a) produtor (a) textual competente. Além disso, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as obras didáticas potencializaram atividades que contribuem para a aprendizagem e o domínio do Sistema de Escrita Alfabetico (SEA), que a base de nossa escrita (PNA, 2023).

A perspectiva de aprender a utilizar a linguagem escrita é uma das formas de realizar a leitura de mundo, repleto de outras linguagens, como a pictórica, a linguagem oral, a linguagem gestual, entre outras. Assim, o processo de alfabetização não se limita à aprendizagem da mecânica da língua; não basta codificar e decodificar, é preciso construir sentidos para o que se lê e atribuir sentidos para o que se escreve (LEITE, 2007).

Dessa forma, a escrita das coleções didáticas de História buscou afinar a sensibilidade e as intenções nas escolhas icnográficas, nas abordagens culturais e na seleção de conteúdos, oferecendo, assim, a leitura de livros capazes de contribuir efetivamente para a formação integral do ser humano, independentemente de sua origem ou condição social (SANTOS, 2021).

Sendo assim, destacamos que um dos propósitos das obras, é que esses princípios cheguem à carteira do (a) aluno (a), de norte a sul do país, em forma de textos, imagens e atividades escolares. E, assim, somar esforços aos dos (as) educadores (as), pensadores (as) e professores (as) que, de fato, querem contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (JÚNIOR, 2023).

Nesse cenário, as obras didáticas também apresentam conceitos-chaves na nossa disciplina, cabendo destacar: História; tempo; cultura; patrimônio cultural; identidade; memória; cidadania, dentre outros. Segundo Marc Bloch (2001), a História é o estudo das sociedades humanas no tempo. E explica que: O historiador nunca sai do tempo..., ele considera

ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no nó poderoso das consciências (BLOCH, 2001, p. 135).

Nesse sentido a História é, essencialmente, um produto humano, característico das sociedades que refletem sobre sua existência a todo momento. Por isso, há diversas histórias e muitas maneiras de se pensar a História. Para Bezerra (2007), a História busca desvendar “as relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços”.

Dessa forma, o tempo no conceito-chave de História, é uma construção humana e a percepção da passagem do tempo é uma construção cultural, variando de uma cultura a outra. Constituem, então, as principais dimensões do tempo: a duração, a sucessão e a simultaneidade. Isso pode ser trabalhado em sala de aula apresentando-se as diferentes maneiras de vivenciar e apreender o tempo e de registrar a duração, sucessão e simultaneidade dos eventos. Tais conteúdos tornam-se, portanto, objetos de estudos históricos. O tempo que interessa ao historiador é o tempo histórico, o tempo das transformações e das permanências. O tempo histórico não obedece a um ritmo preciso e idêntico como o relógio e/ou calendários. Por isso, o historiador considera diferentes temporalidades/durações: a longa, a média e a curta duração (CARVALHO, 2014).

Historicamente, entende-se por cultura como o conjunto de conhecimentos crenças, costumes, valores e práticas sociais, compartilhados por um grupo, transmitidos de geração em geração e que moldam a identidade e o comportamento dos seus membros. Portanto, a cultura compreende todas as ações por meio das quais os povos expressam suas “formas de criar, fazer e viver” (Constituição Federal de 1988, art. 216) A Cultura engloba tanto a linguagem com que as pessoas se comunicam, contam suas histórias, fazem seus poemas, quanto à forma como constroem suas casas, suas visões de mundo, seus saberes e fazeres. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico de transmissão, de práticas, sentidos e valores, que se criam e recriam (ou são criados e recriados) no presente, na busca de soluções para pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou individuo enfrentam ao longo da existência (IPHAN, 2012).

Por sua vez, o Patrimônio Cultural Histórico Brasileiro, é constituído pelos bens de natureza material e imaterial, incluindo diferentes dimensões: formas de expressão; modos de criar, fazer e viver: as criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; conjuntos urbanos

e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, ecológico e científico. Publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o documento relativo a este campo possui o objetivo de apresentar instrumentos e diretrizes dedicadas à identificação e preservação do patrimônio cultural imaterial. Desse modo, a sua publicação joga luz sobre a natureza desse tipo de patrimônio e ressalta a importância de preservá-lo (IPHAN,2012).

Assim, nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio social, a identidade pode ser definida como a construção do "eu" e do "outro" e a construção do "eu" e do "nós". Essa construção baseia-se em reconhecimento de semelhanças/diferenças e de mudanças/permanências. Sobre o assunto, Bittencourt explicita:

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a serem constituídas pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local, o regional, o nacional e o mundial. A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A construção de identidades está relacionada também à memória (BITTENCOURT, 2018, p. 121).

Nessa perspectiva, a memória pode ser definida então como o modo pelo qual os seres humanos se lembram ou se esquecem do passado, já a História pode ser vista como a crítica da memória. Para Funari (2013), "a memória é uma recriação constante no presente, do passado enquanto representação, enquanto imagem impressa na mente". E explica: em sociedades complexas, como a que vivemos, a memória coletiva cede lugar aos lugares de memória como museus, bibliotecas, espaços culturais, galerias, arquivos ou a uma "grande" história, a História da nação.

Portanto, a memória na concepção de Halbwachs (2013), é um processo de reconstrução. Devendo ser analisada e levando em consideração aspectos que refere-se a uma repetição linear dos acontecimentos e vivências no contexto de interesses atuais. Para o autor, a lembrança necessita de uma comunidade afetiva, cuja construção se dá mediante o convívio social, que os indivíduos estabelecem com outras pessoas ou grupos sociais. De fato, a lembrança individual é então, baseada nas lembranças dos grupos nos quais esses indivíduos estiveram inseridos. Desse modo, a construção da memória de um indivíduo resulta da combinação das memórias de diferentes grupos dos quais está inserido e consequentemente é influenciado (a) por eles/elas, como por exemplo, a família, a escola, a igreja, grupos de amigos

(as) ou no ambiente de trabalho. Nessa ótica, o indivíduo participa de dois tipos de memória, a individual e a coletiva.

Dessa forma, Halbwachs (2013), identifica que ao lado da memória coletiva, há também a memória individual. Esta por sua vez, pode ser entendida como ponto de vista sobre a memória coletiva, ponto de vista esse, que pode sofrer alterações de acordo com o lugar que ocupamos em determinado grupo, assim, como também está condicionada às relações que mantemos com outros ambientes. A assimilação das lembranças pode variar de membro para membro, visto que a quantidade de lembranças que são transportadas pela memória coletiva com maior ou menor intensidade, é realizada a partir do ponto de vista de cada sujeito histórico. E enfatiza:

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ele não tenha deixado de concordar com as memórias deles/delas e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2013, p.39).

Nesse contexto, o conceito-chave de cidadania nas obras didáticas supracitadas, apresenta a compreensão numa perspectiva de História de lutas, confronto e negociações, constituídas por intermédio de conquistas sociais de direitos que pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. Vale lembrar ainda que os conceitos possuem uma história, e que esta variou no tempo e no espaço. No entanto, o conceito de cidadania na proposta do ensino de História, baseiam-se nas reflexões dos (as) historiadores (as). Para Carla Bassanezi Pinsky e Jaime Pinsky:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à prosperidade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar e ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY & PINSKY, 2010).

5.4 Avaliação específica dos Livros de História do 4º ano do Ensino Fundamental

Apresentada a discussão geral sobre os objetos circunscritos nos Livros de História, cabe agora efetivar a avaliação específica nas três obras escolhidas para investigação, considerando os três momentos estabelecidos.

5.4.1 Apresentação Geral das obras

Nesta abordagem, como historiadora, pesquisadora e professora de História, vou resgatar de cada livro aspectos de destaque apontados pelos autores (as) em termos de princípios orientadores, reflexivos e norteadores das obras escolhidas, que visam promover uma aprendizagem significativa e crítica, alinhada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Feita as configurações de destaque, apresentamos a nossa avaliação das obras considerando a condição de professora do 4º ano do Ensino Fundamental, lotada na Escola Municipal Profa. Vânia Maria Neves Facó Barros.

Nesse contexto, os princípios orientadores das Obras Didática de História supracitadas, buscam direcionar o processo de ensino-aprendizagem de forma estruturada e coerente. A organização linear dos conteúdos permite uma progressão gradual no aprendizado, facilitando a compreensão dos (as) estudantes. Além disso, a obra integra diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar que enriquece a formação dos (as) alunos (as).

Desse modo, as obras, intencionam estimular a reflexão contínua sobre o conhecimento histórico, incentivando os (as) estudantes a questionar e analisar as informações apresentadas. Por meio de atividades que envolvem investigação, análise de fontes e discussão de temas contemporâneos, os (as) alunos (as) são convidados a interpretar eventos históricos, envolvendo uma postura crítica e reflexiva.

Nesse contexto, as obras supracitadas, pretendem consolidar habilidades necessárias para que os (as) alunos (as) compreendam as relações entre o passado e o presente e sejam capazes de estabelecer uma relação dinâmica com os diferentes objetos históricos encontrados no cotidiano.

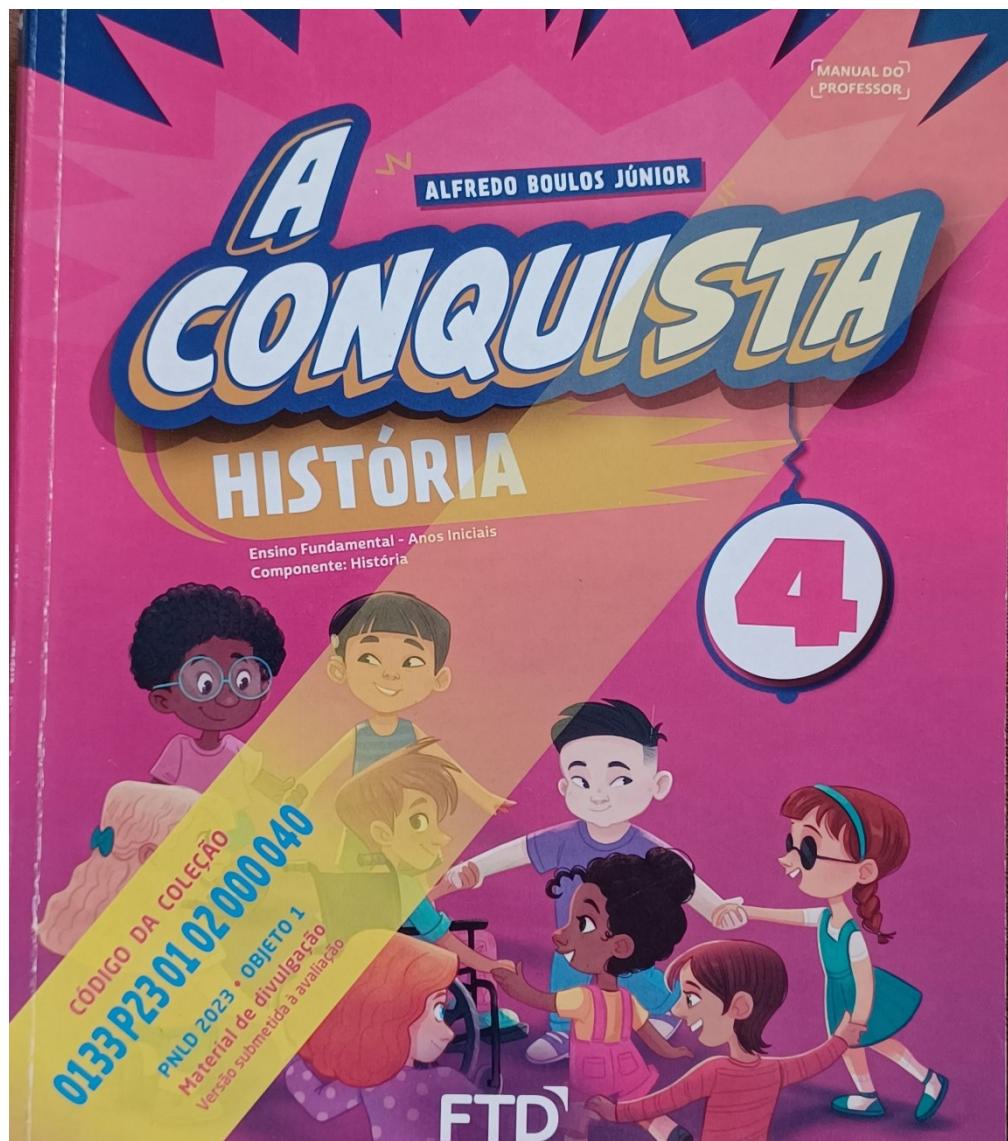
Pedagogicamente, são traçados caminhos, possibilidades e estratégias para que os (as) alunos (as) construam, em parcerias com seus professores (as), um conhecimento efetivo sobre o mundo no qual estão inseridos, reconhecendo os conflitos e as relações existentes em nossa sociedade.

Nesse cenário, estes livros não pretendem esgotar os assuntos tratados, suas experiências e conhecimentos específicos sobre os temas apresentados, são de fundamental

importância para o amplo aproveitamento dessas obras. Afinal, somente o (a) professor (a), na prática cotidiana, poderá observar e avaliar o desempenho dos (as) alunos (as) confirmando propostas ou alterando rotas, dentro dos princípios norteadores, sempre em prol dos melhores resultados.

Portanto, os princípios norteadores referem-se aos valores e objetivos que guiam a proposta pedagógica das obras. As obras buscam desenvolver competências históricas essenciais, como a capacidade de utilizar fontes, compreender contextos históricos e comunicar conhecimentos de forma clara e fundamentada. Além disso, deverá enfatizar a importância da valorização da diversidade cultural e da construção de uma cidadania crítica participativa.

Figura 1: Livro Didático de História (4º ano Ensino Fundamental) “A Conquista”.



Fonte: Arquivo da Autora

Este Livro integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC). O autor configura princípios que orientam a sua produção materializados em diversos momentos desta obra.

5.4.2 Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de todas as áreas de conhecimento. A História, importante Ciência Humana, pode e deve dar contribuição decisiva nesse processo. E uma das condições para isso é o trabalho planejado com diferentes tipos de textos e com uma diversidade de linguagens (cinematográfica, fotográfica, pictórica; a dos quadrinhos, a da charge, a da literatura, a dos jornais, entre outras) (JÚNIOR, 2023).

Assim, boa parte do que os (as) alunos (as) aprendem nas aulas de História o desenvolvimento contextualizado de leituras (de textos e imagens). Daí a importância de familiarizá-los (as) também com os procedimentos da leitura, específicos e diferenciados, e adequados a cada um desses registros. Sem adentrarmos na discussão teórica sobre o assunto, é importante lembrar que imagem e texto possuem estatutos diferentes e demandam tratamentos e abordagens diferenciados (FONSECA, 2015).

Nessa perspectiva, sabendo-se que a leitura possibilita o acesso a conteúdos e conceitos históricos, a tarefa de ensinar a ler escrever deve ser vista como parte integrante de um curso de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao receberem um tratamento adequado, os textos e as imagens deixam de servir só para ilustrar ou exemplificar um determinado tema e passam a ser materiais a serem interrogados, confrontados, comparados e contextualizado (PENTEADO, 1994).

Com esse objetivo, estimulamos a leitura de diferentes gêneros de texto e exploramos de forma sistemática a leitura e a interpretação de imagens fixas. Além disso, incentivamos a escrita, inclusive porque ler e escrever são competências interdependentes e complementares.

5.4.3 *Não basta ensinar História*

Para uma boa formação os (as) alunos (as) precisam entender bem o que leem e saber pensar e escrever. Ribeiro (2004), afirma:

[...] Há muitas formas de orientar os (as) alunos (as) a ler o texto histórico, desviando-os da terrível decoreba. Um exemplo, à maneira de um jogo de desconstrução e reconstrução, é propor-lhes que identifiquem, a partir de uma espécie de “pergunta-chave”, as informações básicas existentes, digamos, num capítulo do Livro didático: o acontecimento principal e o secundário (o quê?); os agentes históricos envolvidos - grupos sociais, instituições, indivíduos e seus respectivos interesses e motivações (quem?) o período histórico e as datas mais importantes (quando?); o lugar geográfico, político, social (onde?). Com base nessas respostas, que mais adiante serão enriquecidas com respostas de outras perguntas (como? E por que?) , o aluno poderá redigir seu texto-resumo, no qual irão figurar informações essenciais. Essa sinopse do fato histórico é o “esqueleto”, o núcleo desse fato, e é também o que vai possibilitar ao aluno (a) se situar no tempo e no espaço, na história, é o seu “chão” histórico, é a base para argumentação [...] (RIBEIRO. Marcus Venício.. Revista nossa História. Ano 1, n. 6.p 76-78. Abr. 2004).

5.4.4 *O que se espera que o (a) aluno (a) escreva em História?*

Nesse contexto, a contribuição da História para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade possibilita aos estudantes reconhecer e utilizar vocabulário específico do componente curricular e discutir ou argumentar oralmente a respeito de determinado assunto. É esse trabalho sistemático e planejado permite que os (as) alunos (as), leitores (as) e escritores (as), com a mediação do (a) professor (a)), conquiste autonomia para ler e contextualizar textos e imagens, estimulando o desenvolvimento da competência escritora. Explicitam: Seffner & Neves (2011)

A leitura e a escrita de textos históricos devem levar em conta a necessidade. de explicação e utilização de conceitos. Conceitos entendidos aqui como ferramentas de análise, e como possibilidade de universalizar uma discussão. Trabalhamos em História sempre com análise de situações determinadas. Discutir a qualidade da escrita histórica, isso envolve analisar os recursos conceituais utilizados, as fontes consultadas, a problemática construída, as questões propostas e o estilo narrativo.

[...]

Ler é compreender o mundo, e escrever é buscar intervir na sua modificação. Ao pedir que o (a) aluno (a) escreva um texto de análise histórica, estaremos sempre buscando extrair dele uma posição frente à discussão. Portanto estamos trabalhando no sentido de que cada aluno (a) desenvolva uma capacidade argumentativa própria, utilizando conceitos claros num ambiente democrático de troca de ideias e convívio de opiniões diferenciadas. Isso colabora para a formação da identidade política de cada aluno (a). O que não podemos permitir que as atividades de leitura e escrita na aula de História se transformem num ritual burocrático, em que o (a) aluno (a) ler sem discutir, responde questionário mecanicamente e escreve texto buscando concordar com o (a) professor (a) para ter sua boa nota assegurada [...] SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita de História. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt (org). Ler e

escrever compromisso de todas as áreas.9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 119-120.

5.4.5 Diretrizes, Legislação, Competências e Curriculos, norteadores do livro em estudo com alinhamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Nesse contexto, a BNCC apresenta dez competências gerais de alinhamentos nesse Livro Didático a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental I. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base no conhecimento das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos da linguagem verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levam ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua 'saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros (as), com autocritica e capacidade para lidar com elas com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o aos outros (as), com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017, p.18-19)

5.4.6 A BNCC e a busca por equidade

A busca por equidade na educação demanda de currículos diferenciados e afinados com as inúmeras realidades existentes no país. A equidade leva em conta também a variedade de culturas constitutivas da identidade brasileira. E, além disso, reconhece a diversidade de experiências que os alunos trazem para a escola e as diferentes maneiras que eles/elas têm de aprender (JÚNIOR, 2023).

Portanto, a busca por equidade também visa incluir grupos minoritários, como indígenas, ciganos, quilombolas e das pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola. E se compromete com alunos com algum tipo de deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15).

Nessa perspectiva, a busca por equidade quer, enfim, propiciar igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, aprender e permanecer na instituição escolar. Uma escola pensada e organizada com base nesse princípio estará aberta a pluralidade e à diversidade, garantindo, assim, que todos (as) possam desenvolver habilidades e competências requeridas no mundo contemporâneo. E conseguirá acolher e estimular a permanência dos (as) estudantes na instituição escolar, independentemente de etnia, religião ou orientação sexual (DCRFor, 2024).

5.4.7 A Legislação que dá suporte a BNCC

A BNCC está respaldada em um conjunto de marcos legais. Um deles (já mencionado) é a Constituição de 1988, que em seu artigo 210, já determinava que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artístico, nacionais, regionais e locais (BRASIL, 1988)”.

Outro marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que, no inciso IV de seu Artigo 9º, afirma:

Cabe a União [...] estabelecer, em colaboração com os Estados o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a LDB determina também que as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. Esta relação entre o básico-comum e o que é diverso está presente no Artigo 26 da LDB, que diz que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos (as) educandos (as) (BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96).

Portanto, isso decorre porque o currículo ao ser construído deve, então, ser contextualizado. Entende-se por contextualização: a inclusão e a valorização das diferenças regionais, ou mesmo locais, e o entendimento à diversidade. Isso é coerente com o fato de que o foco da BNCC não é o ensino, mas a aprendizagem como estratégia para impulsionar a qualidade de educação básica em todas as etapas e modalidades.

5.4.8 BNCC e Currículos

A BNCC e os currículos estão afinados com os marcos legais citados nesta apresentação e tem papéis complementares. E para cumprirem tais papéis, o texto introdutório da BNCC (2017), propõe as seguintes ações:

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares [...];
 decidir sobre as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares [...];
 selecionar e aplicar metodologias estratégias didático-pedagógicas [...];
 conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os (as) alunos (as) nas aprendizagens;
 construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou resultado
 selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos [...];
 criar e disponibilizar materiais e orientações para os professores [...];
 manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular [...]. (BRASIL. Ministério da Educação. 2017, p. 16-17)

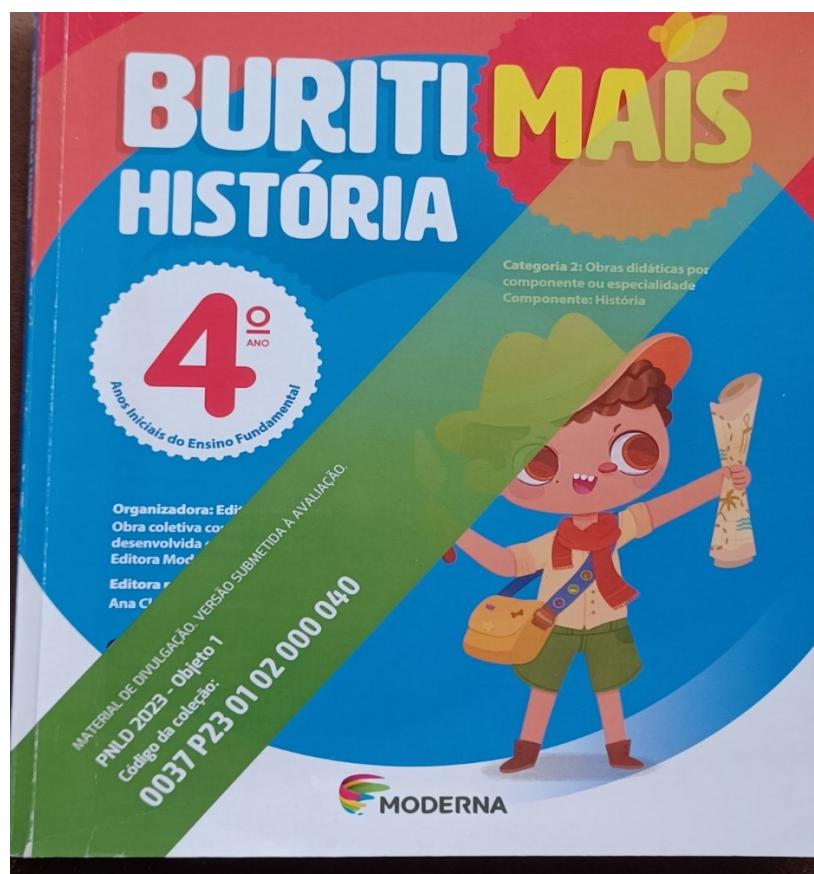
No aspecto pedagógico, os conteúdos curriculares deverão estar a serviço do desenvolvimento de competências. De fato, competência pode ser definida como possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem sua aplicação para tomar decisões pertinentes.

No entanto, as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e o Ensino Fundamental - Anos Finais e a continuidade das experiências dos (as) alunos (as), considerando suas especificidades.

Dessa forma, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento - aqui entendidos como conteúdos conceitos, e processos - que por sua vez, são organizados em unidades temática.

Portanto, respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos do conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (BNCC, 2017).

Figura 2: Livro Didático de História (4º ano do Ensino Fundamental) “Buriti Mais”



Fonte: Arquivo da Autora

Apresentamos esta obra didática que integra o Programa Nacional do Livro e material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC), alinhada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com Proposta Didática sobre a concepção da História destacando que:

A História é o estudo das ações humanas no tempo. Isso significa que, ao analisar o passado, os historiadores buscam vestígios de realizações humanas, chamadas de fontes históricas, para reconstruir determinado tema do passado. Essa construção pode se apresentar na forma de uma estrutura, da narrativa de uma personagem ou da vida cotidiana de um grupo de pessoas. Mas somente os historiadores podem analisar o passado? Não. Todos os seres humanos de uma forma ou de outra, relacionam-se com o passado, seja para buscar respostas para problemas atuais, seja para rememorar alguns eventos familiar, entre outras intenções. A diferença entre essas formas de “voltar ao passado” e o trabalho do historiador está no fato de que este utiliza certos métodos de pesquisa. Esse retorno ao passado, promovido pelo historiador com auxílio de métodos, vai resultar no que chamamos de História (ZABALA, 2010).

Portanto, a História é, essencialmente, um produto humano, característico das sociedades que refletem sobre sua existência a todo momento. Por isso, há diversas histórias e muitas maneiras de se pensar a História. O conhecimento histórico torna possível o olhar crítico sobre o cotidiano, fundamentado na compreensão da sua historicidade e de seus significados para a sociedade (FAUSTO 2011).

Nesse contexto, ao pensar o ensino e aprendizagem de História, é necessário questionar o que vamos buscar no passado, ou como vamos possibilitar o acesso do (a) estudante ao passado, ou, ainda, como é possível auxiliá-lo no estabelecimento de uma relação ativa com o passado a partir do presente. Para construir o conhecimento histórico, o (a) estudante baseia-se em diversas experiências com o conhecimento do passado e em seus saberes prévios, que possibilitam o desenvolvimento de competências históricas (CARVALHO, 2014).

Dessa forma, compreender a formação de nossa sociedade como uma construção plural, na qual todas as matrizes culturais e étnico-raciais foram e são igualmente importantes, e, ao mesmo tempo, entender que as diversas culturas advêm de processos históricos, é fundamental para o ensino de História em nosso país.

Nesse sentido, Hebe Mattos (2003), afirma que “a História se apresenta como disciplina-chave” para o desenvolvimento de um trabalho em que, em vez de “reforçar culturas e identidades de origem, resistentes à mudança, mais ou menos ‘puras’ ou ‘autênticas’”, se busque “educar para compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas”. E, para que isso seja possível, é preciso que as

histórias da África, dos africanos e das populações negras e indígenas no Brasil, em toda a sua complexidade, sejam pesquisadas e trabalhadas por professores (as) e alunos (as) nas aulas de História.

Sendo assim, o ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas faz parte das ações afirmativas no combate ao racismo e à discriminação étnica. A manifestação de racismo (preconceito de raça) – como uma ideologia que defende a classificação hierárquica dos seres humanos e os agrupa em razão de sua etnia – que se manifesta por meio de razões diretas como humilhações, indiferença ou cerceamentos de acesso às garantias constitucionais – são criminalizadas no Brasil desde o final da década de 1980 e, assim, passíveis de acusação e prisão. A criminalização é de fato um avanço, porém, necessária e urgente a mudança de mentalidade, que não acontece abruptamente, e sim ao longo de gerações, e pode ocorrer por meio do enfrentamento dessa questão, que permeia, muitas vezes veladamente, a sociedade como um todo (SANTOS, 2001).

No combate às manifestações preconceituosas, a escola constitui um espaço estratégico, pois a promoção de debates e discussões propicia mais visibilidade ao tema, como a explicita Isabel Santos (2001):

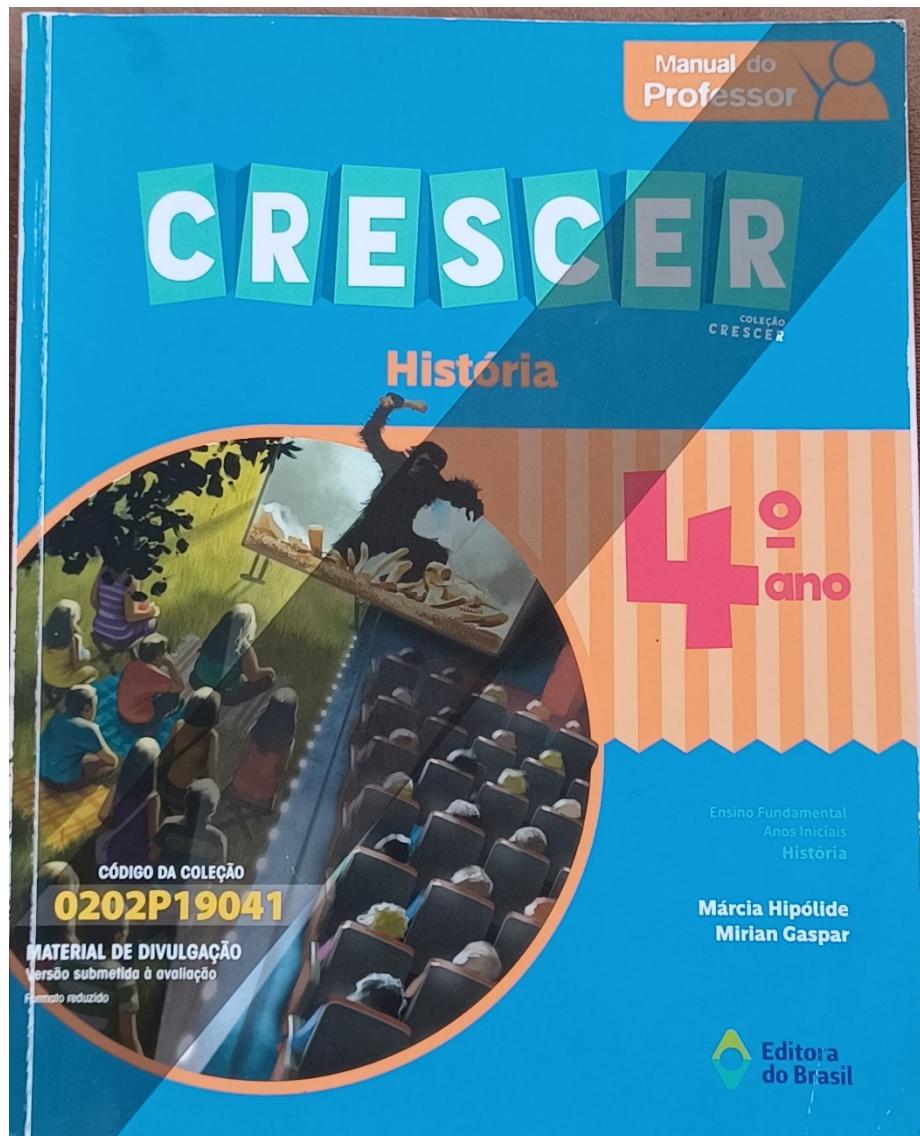
[...] no cotidiano escolar a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. [Na escola], estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente e docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E por isso, o olhar crítico é ferramenta mestra (SANTOS, 2001, p.105).

De acordo com a BNCC, professores e estudantes devem assumir uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos abordados, o que se dá com base em processos de ensino e aprendizagem que estimulam o pensamento e envolvem a identificação de um objeto ou questão a ser estudada, promovem a comparação entre objetos de estudo, exigem a contextualização de um fato histórico e propõe a interpretação e análise de um objeto (BNCC, 2017)

Para alcançar essas competências, é necessário o desenvolvimento gradual de diversos aspectos da oralidade e da escrita, como a explicação, a narração e a descrição e, também, a produção de narrativas e outras formas textuais, utilizando conceitos e vocabulário específicos de História. Cabe ao professor promover situações de aprendizagem que possibilitem o exercício de diversas competências, selecionando os materiais adequados, estimulando a participação ativa do (a) estudante, com seus conhecimentos, interesses e

necessidades. Assim, o professor deve criar um ambiente interativo, assumindo a postura de mediador entre a cultura do (a) estudante e o conhecimento escola (FERNANDES, 2023)

Figura 3: Livro Didático de História (4º ano Ensino Fundamental) “Crescer”



Fonte: Registro da Autora

A presente obra didática é integrante do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional do desenvolvimento da Educação (FNDE), pelo Ministério da Educação (MEC), alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com proposta didático-pedagógica para o ensino e aprendizagem de História.

Nesse sentido, a obra foi pensada com o objetivo de contribuir para que o (a) aluno (a) que cursa História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possa identificar e compreender

a realidade histórica da qual faz parte e, com isso, consiga posicionar-se socialmente, fazer escolhas e agir criteriosamente nas comunidades das quais participa.

A estrutura didática, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades desenvolvidas pelas autoras desta coleção possibilitam ao aluno (a):

construir mais uma etapa de sua identidade;
 identificar e reconhecer o outro, os grupos sociais em que vive e valorizar sua importância nesses grupos;
 estabelecer relações com base em semelhanças e diferenças existentes entre seu grupo e outros, em diferentes tempos e espaços;
 compreender as particularidades de outros grupos que vivem ou viveram de maneira diferente;
 posicionar-se como sujeito de sua história e reconhecer os sujeitos históricos de diferentes tempos;
 - Nesse contexto a obra didática valoriza:
 a observação do que muda e do que permanece em situações cotidianas diversas;
 a construção do espaço da cidadania e da diversidade humana presente no contexto de uma sala de aula e em diversos grupos sociais;
 as diferentes situações em que ocorre a aprendizagem por meio de diversos recursos, como leituras, análises de imagens, de parte das expressões artísticas etc. (HIPÓLIDE; GASPAR, 2023, p. 122-130).

Dessa forma, essa proposta pedagógica caracteriza-se pela construção da aprendizagem significativa por meio de conceitos, objetos de conhecimento, e observação da realidade. Portanto acreditamos que o “saber” não deve e (nem pode) ser imposto, pois ele deve ser uma ação desejada. Os conhecimentos não são dados, eles são construídos em diferentes contextos, como também não se apresentam de maneira compartmentada, uma vez que têm como foco a integração de vários saberes. Além disso, eles não são superficiais nem artificiais, eles identificam-se naquilo que é significativo, que não está preso no espaço escolar, mas se amplia para a vida pessoal, familiar e social (BRAGA; BRAGA, 2014).

Para que essa proposta pedagógica atinja seus objetivos, consideramos fundamental a aprendizagem significativa, pois entendemos que ela possibilita ao educando (a) conhecer, interpretar e avaliar a realidade na qual está inserida, como Rogers explicita:

Por aprendizagem significativa entende-se uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, tanto no comportamento do indivíduo como nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas de sua existência (ROGERS, 1988. p.258-260).

Por meio da aprendizagem significativa, desejamos que o (a) aluno (a) perceba a importância do conhecimento construído, apreendido em sala de aula, como algo que ele deve

usar para refletir, agir e interferir de maneira positiva em sua realidade, e, com isso, enfrentar os desafios que nela estiveram colocados.

O conhecimento significativo é aquele que relaciona conteúdos competências cognitivas e socioemocionais às habilidades nos diversos contextos oferecidos no processo da aprendizagem. É o conhecimento que abre perspectivas para a formação integral de seres humanos desde a infância. Acreditamos que essa formação já nos primeiros anos escolares motiva as crianças a aprenderem, a compartilharem ideias e sentimentos e a estarem sempre abertas ao diálogo, para assim compreenderem um mundo cada vez mais plural e valorizarem os papéis desempenhados pelas Ciências e pelos saberes tradicionais, na busca de soluções para os problemas sociais e ambientais e para os relacionados aos cuidados com os outros seres vivos. Por meio do conhecimento significativo, o conceito de cidadania, assume seu significado na prática e promove a cultura da paz (HIPÓLIDE; GASPAR, 2023).

5. 5 Abordagem Geral dos Sumários das Obras Didáticas escolhidas.

Sumário 1 – Livro Didático de História 4º ano - “A Conquista”

Autor: Alfredo Boulos Júnior / Editora; FTD

Ano de aprovação pelo PNLD; 2023

Código da Obra; 0133 P23 01 02 000 040

Figura 4: Sumário 1 - Livro Didático de História 4º ano - “A Conquista”

SUMÁRIO	
O QUE SABEMOS?	
UNIDADE 1 • MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	
1	QUEM FAZ A HISTÓRIA
10	A tradicional cozinha mineira
12	TEMPO E PRIMEIROS TEMPOS
16	Nossa cultura é de origem romana
18	Antes e depois de Cristo
18	Uma nova religião
18	A vida nos primeiros tempos
20	Cacadores e coletores
20	O poder do sacerdote
22	Agricultores e pastores
24	Agricultura e sedimentação
25	O desenvolvimento da metalurgia
28	
DIALOGANDO COM LÍNGUA PORTUGUESA	
30	
32	RETOmando
UNIDADE 2 • CIRCULAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA HISTÓRIA	
1	DA ÁFRICA PARA O MUNDO
36	O povoamento da América
37	Descobertas sobre a presença humana na América
39	Os estudos de Nélida Guidon
40	Por que a África é o Brasil
42	O povo de Lages Santa
42	O povo dos escravos
43	As rotas da escravidão
44	As rotas da Amazônia
46	
2	CIDADES DO PRESENTE E DO PASSADO
47	A cidade de hoje
47	Cidades do passado
50	A cultura geopolítica
52	Economia
53	A invenção do comércio
53	Povos antigos e comércio
54	
3	MEIOS DE COMUNICAÇÃO: PASSADO E PRESENTE
60	A televisão chega ao Brasil
61	O telefone
62	O telefone antes da discagem direta
63	O rádio
64	A televisão
66	O celular
67	A internet
68	Exclusão digital
69	
RETOmando	
UNIDADE 3 • FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO	
1	POVOS INDÍGENAS NO BRASIL
72	Diferenças entre os indígenas
74	O formato das aldeias indígenas
74	A língua de cada povo
75	Palavras e expressões usadas pelos brasileiros no dia a dia
75	Semelhanças entre os indígenas
77	A terra para os indígenas tem um valor sagrado
78	O território é dividido entre homens e mulheres
78	O cuidado com o ambiente
79	
2	PORTEGUESES ONDE HOJE É O BRASIL
80	Motivos das navegações portuguesas
80	A caminho das Índias
81	Ao longo das rotas
83	Cabral chega onde hoje é o Brasil
84	Consequências das grandes navegações
85	O Brasil é colonizado
87	O desencontro entre indígenas e portugueses
88	
3	OS AFRICANOS ANTES E DEPOIS DOS EUROPEUS
90	Os bantos
91	As rotas do Congo
91	Os iorubás
92	Porto e arte
93	Africa no Brasil
95	A viagem
97	Trabalho e castigos
98	Resistência, adaptação e marginalização
100	
101	
DIALOGANDO COM LÍNGUA PORTUGUESA	
106	
108	RETOmando
UNIDADE 4 • ABOLIÇÃO E IMIGRAÇÃO	
1	ABOLIÇÃO
110	Os motivos
112	A luta dos escravizados
112	A luta contra o comércio de escravizados
112	Lei Eusébio de Queirós
113	O movimento abolicionista
114	As lutas na América
114	Os afrodescendentes após a abolição
116	O samba e outras artes
117	
2	DA EUROPA PARA A AMÉRICA
120	Por que os europeus vieram
120	Imigrantes no Sul
122	Imigrantes em São Paulo
123	
3	IMIGRANTES: TRABALHO, RESISTÊNCIA E CULTURA
128	Operários europeus na Primeira República
130	Alimentação, religião, futebol
131	Até os imigrantes
132	Futebol
133	Migrações internas
134	Migrações mais recentes
136	Formação da sociedade brasileira
138	
O QUE APRENDEMOS	
140	
144	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Fonte: Arquivo da Autora

Nesta abordagem como pesquisadora e professora de História, apresentamos o Sumário do Livro Didático “A Conquista”, do autor Alfredo Boulos Júnior, utilizado no 4º ano do Ensino Fundamental para o ensino de História. Este livro está estruturado em quatro unidades principais, cada uma com temas fundamentais para a formação da consciência histórica dos (as) estudantes.

UNIDADE 1 - MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Essa unidade nos convida a refletir sobre o que muda e o que permanece na História. Ela é dividida em três partes.

- 1. Quem faz a História** – apresenta os sujeitos históricos: todos nós fazemos parte da História.
 - 2. Tempo e primeiros tempos** – discute a noção de tempo na História, como o passado, o presente e o futuro. Explora os primeiros grupos humanos e suas formas de vida.
- Essa unidade ensina que a História é construída por pessoas e que o tempo histórico é diferente do tempo do relógio.

UNIDADE 2 – CIRCULAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA HISTÓRIA

Essa unidade foca nos movimentos de pessoas, culturas e informações ao longo do tempo. Suas divisões são:

- 1. Da África para o mundo** – aborda a importância da África para a História mundial e a diáspora africana.
- 2. Cidades do presente e do passado** – compara como eram as cidades, mostrando mudanças urbanas e sociais.
- 3. Meios de comunicação: passado e presente** – analisa a evolução dos meios de comunicação ao longo da História.

Ensina como os seres humanos sempre se movimentaram e como a comunicação é essencial para a sociedade.

UNIDADE 3 – FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO

Aqui, o livro discute a diversidade e os encontros entre os diferentes povos que formaram o Brasil.

- 1. Povos indígenas no Brasil** – destaca a diversidade cultural e o protagonismo dos povos originários.
- 2. Portugueses onde hoje é o Brasil** – mostra como se deu a chegada dos portugueses e seus impactos.
- 3. Os africanos antes e depois dos europeus** – apresenta a riqueza das culturas africanas e a escravidão imposta pelos colonizadores.

Essa unidade valoriza a formação multicultural do Brasil, com ênfase na resistência e contribuição de todos os povos.

UNIDADE 4 - ABOLIÇÃO E IMIGRAÇÃO

A última unidade fala sobre transformações sociais no Brasil e a chegada de novos grupos após a escravidão.

- 1. Abolição** – discute o fim da escravidão e a luta dos negros por liberdade.
- 2. Da Europa para a América** – analisa o movimento migratório de europeus em busca de novas oportunidades.
- 3. Imigrantes: trabalho, resistência e cultura** – mostra como os imigrantes ajudaram a construir o país e preservaram suas culturas.

Essa unidade trata de justiça social, memória e diversidade cultural.

Portanto o sumário do livro didático “A Conquista” mostra como o ensino de História no 4º ano do Ensino Fundamental é voltado para a formação cidadã, incentivando o respeito à diversidade, o pensamento crítico e a valorização de diferentes culturas e tempos históricos. Cada unidade está conectada por temas que ajudam os (as) alunos (as) a compreender o passado e o presente de forma integrada e significativa.

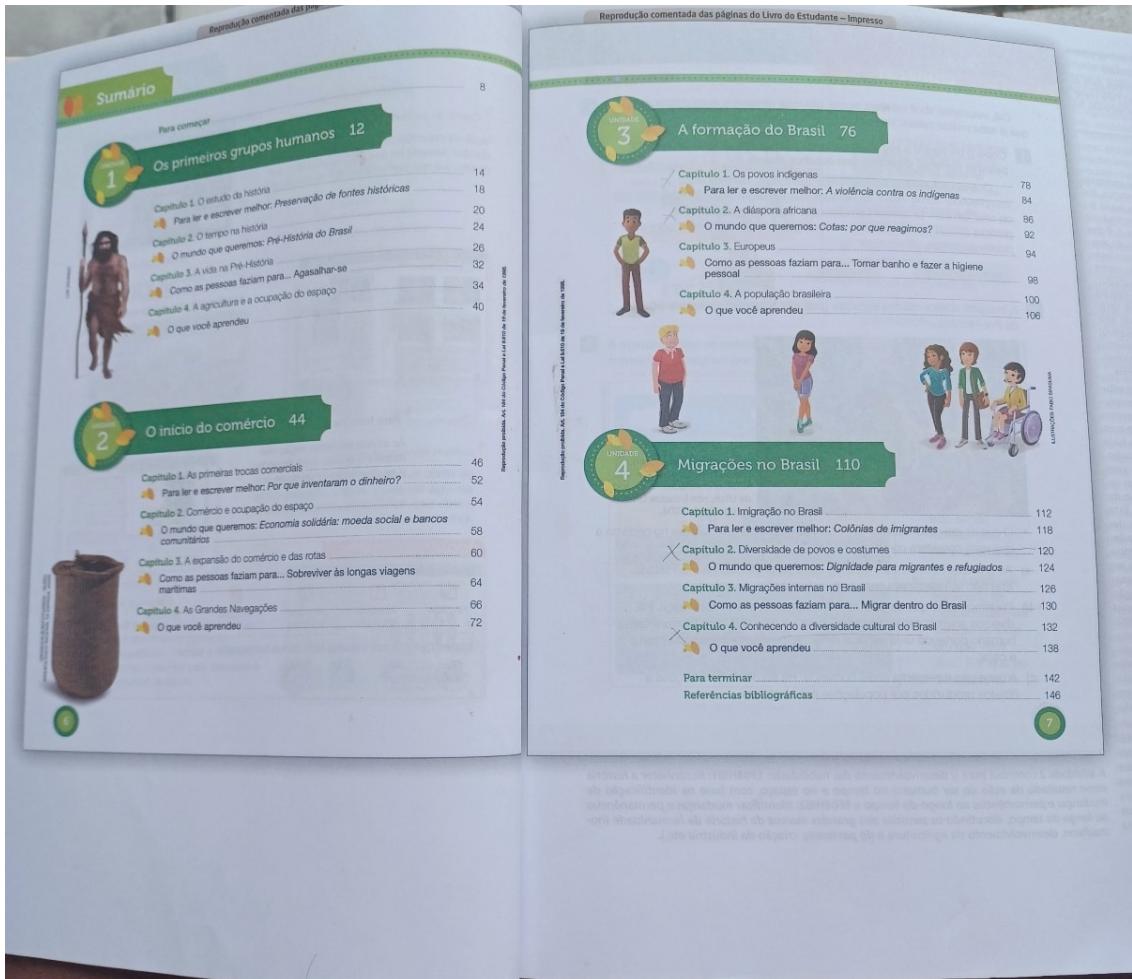
Sumário 2 - Livro Didático de História 4º ano - “Buriti Mais”

Autora: Ana Claudia Fernandes / Editora: Moderna

Ano de Aprovação pelo PNLD: 2023

Código da Obra: 0037P23 01 02 000 040

Figura 5 - Sumário 2 - Livro Didático de História 4º ano - “Buriti Mais”

 <p>Sumário</p> <p>Para começar</p> <p>UNIDADE 1 Os primeiros grupos humanos 12</p> <ul style="list-style-type: none"> Capítulo 1. O estudo da história 14 Para ler e escrever melhor: Preservação de fontes históricas 18 Capítulo 2. O tempo na história 24 Para ler e escrever melhor: Pré-História do Brasil 26 Capítulo 3. A vida na Pré-História 32 Como as pessoas faziam para... Agasalhar-se 34 Capítulo 4. A agricultura e a ocupação do espaço 40 O que você aprendeu 44 <p>UNIDADE 2 O início do comércio 44</p> <ul style="list-style-type: none"> Capítulo 1. As primeiras trocas comerciais 46 Para ler e escrever melhor: Por que inventaram o dinheiro? 52 Capítulo 2. Comércio e ocupação do espaço 54 Para ler e escrever melhor: Comércio solidário: moeda social e bancos comunitários 58 Capítulo 3. A expansão do comércio e das rotas 60 Como as pessoas faziam para... Sobreviver às longas viagens marítimas 64 Capítulo 4. As Grandes Navegações 66 Para ler e escrever melhor: O que você aprendeu 72 <p>UNIDADE 3 A formação do Brasil 76</p> <ul style="list-style-type: none"> Capítulo 1. Os povos indígenas 78 Para ler e escrever melhor: A violência contra os indígenas 84 Capítulo 2. A diáspora africana 86 Para ler e escrever melhor: O mundo que queremos: Cofas; por que reagimos? 92 Capítulo 3. Europeus 94 Como as pessoas faziam para... Tomar banho e fazer a higiene pessoal 96 Capítulo 4. A população brasileira 100 O que você aprendeu 106 <p>UNIDADE 4 Migrações no Brasil 110</p> <ul style="list-style-type: none"> Capítulo 1. Imigração no Brasil 112 Para ler e escrever melhor: Colônias de imigrantes 118 Capítulo 2. Diversidade de povos e costumes 120 Para ler e escrever melhor: O mundo que queremos: Dignidade para migrantes e refugiados 124 Capítulo 3. Migrações internas no Brasil 126 Como as pessoas faziam para... Migrar dentro do Brasil 130 Capítulo 4. Conhecendo a diversidade cultural do Brasil 132 O que você aprendeu 138 <p>Para terminar 142</p> <p>Referências bibliográficas 146</p>

Fonte: Arquivo da Autora

Nesta abordagem como pesquisadora e professora de História, apresentamos o Sumário do Livro Didático de História “**Buriti Mais**”, destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental, apresentando uma proposta pedagógica alinhada à BNCC, com foco na formação da consciência histórica no respeito à diversidade e na valorização da cidadania. A obra está dividida em 4 unidades temáticas, que abordam desde a Pré-História até questões sociais contemporâneas como diversidade cultural, imigração e economia solidária. Vejamos!

UNIDADE 1 - OS PRIMEIROS GRUPOS HUMANOS

Esta unidade introduz o estudo da História a partir da compreensão do tempo histórico e das formas de vida na Pré-História. A ênfase é na preservação das fontes históricas e na adaptação humana ao ambiente.

Capítulo 1: O estudo da História - Para ler e escrever melhor: Preservação das fontes históricas

Capítulo 2: O tempo na História – O mundo que queremos: Pré-História do Brasil

Capítulo 3: A vida na Pré-História – Como as pessoas faziam para agasalhar-se

Capítulo 4: A agricultura e a ocupação do espaço – A unidade trabalha com o surgimento das primeiras sociedades, destacando o papel da agricultura como marco civilizatório

UNIDADE 2 - O INICIO DO COMÉRCIO

Esta parte apresenta o surgimento das trocas comerciais e sua relação com o desenvolvimento das civilizações e a ocupação do espaço. A abordagem estimula a reflexão sobre alternativas econômicas justas, como a economia solidária.

Capítulo 1: As primeiras trocas comerciais - Para ler e escrever melhor: Por que inventaram o dinheiro?

Capítulo 2: Comércio e ocupação do espaço - O mundo que queremos: Economia solidária, moeda social e bancos comunitários

Capítulo 3: A expansão do comércio e das rotas - Como as pessoas faziam para sobreviver às longas viagens marítimas

Capítulo 4: As grandes navegações – Essa unidade contribui para a compreensão das relações econômicas e dos impactos da expansão marítima.

UNIDADE 3 – A FORMAÇÃO DO BRASIL

Essa unidade explora a constituição do povo brasileiro a partir da interação entre indígenas, africanos e europeus. Enfatiza o respeito à diversidade e denuncia a violência sofrida pelos povos originários e escravizados.

Capítulo 1: Os povos indígenas – Para ler e escrever melhor: A violência contra os indígenas

Capítulo 2: Diáspora Africana – O mundo que queremos: Cotas por que reagimos?

Capítulo 3: Europeus – Como as pessoas faziam... Tomar banho e fazer a higiene pessoal

Capítulo 4: A população brasileira – Sendo uma unidade importante para o desenvolvimento da consciência crítica e da valorização das origens do Brasil.

UNIDADE 4 - MIGRAÇÕES NO BRASIL

Essa unidade discute os movimentos migratórios, tanto internacionais quanto internos, e destaca a diversidade cultural brasileira, promovendo a empatia com migrantes e refugiados.

Capítulo 1: Migrações no Brasil - Para ler e escrever melhor: Colônias de imigrantes

Capítulo 2: Diversidade de povos e costumes - O mundo que queremos: Dignidade para migrantes e refugiados

Capítulo 3: Migrações internas no Brasil - Como as pessoas faziam... Migrar dentro do Brasil

Capítulo 4: Conhecendo a diversidade cultural do Brasil - A proposta da unidade é uma reflexão atual sobre a identidade integração e respeito as diferenças.

Portanto o sumário do Livro Didático “**Buriti Mais**” – História (4º ano) revela uma proposta pedagógica completa, que busca formar alunos (as) críticos (as), conscientes de seu papel na sociedade e respeitosos com a diversidade humana. A cada unidade, os conteúdos são apresentados de forma acessível e contextualizada com seções como ‘O mundo que queremos’ e ‘Para ler e escrever melhor’, que promovem interdisciplinaridade e reflexão ética.

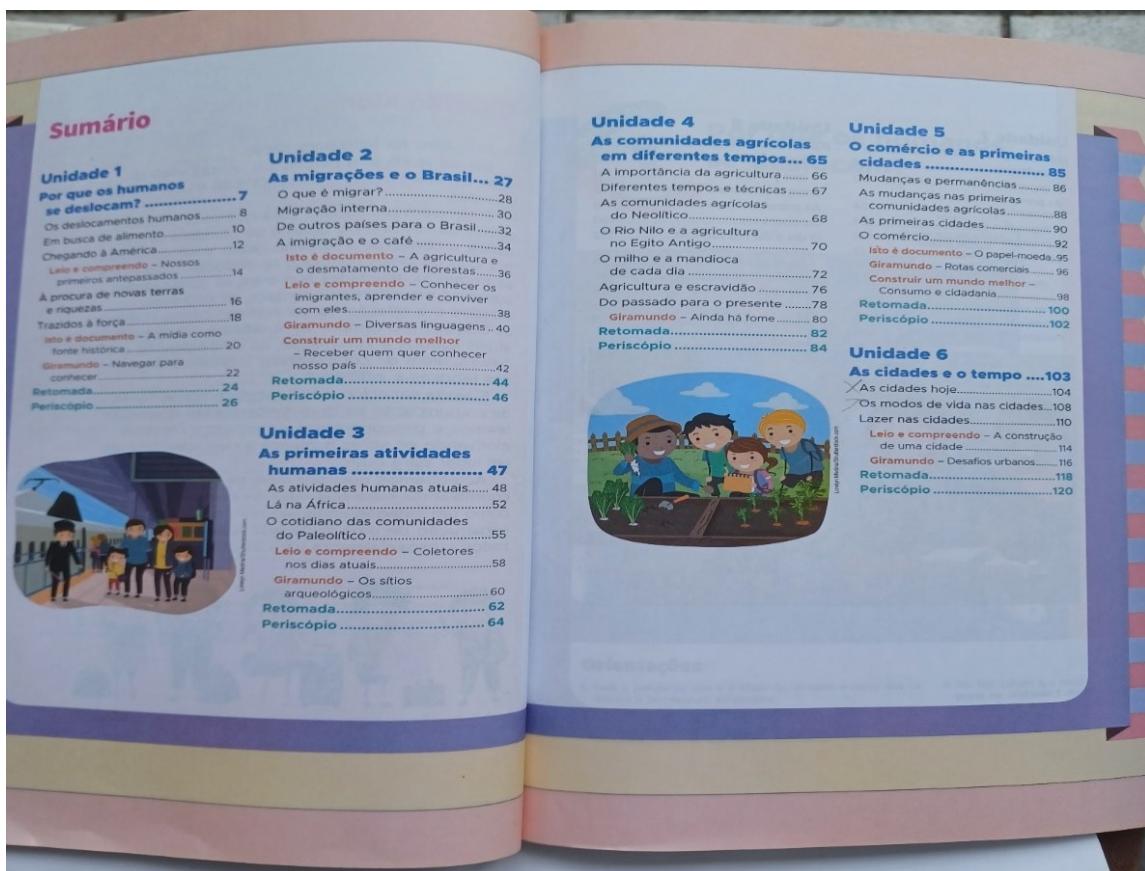
Sumário 3 – Livro Didático de História 4º ano - “Crescer”

Autoras: Márcia Hipólite & Mirian Gaspar / Editora do Brasil

Ano de Aprovação pelo PNLD: 2023

Código da obra: 0202P 19041

Figura 6: Livro Didático de História 4º ano – “Crescer”



Fonte: Arquivo da Autora

Nesta abordagem como pesquisadora e professora de História, apresentamos o sumário do livro didático de História “Crescer” – 4º ano do Ensino Fundamental, das autoras: Márcia Hipólite e Mirian Gaspar. De forma clara, objetiva e bem estruturada, o livro está dividido em oito unidades temáticas, organizadas progressivamente, abordando o processo histórico desde os deslocamentos humanos antigos, até as transformações provocadas pela industrialização.

A seguir, apresenta-se o sumário estruturado:

UNIDADE 1 – POR QUE OS HUMANOS SE DESLOCAM?

- * Os deslocamentos humanos
- * Em busca de alimentos
- * Chegando à América
- * À procura de novas terras e riquezas
- * Trazidos à força

UNIDADE 2 – AS MIGRAÇÕES E O BRASIL...

- * O que é migrar?
- * Migração interna
- * De outros países para o Brasil
- * A migração e o café

UNIDADE 3 – AS PRIMEIRAS ATIVIDADES HUMANAS

- * As atividades humanas atuais
- * Lá na África
- * O cotidiano das comunidades do Paleolítico

UNIDADE 4 – AS COMUNIDADES AGRÍCOLAS EM DIFERENTES TEMPOS...

- * A importância da agricultura
- * Diferentes tempos e técnicas
- * As comunidades agrícolas do Neolítico
- * O rio Nilo e a agricultura no Egito Antigo
- * O milho e a mandioca de cada dia
- * Agricultura e escravidão
- * Do passado para o presente

UNIDADE 5 – O COMÉRCIO E AS PRIMEIRAS CIDADES

- * Mudanças e permanência
- * As mudanças nas primeiras comunidades agrícolas
- * As primeiras cidades
- * O comércio

UNIDADE 6 – AS CIDADES E O TEMPO

- * As cidades hoje
- * Os modos de vida nas cidades
- * Lazer nas cidades

UNIDADE 7 – INFORMAÇÃO CONHECIMENTO E CULTURA

- * A importância da comunicação
- * As primeiras formas de comunicação humana
- * A linguagem escrita
- * A invenção da imprensa
- * Os meios de comunicação

UNIDADE 8 – FÁBRICAS E INDÚSTRIAS

- * A indústria em seu cotidiano
- * O que é indústria?
- * Entre o artesanato e a indústria
- * As primeiras indústrias
- * Os operários
- * O dia a dia nas fábricas

Este sumário reflete a proposta pedagógica do livro, que busca contextualizar o ensino de História de forma acessível aos alunos(as) do 4º ano do Ensino Fundamental. Abordando temas relevantes como migração, agricultura, comunicação, urbanização e industrialização, promovendo uma compreensão crítica do passado e sua relação com o presente.

Dessa forma, no contexto das políticas públicas educacionais, a análise dos sumários dos Livros Didáticos de História do 4º ano do Ensino Fundamental, revela-se uma ferramenta eficaz para compreender os caminhos traçados pelo PNLD em direção à formação cidadã e democrática. A estrutura didática dos sumários não apenas organiza o conteúdo, mas representa em si, uma política curricular materializada (LDB, 1996).

Portanto os critérios de análise dos capítulos dos sumários, estabelece um alinhamento com a BNCC e Políticas Públicas, onde cada capítulo é analisado quanto o atendimento das habilidades e competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que tange à compreensão do tempo histórico, identidade, diversidade cultural e cidadania. Além disso, verifica-se a conformidade com a legislações como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que tratam do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena (BNCC, 2017).

Nessa perspectiva, as estratégias didáticas e recursos utilizados são análises que consideram as metodologias empregadas em cada capítulo, como o uso de textos narrativos imagens, mapas, atividades de leitura e escrita além de propostas de pesquisa de avaliação e

investigação. Avalia-se também a adequação desses recursos à faixa etária dos estudantes e sua capacidade de promover a compreensão crítica dos conteúdos (JÚNIOR, 2023).

Portanto, as representações sociais e inclusão, dos diferentes grupos sociais que são apresentados nos capítulos, observando a presença de estereótipos ou a valorização da diversidade étnico-racial de gênero e regional. A análise busca identificar se a obra contribui para a formação de uma consciência histórica plural e inclusiva (MANTOAN, 2006)

Na integração interdisciplinar, verifica-se a articulação dos conteúdos de História com outras áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Ciências e Geografia, promovendo uma abordagem interdisciplinar que enriquece o processo de aprendizagem e amplia a compreensão dos (as) estudantes sobre o mundo (DCRFor, 2024).

5. 5. 1 Abordagens de determinados Capítulos dos Sumários apresentados

Nesse trabalho foi realizada uma análise crítica de determinados capítulos dos três sumários de livros didáticos da mesma série de autores e editoras diferentes, adotados nas salas de aula das escolas públicas municipais de Fortaleza. A proposta foi identificar capítulos que abordam aspectos culturais, históricos, políticos econômicos ou sociais de outras cidades brasileiras, e, que silenciam ou negligenciam a cidade de Fortaleza e o estado do Ceará.

Nesse contexto, as escolhas dos capítulos foram feitas com base na frequência com que certos temas são abordados. Observamos, por exemplo, que os livros trazem capítulos dedicados à chegada dos africanos escravizados ao Brasil, com ênfase em Salvador como ponto de entrada e berço da cultura afro-brasileira. No entanto, não há a mesma atenção dedicada ao processo de chegada desses povos ao Ceará, tampouco a construção da identidade afrocearense (SISTO, 2022).

No entanto, como contraponto, foi levantada várias abordagens em cidades diferentes que poderiam também contemplar a História de Fortaleza, onde o Livro Didático é para a maioria dos (as) alunos (as) das escolas públicas periféricas municipais a única fonte de informação. A pergunta! “E em Fortaleza no Ceará, como esse fato histórico aconteceu? Serve como ponto de partida para refletirmos sobre a necessidade de descentralizar a narrativa histórica e incluir, de forma equitativa, outras cidades brasileiras que foram profundamente impactadas por esse processo. O Ceará, por exemplo, foi o primeiro estado brasileiro a abolir a escravidão,

em 1884, quatro anos antes da Lei Áurea. Porém esse fato raramente aparece com destaque merecido nos materiais analisados (SOUZA, 2010).

A partir dessa análise, percebemos a importância de promover uma revisão crítica nos materiais didáticos utilizados em sala de aula, para que eles contemplem de forma mais plural e representativa a diversidade do Brasil. A valorização de Fortaleza e do Ceará não deve ser uma exceção, mas uma parte integrante da formação do olhar dos (as) estudantes sobre o país em que vivem.

5.5.2 - Capítulos da Primeira Obra Didática

LIVRO 1 – Capítulo 2 – CIDADES DO PRESENTE E DO PASSADO

Esse capítulo faz abordagem sobre as cidades do Brasil no presente e cita: Palmas (TO), têm menos de cem anos, Porto Alegre (RS) têm mais de 245 anos e Salvador (Bahia) que têm mais 470 anos, com textos e as respectivas imagens coloridas dessas cidades.

E Fortaleza (Ceará)? Ao longo dos seus 299 anos, presente na vida do (a) educando (a), por que não foi citada? Portanto, Fortaleza, hoje é uma das mais vibrantes capitais do Brasil, é um lugar onde o passado e o presente se entrelaçam de forma única. É fundamental compreender como ela se formou, como suas raízes históricas moldaram o seu desenvolvimento e como isso reflete a Fortaleza de hoje (ARAÚJO, 2010).

No entanto, a Fortaleza de hoje não pode ser dissociada de sua História. As transformações urbanas que ocorreram ao longo do tempo, como o crescimento da orla e a modernização de suas infraestruturas, coexistem com tradições que são profundamente enraizadas na cultura local. As festas populares, como o Carnaval e o São João, os ritmos como o Maracatu, o forró e o frevo, a gastronomia típica, com pratos como a peixada e a feijoada, são manifestações do passado que continuam a se renovar, adaptando-se ao presente (SOUZA, 2007).

Nos dias atuais, Fortaleza é uma cidade dinâmica, marcada por sua enorme diversidade cultural e um dos destinos turísticos mais procurados do Brasil. Seus atrativos contemporâneos incluem suas belíssimas praias, o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, o Mercado de Peixes do Mucuripe e o moderníssimo Centro de Convenções. A cidade também é

um importante polo econômico, especialmente na indústria de turismo, comércio e tecnologia (CARLOS, 2007).

Em cidades do passado, esse livro faz abordagens: a Mesopotâmia, o Egito e a Fenícia suas cidades e as principais características como: hidrografia, vegetação, economia, com textos, mapas, imagens, etc.

E a História de Fortaleza? Temos também interesse em conhecer o passado e o presente da cidade que conhecemos e onde moramos? A nossa História!

Portanto, a História de Fortaleza começa muito antes de se tornar a capital do Ceará, no século XIX. Em 1603, o Forte de São José de Macapá foi erguido pelos portugueses como uma fortificação estratégica contra ataques franceses, que ameaçavam a região. Esse foi o embrião da cidade, que então começou a se expandir ao redor da fortaleza, que deu nome à cidade: Fortaleza (SOUZA, 2007).

Durante o período colonial, Fortaleza era uma pequena vila de pescadores, mas logo sua importância estratégica comercial cresceu. No século XIX, com a expansão da produção de algodão no Ceará, Fortaleza se tornou um dos maiores centros de exportação do Brasil, recebendo imigrantes de várias partes do mundo e crescendo rapidamente. A cidade foi formalmente fundada em 1725, mas foi a partir do final do século XIX que se consolidou como uma importante metrópole do Nordeste do Brasil (FARIAS, 2016).

Ao caminhar pelas ruas da Fortaleza moderna, é possível perceber vestígios do passado que continuam vivos na cidade. O Centro Histórico, com seus prédios coloniais e igrejas seculares, como a igreja de São José de Ribamar e o Mercado Central, nos transporta para a época de formação da cidade. Além disso, o famoso Forte Nossa Senhora da Assunção, no centro da cidade, continua a ser símbolo dessa herança, lembrando aos fortalezenses e aos visitantes a origem militar da cidade (SILVA, 2020).

Capítulo 3 – POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Nesse capítulo, o autor abordou os povos indígenas no Brasil, a formação das aldeias, língua, trabalhos entre homens e mulheres, culturas e tradições e o legado para a população brasileira. Porem referiu-se sobre as tribos do Pará e Manaus.

E as tribos indígenas do Ceará? O Ceará, localizado no Nordeste do Brasil é um estado de grande importância histórica e cultural, onde a presença indígena remonta a séculos antes da chegada dos colonizadores europeus. Diversos povos indígenas habitavam o território cearense, e suas culturas e tradições, embora impactadas ao longo dos anos continuam a influenciar e a enriquecer a identidade local (DCRC, 2018).

No passado, o território cearense era habitado por diversas etnias, entre elas os **Tremembé**, os **Guarani** e os **Tapuia**. Esses grupos viviam principalmente nas áreas costeiras e nas regiões de rios, onde a pesca, a caça e a agricultura eram atividades fundamentais para sua sobrevivência (SILVA, 2006).

A influência indígena é bastante presente na cultura cearense, desde as palavras do vocabulário cotidiano até as manifestações culturais populares. A gastronomia, por exemplo, é rica em pratos que têm origens indígenas, como a tapioca, o beiju e o mocotó (uma espécie de torta feita com milho e carne de sol) (LEITE, 2020).

O artesanato indígena também é um dos principais produtos culturais do estado, com destaque para a cerâmica, as redes e os utensílios de palha e fibra, que são produzidos na comunidade indígena até hoje (MUNDURUKU, 2009).

A resistência indígena no Ceará é marcada pela luta pela preservação da terra e da cultura. Muitos desses povos têm enfrentado desafios como a invasão de suas terras por grandes projetos de infraestrutura como a construção de estradas, barragens e outros. Apesar das dificuldades, as comunidades indígenas cearenses mantêm viva sua identidade por meio de suas práticas culturais como a música, a dança, o artesanato e a língua GOMES, 2017).

Capítulo 3.3 – OS AFRICANOS ANTES E DEPOIS DOS EUROPEUS

O livro faz referências aos africanos, que viviam livres na África e os europeus os aprisionaram e trouxeram para o Brasil para serem escravizados (as). Portanto, o capítulo aborda os respectivos assuntos: Os Bantos; Reino do Congo; Os Iorubás; Política e Arte; Africanos no Brasil; A viagem; Trabalhos e Castigos e Resistência; Adaptação e Marginalização. Os textos e imagens destacam os estados da Bahia, São Paulo e Maranhão que receberam escravizados africanos.

E no Ceará, houve escravidão? No século XVI, o Ceará começou a ser invadido pelos portugueses em busca de terras para exploração especialmente da cana-de-açúcar.

Contudo, a grande produção de açúcar no Nordeste exigia uma força de trabalho maciça, o que levou à importação de africanos para substituir os indígenas, que estavam sendo dizimados pela violência e doenças. Os (as) africanos (as) eram trazidos (as) principalmente das regiões do Golfo de Benin e Angola, onde viviam povos como os Yoruba, Bantu e Fon (SILVA, 2012).

Esses africanos, que chegaram como escravizados, trouxeram consigo suas culturas, línguas e religiões. No Ceará, os negros foram forçados a trabalhar principalmente nas plantações de cana-de-açúcar, mas também na extração de sal, na pecuária e nas obras de infraestrutura, como a construção de fortificações e vilas. A exploração e a violência eram brutais, mas, ao mesmo tempo, surgiram formas de resistência, como as fugas para os quilombos e as revoltas contra os senhores de engenho (FARIAS, 2016).

É importante ressaltar que o Ceará, foi o primeiro Estado brasileiro a libertar os escravos (estudaremos no capítulo 4).

Hoje a herança africana no Ceará é evidente em vários aspectos da cultura popular, como o samba, o forró, as festas de reisado, o maracatu, as danças e as celebrações religiosas. Além disso, o Ceará abriga uma das maiores populações de remanescentes de quilombos do Brasil, em regiões como Aquiraz e o litoral cearense, onde descendentes de africanos continuam a preservar suas tradições.

Em suma, a chegada dos africanos ao Ceará, inicialmente forçada e brutal, contribuiu para a formação da identidade cultural e social do estado. Embora marcada por dor e sofrimento, a história dos africanos e seus descendentes no Ceará é também uma história de resiliência e contribuição cultural (SANTOS, 2022)

Capítulo 4 – ABOLIÇÃO

Esse capítulo é uma continuidade do assunto anterior, portanto o livro aborda a Abolição da escravidão, ou seja, os motivos, a luta dos escravizados, os movimentos abolicionistas e as leis que os/as tornaram “livres”, nos Estados supracitados.

E no Ceará, como se deu a abolição? A abolição da escravidão no Ceará, foi um marco importante na História do Brasil. Foi a primeira província do país a abolir a escravidão, em que o processo teve características próprias que o tornaram significativo no contexto do movimento abolicionista.

Desde o início do século XIX, a luta contra a escravidão ganhou força no Brasil, mas foi no final da década de 1870, que o movimento abolicionista se intensificou. No Ceará, esse movimento teve um papel crucial, sendo impulsionado por diversas lideranças locais, incluindo intelectuais, abolicionistas e até mesmo membro da elite cearense. O Ceará possuía uma das maiores concentrações de escravizados do Nordeste, e a pressão social por mudanças eram crescentes (SOUZA, 2010).

Dessa forma, o movimento abolicionista cearense foi fortemente influenciado pelo contexto das insurreições que marcaram a História da região, como a Revolta do Quebra-Quilos (1830) e a Revolta dos Escravos (1831). Esses episódios mostraram o descontentamento e a luta dos escravizados contra a opressão, e muitos cearenses estavam cientes das dificuldades enfrentadas por essas pessoas. Como a figura do navegador Francisco José do Nascimento, o “Dragão do Mar”, ou “Chico da Matilde” que recusou a transportar escravizados para Fortaleza. Assim começou, a “Greve dos Jangadeiros”, em 1881 que pôs fim ao embarque de escravizados no porto da Antiga Praia do Peixe (SOUZA, 2007).

Nesse contexto, em 1883, já havia uma forte pressão popular e política por parte de setores progressistas da sociedade cearense, incluindo comerciantes, intelectuais e militares. Além disso, a influência da imprensa e de movimentos abolicionistas como a “Sociedade Cearense Libertadora” ajudou a unir as forças para a abolição (DCRC, 2018).

Portanto, no dia 25 de março de 1884, o Presidente da Província do Ceará, Sátiro de Oliveira Dias, declarou a libertação de todos os escravos do Ceará, sendo o primeiro Estado brasileiro a abolir a escravidão, quatro anos antes da Lei Áurea (COSTA, 2011).

Portanto, a conclusão da pesquisa nessa obra didática “A Conquista”, adotada nas escolas públicas municipais de Fortaleza, em nenhuma página, nem com textos ou gravuras, fez citações ou referências aos cearenses. Que motivações o (a) educando (a) cearense do Ensino Fundamental, tem para estudar História em um Livro que ele/ela não se vê? Não Conquista!

5.5.3 Capítulos da Segunda Obra

LIVRO 2 – Capítulo 3. 1 – POVOS INDÍGENAS: A violência contra os indígenas

Nesse capítulo, o livro menciona a violência contra os indígenas, a garantia dos direitos dos indígenas, as terras indígenas no Xingu (Mato Grosso). Este capítulo não menciona sobre a violência indígena no Ceará.

No Ceará, a luta dos Guarani Kaiowá e outras etnias também fazem parte da História indígena atual do Ceará muitas vezes envolvidos pela preservação do seu território, da cultura e língua, contra invasores, em prol da sobrevivência e da preservação do meio ambiente (FARIAS, 2016).

A resistência indígena no Ceará é marcada pela luta pela preservação da terra e da cultura. Muitos desses povos tem enfrentado desafios como a invasão de suas terras por grande projeto de infraestrutura como a construção de estradas, barragens e outros. Apesar das dificuldades, as comunidades indígenas cearenses mantêm viva sua identidade por meio de suas práticas culturais como a música, a dança, o artesanato e a língua (GOMES, 2017).

A Diáspora Africana

Nesse capítulo, a autora refere-se a diáspora como o estudo das migrações forçadas dos povos africanos para o Brasil e outras partes do mundo. No Brasil, os primeiros africanos foram trazidos da região do Golfo da Guiné, onde hoje se localizam os países Guiné-Bissau, Costa do Marfim, Gana, Nigéria, Congo, Guiné, Angola e República Democrática do Congo e outros.

E para o Ceará, de quais regiões e países da África vieram nossos descendentes? Os africanos que foram trazidos para o Ceará provieram principalmente de regiões da África Ocidental e Central. Entre os principais países e regiões da África de onde esses escravizados originaram-se, podemos destacar:

África Ocidental

* **Nigéria:** A área correspondente ao que hoje é a Nigéria foi umas das principais origens de africanos trazidos ao Ceará e ao Brasil. O Reino de Oió, situado no atual território nigeriano, forneceu muitos escravizados para as colônias cearenses.

- * **Benim:** antigo Reino de Daomé, na região de Benim, também um dos centros de tráfico de escravizados. Os daomenses eram conhecidos por sua organização e resistência.
- * **Ghana:** O território de Gana, particularmente a região de Ashanti, também foi uma área significativa de origem dos escravizados cearenses. Os povos de Ashanti foram conhecidos por uma organização militar e resistência ao tráfico.
- * **Senegal e Gâmbia:** povos desta região, como os mandingas e os woloof, também foram originários de áreas que enviaram muitos escravizados para o Ceará e Brasil.
- * **Guiné e Guiné Bissau:** Foram trazidos em grande número, com muitos dos seus descendentes preservando elementos culturais, como a religião, a música e a dança.

2. África Central

- * **Angola:** Angola foi um dos maiores fornecedores de pessoas escravizadas para o Brasil e o Ceará. Os povos bantos em particular, foram trazidos de diversas regiões da Angola. O tráfico de escravizados angolanos era tão significativo que sua cultura, língua e religião exerceu forte influência em várias partes do Brasil.
- * **Congo e São Tomé e Príncipe:** Muitas pessoas originárias dos reinos do Congo e de São Tomé também foram trazidas para o Ceará, com contribuições notáveis para as práticas religiosas, como o Candomblé (LOPES, 2011).

3. Outras Regiões

- * **Moçambique:** Embora a maior parte do tráfico moçambicano fosse direcionado para outras regiões do Brasil, também um número considerável de moçambicanos trouxeram para o Ceará, principalmente para a região do litoral.
- * **Madagáscar:** A ilha de Madagascar, na costa sudeste da África, também foi uma região de origem de alguns grupos escravizados no Ceará (SISTO, 2022).

Diversidade de povos e costumes - Conhecendo a diversidade Cultural do Brasil

A autora, nessa obra didática, faz reflexão sobre a imigração no Brasil. Compreendendo as manifestações culturais como expressões de permanências e transformações nas manifestações que compõem a cultura brasileira. Reconhecendo elementos e práticas do cotidiano que tem por origem estrangeira a sua integração no mundo de vida do povo brasileiro. Com textos e figuras de nigerianas, baianas e paulistas.

Qual a diversidade de povos e costumes cearenses?

A diversidade cultural do Ceará é um reflexo da história de convivência e troca entre povos indígenas, africanos e europeus. Essa mistura criou uma identidade única, repleta de tradições, costumes, músicas, danças onde a cultura não só se preserva, mas se celebra festas e uma culinária rica. Conhecer essa diversidade é se imergir em um estado onde a cultura não se preserva, mas se celebra com alegria a intensidade de cada canto, em cada festa e em cada prato típico, variando de acordo com as diferentes regiões do estado (SOUZA, 2007).

A Música e a Dança

A música cearense é uma das expressões culturais mais ricas do Brasil, resultado dessa mistura de influências. Estilos como o forró, baião, xaxado, samba de roda têm raízes tanto nas tradições indígenas quanto africanas e portuguesas. O forró por exemplo, tem influência das danças e ritmos nordestinos, como o xote, mas também se conecta com as tradições populares portuguesas.

Além disso, as bandas de pífano, os bailes de maracatu, as danças de coco e o bumba-meu-boi são manifestações culturais típicas que trazem em suas coreografias e canções as influências indígenas e africanas. O Samba de Roda com suas batidas alegres e expressões de celebração, é uma das maiores marcas da cultura cearense especialmente nas festas populares (FURTADO, 2006).

As Festas Populares

As festas tradicionais do Ceará são um reflexo de sua diversidade cultural. O Ceará é palco de festas religiosas e culturais que fazem parte do calendário anual do estado. Entre as principais celebrações, podemos destacar:

*** O Carnaval de Fortaleza:** Embora o carnaval cearense seja mais moderado comparado a outras regiões, a cidade de Fortaleza promove uma festa cheia de cores, blocos e música, especialmente o frevo e o maracatu, que tem grande conexão com as tradições africanas.

*** A Festa de São José de Ribamar:** Uma celebração que mistura o culto católico com as tradições afro-brasileiras, mostrando como o sincretismo religioso se faz presente na vida cotidiana.

* **A Festa de Nossa Senhora da Assunção:** Uma das maiores festas religiosas do Ceará, celebrada em Fortaleza com procissões e eventos litúrgicos.

* **Festa Junina:** As festas de São João, São Pedro e Santo Antônio, típicas do mês de junho, celebrada em todo o Ceará. Elas envolvem danças típicas como o forró, quadrilhas e comidas típicas, como canjica, pamonha e milho cozido e outras (GONÇALVES, 2021).

A Culinária

A culinária do Ceará é outro exemplo de sua rica diversidade de influências. Influenciada pelas tradições indígenas, africanas e portuguesas, a comida cearense é um verdadeiro reflexo da mistura de culturas. Alguns pratos típicos incluem:

- * Arroz de Carne do Sol com Feijão Verde: Um prato típico da culinária nordestina, com raízes tanto indígenas quanto africanas.
- * Peixe e Frutos do Mar: A região costeira do Ceará tem uma vasta tradição de pesca, e pratos como moqueca de peixe, caranguejo e peixe frito com arroz e feijão.
- * Tapioca: Originária da tradição indígena, a tapioca é um dos alimentos mais consumidos no estado feita com goma de mandioca e recheada com vários ingredientes como coco, queijo, carne seca e outros (TWARDY, 2008).

5.5.4 Capítulos da Terceira Obra

LIVRO 3 – Capítulo 6 - AS CIDADES E O TEMPO: Os modos de vida da cidade

Nesse capítulo, as autoras destacam que as cidades assim como o modo de vida das comunidades mudam com o tempo. As transformações e os modos de vida das cidades devem ser observados como o respeito as diferenças naturais, regionais e culturais. As diferenças entre as cidades também podem ser observadas no modo de vida de seus moradores. As ilustrações fazem referência as cidades de Manaus, São Paulo e Pernambuco.

E no Ceará, quais transformações das cidades, conforme o modo de vida de seus moradores?

As cidades cearenses, assim como boa parte do Brasil, passaram por inúmeras transformações ao longo das últimas décadas, refletindo diretamente no modo de vida de seus moradores. Desde o processo de urbanização até o impacto das novas tecnologias, essas mudanças foram marcadas por uma dinâmica de crescimento e adaptações culturais e desafios socioeconômicos (DCRC, 2018).

Portanto, Fortaleza, a capital do estado, é o principal exemplo de transformação. Historicamente, uma cidade voltada para atividade portuária e o comércio. No entanto, Fortaleza se expandiu ao longo do século XX, com a chegada de novas indústrias, infraestrutura e investimento no setor do turismo. Isso por sua vez, trouxe uma nova realidade para seus moradores, com a ascensão de uma classe média crescente e o aumento da desigualdade social, visível nas grandes disparidades entre as zonas mais abastadas, como Aldeota, Meireles e outras, e as periferias mais carentes (SOUZA, 2007).

Desse modo, nos últimos anos, o ritmo de modernização se acelerou com a implementação de novos centros comerciais, como “shoppings” e grandes avenidas, o que afetou o cotidiano dos fortalezenses. Ao mesmo tempo, a cidade viu surgir novas formas de consumo lazer e comunicação. Os moradores começaram a adotar hábitos urbanos mais típicos de metrópoles, como a maior utilização do transporte público as ciclovias e o uso de smartphones para diversas atividades. A globalização trouxe também um novo ritmo de vida, com influências de culturas externas se misturando com as tradições locais (FARIAS, 2016).

Porém, essa transição também revelou contradições. A expansão da cidade resultou em problemas estruturais, como a escassez de áreas verdes, o aumento das favelas e a pressão sobre os serviços públicos. As desigualdades sociais e os deslocamentos das populações para as periferias, sem infraestrutura adequada, passaram a ser desafios persistentes, levando a cidade a lidar com a tensão entre o crescimento e as necessidades da população mais pobre (BENACH, 2017).

Nessa perspectiva, cidades do interior como Sobral, Juazeiro do Norte, Crato e outras, também passaram por suas próprias transformações. Muitas dessas cidades eram predominantemente rurais, até meados do século XX, com a economia baseada na agricultura e atividades como o comércio local. No entanto, a urbanização chegou a essas áreas com o desenvolvimento de infraestrutura rodoviária, a chegada do ensino superior e, em algumas cidades, a instalação de polos industriais (SILVA, 2006).

Sobral, por exemplo, tornou-se um exemplo de crescimento urbano equilibrado, com investimentos na educação e na infraestrutura de saúde, o que ajudou a melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes. A cidade, que antes era vista como um pequeno centro rural, hoje conta com um sistema de ensino de referência e um comércio mais diversificado. Contudo, o estilo de vida no interior continua a ser fortemente marcado pela convivência comunitária, as festas religiosas e as tradições culturais, como o São João e as romarias (SILVA, 2020).

Por outro lado, Juazeiro do Norte, tradicionalmente um centro de peregrinação religiosa é uma das cidades mais populosas do interior, que vivenciou uma transição mais acelerada, com o crescimento do comércio e o aumento de atividades turísticas, muitas vezes voltadas para o turismo religioso. A mudança no modo de vida de seus moradores tem sido intensa, com a modernização das ruas, a chegada de novos centros de consumo e a diversificação da economia local, mas sem perder o caráter religioso que define seu cotidiano (SILVA, 2020).

Sendo assim, nos últimos anos, em muitas dessas cidades interioranas, o agronegócio e a agricultura familiar têm se adaptados às novas tecnologias, promovendo uma urbanização mais sustentável. Em alguns lugares, a preservação do meio ambiente ganhou força como tema central nas políticas públicas, e isso tem ajudado a equilibrar as transformações econômicas e sociais com o cuidado com o legado ambiental (DCRFor, 2024).

Dessa forma, as transformações sociais e culturais no Ceará não estão restritas à arquitetura ou à infraestrutura das cidades, mas também englobam a forma de como as pessoas vivem e se relacionam. O aumento da mobilidade urbana e a digitalização da sociedade mudaram profundamente os hábitos, criando uma geração mais conectadas e com novas perspectivas de futuro. Ao mesmo tempo, as raízes culturais do povo cearense - a culinária, a música, o forró, a dança - continuam a ser expressões de resistência e identidade em meio a essas mudanças, criando um interessante contraste entre tradição e modernidade (FARIAS, 2012).

Em suma, as cidades cearenses, ao longo do tempo mudaram seu rosto. De pequenas vilas e centros rurais a grandes polos urbanos, seus moradores passaram por transformações econômicas e sociais que alteraram a paisagem e o estilo de vida de todos. Mas, no fundo, as cidades cearenses continuam a ser definidas pela força e pela coragem de seus

habitantes, que encontram maneiras de adaptar suas tradições aos novos tempos, sem perder suas essências (NORONHA, 2007).

Porém, todas essas transformações, os (as) estudantes cearenses não são contemplados nos seus nos Livros Didáticos de História adotados nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

6. APRECIAÇÕES DAS OBRAS ESCOLIDAS: “A CONQUISTA”, “BURITI MAIS”, “CRESCER”.

Nesta abordagem como professora de História e pesquisadora, apreciamos a obra didática “A Conquista” – História, 4º ano do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos Júnior, apresenta-se como alinhado a BNCC, propondo uma análise didática acessível e estruturada, de acordo com PNA, para os alunos de 4º ano do Ensino Fundamental. De fato, o livro contempla várias competências gerais e habilidades específicas indicadas na BNCC, com o desenvolvimento do pensamento crítico, analisando as fontes históricas e a construção de identidades.

Entretanto ao afirmar adesão integral à BNCC, a obra deixa a desejar em um aspecto fundamental: a ausência de uma abordagem concreta e sistemática da História Local. A BNCC, em especial no componente de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, valoriza explicitamente o estudo da comunidade e do território onde o (a) aluno (a) está inserido. A intenção é que os (as) estudantes reconheçam a historicidade dos espaços que frequentam, desenvolvendo senso de pertencimento e conseguindo articular sua vivência com os processos históricos mais amplos.

Apesar da riqueza de conteúdos nacionais e gerais apresentados em “A Conquista”, com raízes no colonialismo a partir do nome, não há de forma consistente, a valorização da realidade local dos (as) estudantes, seja ela expressa por meio da História da cidade, das comunidades indígenas ou afrodescendentes da região dos movimentos sociais locais ou das transformações urbanas e culturais próximas a vivências dos (as) alunos (as). O livro, portanto, pode ser considerado excessivamente centrado em uma narrativa tradicional e distante da realidade dos (as) estudantes das escolas públicas municipais de Fortaleza.

Nesse sentido, como pesquisadora e professora de História apreciamos o Livro Didático “Buriti Mais” – História (4º ano) de Ana Cláudia Fernandes, aprovado pelo PNLD, de acordo com o PNA e alinhado pela BNCC, apresenta uma proposta pedagógica que busca aproximar os conteúdos históricos de realidade dos (as) alunos (as). Porém uma análise crítica revela que apesar do seu alinhamento formal com as diretrizes curriculares, o material carece de uma abordagem mais aprofundada da História Local, um aspecto fundamental que fortalece o sentimento de pertencimento, ajuda a preservar a memória cultural e valoriza as identidades

locais e regionais. Isso também estimula o respeito pela diversidade e pelo patrimônio cultural. Além de desenvolver o senso crítico e a curiosidade dos estudantes.

A omissão da História Local pode comprometer a eficácia da aprendizagem, especialmente em comunidades onde o resgate da memória coletiva é essencial para a valorização das identidades culturais e sociais. Além disso, essa lacuna representa um descompasso com as análises da BNCC, que orienta o currículo a ser construído também a partir da realidade concreta dos (as) estudantes.

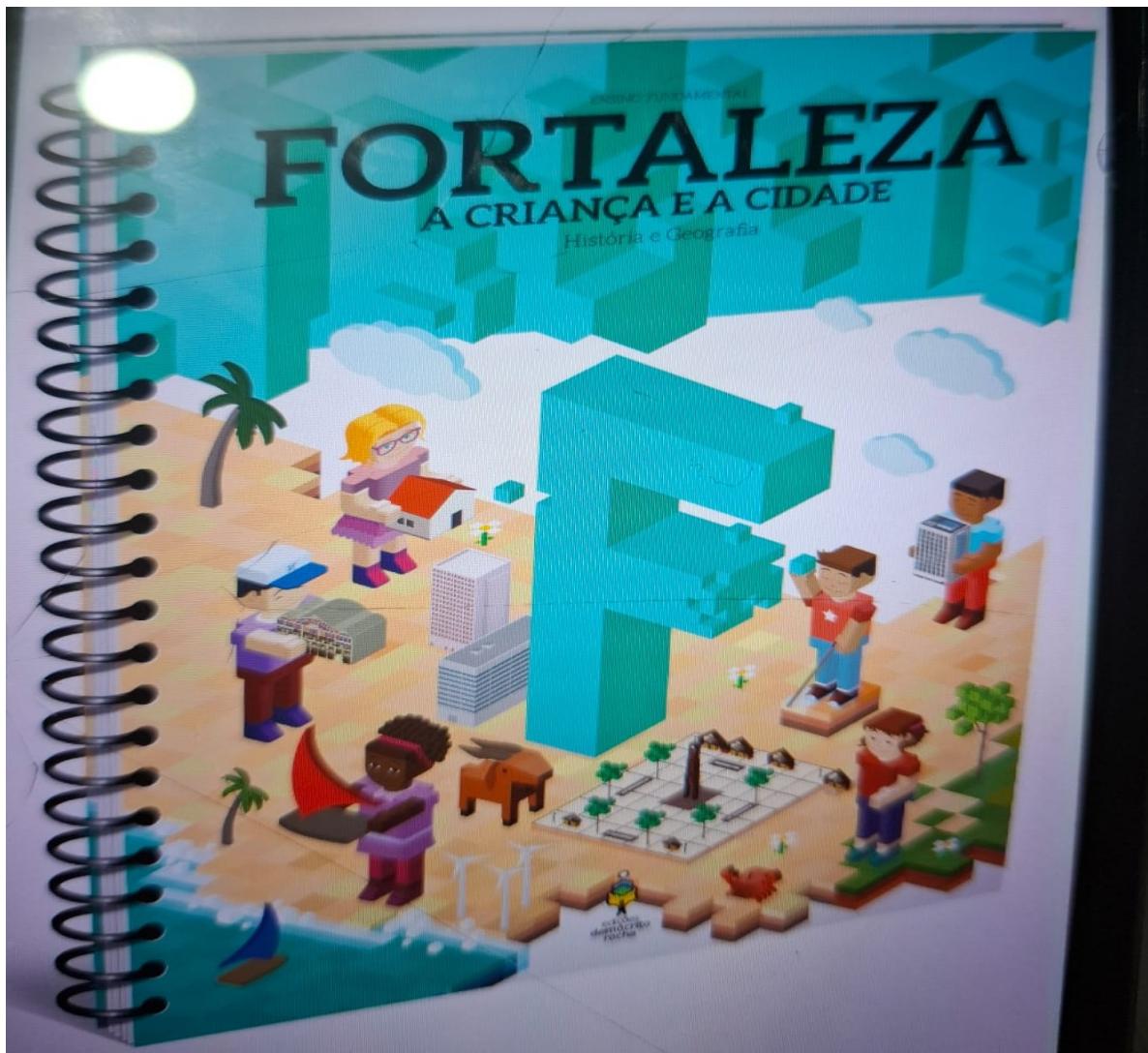
Nessa perspectiva, como pesquisadora e professora de História, também apreciamos o Livro Didático de História “Crescer”, 4º ano do Ensino Fundamental, das autoras: Márcia Hipólite e Mirian Gaspar, que apresenta uma proposta pedagógica aprovada pelo PNLD, de acordo com PNA, alinhado com a BNCC e a DCRFOR, com atividades que favorecem a compreensão histórica dos (as) alunos (as).

Contudo, para uma efetiva implementação das diretrizes curriculares é imprescindível que o material didático incorpore de forma robusta a História Local, permitindo que os (as) alunos (as) reconheçam e valorizem sua identidade em contexto. Sugere-se que a Editora Moderna considere a inclusão de conteúdos que abordem a História da cidade de Fortaleza e da região dos (as) alunos (as), promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Nesse cenário, a importância da História Local nos Livros Didáticos, especialmente no 4º ano do Ensino Fundamental, uma fase em que os (as) estudantes estão começando a entender melhor o tempo, o espaço e o papel da sociedade na construção do mundo. Assim, a História Local aproxima o conteúdo da realidade do (a) aluno (a). Ao aprender sobre o passado da sua cidade ou região, a criança sente-se parte de algo maior. Ela percebe que a História não acontece apenas em lugares distantes ou tempos remotos, mas também ali, bem perto dela - talvez até dentro de sua própria casa ou na praça da esquina.

7. LIVRO: FORTALEZA, A CRIANÇA E A CIDADE - AUTORA: PROF (A) DR (A) SIMONE SOUZA

Figura 7: Livro Didático de História e Geografia



Fonte: Arquivo da Autora

O Livro Didático, *Fortaleza, a Criança e a Cidade* da autora Simone Souza, é uma obra didática envolvente que mergulha nas relações entre a infância, a cidade e as suas complexas transformações ao longo do tempo. A autora utilizou uma abordagem poética e sensível para explorar como as crianças, no contexto urbano, interagem com o ambiente ao seu redor, e como esse ambiente também molda as suas experiências de vida.

Nesse contexto, a primeira edição desse livro foi lançada em 1995, pela Fundação Demócrito Rocha, quando Fortaleza comemorava 269 anos de História. Desde então, a obra

passou por atualizações e reedições, com uma quarta edição planejada para lançamento durante a 6ª Bienal do Livro do Ceará, em 2006 (SOUZA, 2007)

A narrativa é centrada na cidade de Fortaleza, no Ceará, e apresenta a cidade como um personagem, vibrante, pulsante e cheia de nuances. A cidade se torna um espaço vivo, que dialoga com as crianças, se transforma através dos seus olhos, e se revela como um espaço de aprendizado, de exploração e de descoberta. A autora, com uma escrita lírica, não se limita apenas a apresentar a cidade como um pano fundo, mas a humaniza, dando-lhes sentimentos, ritmos e até contradições, tal como uma criança que aprende e cresce, cheia de curiosidades e inquietações (ARAÚJO, 2010).

Contudo a história é construída a partir do olhar de uma criança, o que dá um tom de inocência e descoberta ao relato, mas também traz à tona a complexidade das relações sociais e urbanas. Em suas páginas, as crianças são apresentadas como protagonistas ativas da construção do entendimento do espaço urbano, não apenas como figuras passivas que habitam a cidade. Elas interagem com os seus arredores de maneira intensa e criativa, buscando entender e dar sentido ao que acontece ao seu redor (NORONHA, 2007).

Além disso, Simone Souza também faz reflexões sobre as transformações sociais e urbanísticas de Fortaleza, trazendo à tona questões de desigualdade, mudanças culturais e os desafios enfrentados pelas crianças nas grandes cidades. Ela revela, com uma sensibilidade única, o contraste entre os diferentes mundos que convivem na cidade, e como as crianças, com seus olhares curiosos, conseguem acessar essas realidades de forma intensa (CARLOS, 2007).

Ao longo da obra, a autora demonstra como a infância é um período de descobertas e de construção de identidades, mas também um momento de exposição e desafios e limitações que a cidade impõe. No entanto é através do olhar das crianças que a cidade se revela como um espaço de possibilidades, onde a imaginação e a esperança ainda encontram brechas para se expandir (BNCC, 2017).

Nessa perspectiva, em Fortaleza, a Criança e a Cidade, Simone Souza, nos oferece mais do que uma história sobre a infância e o urbano. Ela nos proporciona uma reflexão profunda sobre o papel das crianças na construção de uma cidade mais humana e, ao mesmo tempo, denuncia as disparidades e os conflitos que marcaram a vida urbana. Através de uma escrita envolvente, ela nos convida a pensar sobre o lugar que a cidade ocupa na vida das novas gerações, e como essas gerações podem, de alguma forma, moldar a cidade de amanhã (FLLEC, 2019).

A obra é portanto, um convite para repensarmos a relação entre as crianças e a cidade, levando-nos a uma reflexão sobre o futuro das cidades e sobre como podemos criar ambientes mais acolhedores e justos para as próximas gerações.

Portanto, esta obra didática se destaca por sua abordagem contextualizada, utilizando a cidade de Fortaleza como objeto de estudo. Ao integrar elementos históricos e geográficos da cidade em atividades e narrativas direcionadas ao público infantil, ele contribui para a construção a identidade local e o pertencimento cultural. Além disso, a obra foi premiada com o Prêmio Nacional MEC de Melhor Livro Didático em 2010, evidenciando sua qualidade e relevância pedagógica (SOUZA, 2007).

Apesar de sua proposta inovadora e da premiação recebida, a obra didática, não foi amplamente adotada nas escolas de Fortaleza. Uma possível razão para essa não adoção pode estar relacionada à predominância de materiais didáticos produzidos por grandes editoras nacionais, como a Opet-Sefe, que fornecem livros para a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Essas editoras frequentemente dominam os processos de escolha de livros didáticos nas escolas públicas, o que pode dificultar a inserção de obras locais como Fortaleza, a criança e a cidade (FERREIRO, 2001).

Embora não haja informações específicas sobre o desejo pessoal dos (as) autores (as) de verem o livro adotado nas escolas públicas de Fortaleza, é razoável supor que, como educadores (as) e autores (as) comprometidos (as) com a educação local, almejavam que sua obra fosse utilizada como recurso pedagógico nas instituições de ensino da cidade. A premiação recebida pelo livro indica o reconhecimento de sua qualidade e potencial educativo, sugerindo que os (as) autores (as) tinham a intenção de contribuir significativamente para a educação de qualidade dos (as) alunos (as) das escolas municipais de Fortaleza.

7.1 Memória de uma Historiadora – Simone Souza

Simone Souza (1939-2018), foi uma historiadora cearense de grande relevância na construção da historiografia do Ceará. Nascida em Fortaleza, ela se destacou como pioneira na elaboração de livros de História sobre o estado, sendo responsável por algumas das primeiras obras que abordaram a história local de forma crítica e inovadora (NORONHA, 2007).

Uma de suas contribuições mais significativa foi a organização do livro “Uma Nova História do Ceará”, publicado em 1989. Esta obra reúne ensaios de destacados historiadores cearenses e propõe uma reflexão crítica sobre a História do Estado, desconstruindo verdades

estabelecidas e oferecendo novas perspectivas sobre eventos e processos históricos. O livro é considerado um marco na historiografia regional e se tornou uma referência indispensável para os (as) estudiosos (as) da História cearense (FARIAS, 2016).

Nesse contexto, a editora executiva das Edições Demócrito Rocha, Regina Ribeiro comenta: “A professora Simone foi uma pioneira. Quando ninguém estava dando muita atenção a isso no Brasil, ela se propôs a fazer um Livro de História do Ceará. Foi pioneira nessa área de desenvolver uma geografia local”. “Além disso, formou gerações de professores de História no Ceará”. “Ela era uma mulher muito forte, decidida. Era bem humorada, apesar da firmeza. Conheci a professora quando estava na redação (do jornal), era muito humana”, lembra a jornalista, emocionada. “Ela falava muito da situação do Brasil. Tinha essa preocupação com o rumo das coisas e uma risada inconfundível. Acredito que ela era muito mais presente do que a gente imaginava porque ela era uma mulher muito forte” (JORNAL O POVO, 2018).

Já o historiador Sebastião Ponte, com quem ela trabalhava na Universidade Federal do Ceará (UFC), lembra que Simone “lutou muito pela departamentalização do curso de História da UFC”. Com ele, Simone escreveu os livros “Construindo o Ceará – História” e “Fortaleza, a criança e a cidade”, ambos pelas Edições Demócrito Rocha (JORNAL O POVO, 2018).

Segundo Airton Farias, Simone era uma das principais referências em História do Ceará atualmente, e destaca que o curso de História da UFC era “quase um filho” para a professora, com grande atuação na estruturação do departamento.

Portanto, Airton continua “devemos muito a ela e várias outras pessoas que contribuíram. Simone ficou famosíssima com o livro “História do Ceará”, no final dos anos 1980, que trouxe uma nova perspectiva de historiografia. ” É uma obra que ainda tenho como referência”. E desabafa: “comigo, sempre foi muito gentil apesar de algumas divergências acadêmicas. Era uma mulher sincera, sempre disposta a contribuir com os (as) estudantes”. É uma grande perda para a historiografia e intelectualidade cearense, completa o historiador. Airton dedicou a edição mais recente do seu livro, “História do Ceará”, a ela (JORNAL O POVO, 2018).

Nessa perspectiva, o ex-secretário da Cultura de Fortaleza, o professor Evaldo Lima explica que Simone deu impulso no universo da História regional a partir da publicação do livro “Uma Nova história do Ceará”, organizado por ela e pela a professora Adelaide Gonçalves. E

Evaldo continua, “foi a partir dali que as escolas e as universidades despertaram para a História Local”.

Porém, sua morte em 10 de agosto de 2018, representa uma grande perda para a historiografia e intelectualidade cearense. No entanto, seu legado continua vivo por meio de suas obras, e a influência que exerceu sobre a formação de historiadores no Ceará (JORNAL O POVO, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação avaliou a Política Pública Educacional do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a ausência da História local nos Livros Didáticos nas escolas públicas municipais de Fortaleza, analisando suas bases teóricas, institucionais e práticas por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura e a investigação de diferentes obras didáticas de diferentes editoras do Ensino fundamental. A pesquisa buscou responder à seguinte problemática: Como o PNLD abordará a História de Fortaleza nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais fortalezenses?

Os objetivos específicos permitiram traçar um itinerário pedagógico investigativo que envolveu a análise de produções acadêmica selecionadas, a contextualização dos percursos do ensino de história ao longo dos tempos, a identificação de trajetórias das políticas e normativas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A ausência da História local no ensino, especialmente nos Livros Didáticos, representa uma lacuna grave na formação da identidade do (a) educando (a). Ao ignorar os acontecimentos, personagens e contextos que compõem a realidade próxima dos (as) estudantes, nega-se a eles/elas a oportunidade de se reconhecerem como parte ativa da sua história. A valorização da História Local é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento, estimular a valorização da cultura regional, local e formar cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade. Por isso, é urgente que as políticas educacionais e editoriais priorizem a inserção efetiva da História Local nos materiais escolares. Até porque para a maioria do (a) aluno (a) da escola pública, o Livro Didático, é a única fonte de formação e informação.

Os percursos do ensino de história, ao longo do tempo, foram marcados por uma perspectiva eurocêntrica que invisibilizou saberes, culturas e sujeitos historicamente subalternizados. A proposta de uma abordagem decolonial surge como caminho necessário para reconfigurar o ensino, promovendo a valorização das múltiplas vozes e experiências que compõem a sociedade brasileira. Reconhecer e incorporar essas narrativas no currículo é fundamental para a construção de uma educação crítica, plural e comprometida com a justiça social. Assim, repensar o ensino de História à luz da decolonialidade é mais do que uma escolha pedagógica: é um ato político de resistência e transformação.

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacar a importância da História Local como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, observa-se que muitos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ainda negligenciam essa dimensão. Essa ausência revela uma desconexão entre as diretrizes curriculares e a produção editorial, o que compromete a avaliação das identidades regionais, locais e o reconhecimento do aluno como sujeito histórico. Portanto é fundamental que as próximas edições dos livros didáticos integrem efetivamente a História Local promovendo um ensino mais contextualizado, crítico e próximo da realidade dos (as) estudantes.

A análise, fundamentada no paradigma avaliativo assumido nesse processo investigativo foi consubstanciada e embasada nos quatro eixos da avaliação em profundidade, propugnados por Rodrigues (2008) e Gussi (2014); análise de conteúdo; análise de contexto; trajetória institucional; espectro territorial e temporal.

Conclui-se, portanto, que a falta da História Local nos Livros Didáticos adotados nas escolas públicas de Fortaleza, é uma política pública educacional que precisa ser reavaliada. E que as grandes editoras que frequentemente dominam o processo de escolha das coleções didáticas como a “Opet-Sefe”, que fornecem livros para a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, cumpram as normas e atendam as competências e diretrizes da DCRFor (2024), BNCC (2017) e da Constituição Federal (1988) vigente, que coloca a educação como um direito fundamental, Artigo 205, diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. M. M. **Fortaleza, metrópole regional:** trabalho, moradia e acumulação. Fortaleza: EDUECE, 2010.
- ARAUJO, Carlos Daniel de. **História Geral.** São Paulo: Saraiva, 2015.
- BARBOSA, Anna Emilia Maciel. **Habitação:** expressão da contradição urbana. Revista GeoUECE, 2019.
- BENACH, N. **Da desigualdade social à justiça espacial.** São Paulo: Contexto, 2017.
- BEZERRA, H. G. **História na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2007.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** Fundamentos e Métodos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, C. M.F. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.
- BLOC, Marc. **Apologia da História ou O ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Alfredo João. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BRAGA, R. S; BRAGA, A. F. S. **Positivismo e construtivismo nas teorias do conhecimento, da sociedade e das organizações.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ensino Fundamental - História Habilidade (EF04HI01). Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. {Constituição (1988)}. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF.
- BRASIL – **Lei N° 9394/96.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação. 20 de dez. 1996. Artigo 22.
- BRASIL – **Guia do Livro Didático.** Ministério da Educação. Brasília. 2012.
- BRASIL – **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental de História. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Programa Nacional da Alfabetização (PNA).** Brasília: MEC, 2023.
- BRASIL – Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC. 2017.
- BURITI, Iranilson. História Local e Ensino: Identidades e Práticas Pedagógicas *In: MELO, Francisco Egberto de. BEZERRA, Sandra Nancy Ramos Freire. História Local e ensino: saberes e identidades.* Recife: Liceu, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática Crítica Intercultural.** Aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

- CARLOS, A. F. A. **O Espaço urbano:** novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- CARVALHO, M. C. de. **História em Contexto.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. **Aspectos Políticos e Econômicos da circulação dos Livros Didáticos e suas Implicações Curriculares.** História, Franca. São Paulo; Contexto, 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- CHOPPIN, Alain. História dos Livros e edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: UFMG. V. 30, n. 3, p.549-566. Dez. 2004.
- COHEN, Ernesto; FRANCO, Roland. **Avaliação de Projetos Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- COSTA, Emília Viotti da. **A Abolição.** 10^a ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- CRUZ, D. M. Enfoques contra hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **AVAL: Revista Avaliação de Políticas Públcas**, 1 (15), 161-173. 2019. Recuperado de <http://periodicos.ufc/aval/article/view/41553>.
- D'ALESSIO, Marcia Mansur. **Reflexões sobre o saber histórico.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- DCRC. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino infantil e Ensino Fundamental.** Fortaleza, CE. Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2018.
- DCRFor. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza – Ciências Humanas.** Vol. 6. SME: Ceará, 2024.
- DEMO, P. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação.** V. 1, n.1, p. 53-75, 2009
- FALS BORDA, Orlando. **La subversión en Colombia:** el cambio social en la História. 4ed. Bogotá: FICA – CEPA, 2008 [1967].
- FALS BORDA, Orlando; MORA-OSEJO, Luís Eduardo. La superación del eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. **Aquelarre – Revista del Centro Cultural Universitário**, Ibagué, vol. 6, n.11, p. 115-124, 2007
- FARIAS, Airton de. História do Ceará. 6. Ed. **Revista Ampliada.** Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.
- FARIAS, Airton de. **A História do Ceará:** dos índios a geração Cambeba. Fortaleza: Tropical, 2016.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 9^o ed. São Paulo: Edusp, 2001.
- FERNANDES, Ana Claudia. **Buriti Mais.** São Paulo: Moderna, 2023.

- FERNANDES, C. de O; FREITAS, L. C. **Indagações sobre Currículo**. Brasília: FTD, 2007.
- FERREIRO, EMÍLIA. **O direito de Aprender:** Potencializar os avanços e reduzir as desigualdades. São Paulo: Cortez, 2001.
- FLLLEC. **Fórum de Literatura, Livro e Leitura do Estado do Ceará.** Fortaleza-Ceará, 2019. Recuperado de:
https://forumdeliteraturace.files.wordpre.ee.com/2011/09/memoria_flllec.pdf.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREITAG, B; COSTA, W; MOTA. V. **O Livro Didático em questão.** 1 Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FURTADO, A. G. **O Livro Didático no contexto da Políticas Públicas.** 1 Ed. Paraná: TEDE, 2010.
- FURTADO, C. **No Solar dos Rítmos - Maracatu Cearense.** Fortaleza: UFC, 2006.
- FUNARI, P. P. **Antiguidade Clássica.** Campinas: Editora da Unicamp, 2013
- GIROUX Henry & SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica.** A vida cotidiana como base para o Conhecimento Curricular. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil:** passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2017.
- GONÇALVES, I. B. de C. **História Social de Práticas e Identidades Musicais.** Fortaleza: SECULT/CE, 2010.
- GUSSI, A. F (2008). Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **AVAL. Revista Avaliação de Políticas Públicas**, 1(1), 29-39. Recuperado de <http://www.repositório.ufc.br/handle/riufc/22512>.
- GUSSI, A. F (2014). **Avaliação de políticas públicas sob uma perspectiva antropológica.** In: H. A. Valente, R. M. N. Prados, & C. Schimidit (Org.). A música como negócio. São Paulo: Letra e Voz.
- GUSSI, A. F (2017). **Avaliação de políticas públicas no Ceará:** estudo da produção discente do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** 2^a Ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. **Crescer.** São Paulo: Editora do Brasil, 2023.

- HIPOLIDE, Márcia. **O ensino de História os anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma História**. São Paulo. Companhias das Letras, 2009.
- IPHAN. **Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais**. Brasília, DF: Iphan, 2012.
- JORNAL O POVO. **Vida & Arte** (11/10/2018). Fortaleza – Ceará: Edições Demócrito Rocha, 2018.
- JÚNIOR, Alfredo Boulos. **A Conquista**. 1^a Ed. São Paulo: FTD, 2023.
- KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino**. 4 Ed. São Paulo: Edrusp, 2008.
- LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um manual**. 1. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1996.
- LIMA, Luzia Mara Silva. **Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004
- LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família: Leitura da fotografia histórica**. São Paulo: Edrusp, 1993
- LEITE, Rose Mary. **A Ideologia contida nos Livros Didáticos**. Pelotas – Rio Grande do Sul: Universidade Católica, 2007.
- LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.
- LEJANO, R. (2012) **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas/SP: Ed. Arte Escrita.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos**. Curitiba: Educar, 2001.
- LITTLE, P. E. (2006). **Ecologia política como etnografia: um guia teórico e metodológico**. Horizontes Antropológicos. 12(25), 85-103. Recuperado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7772>
- LOPES, Alice CASSIMIRO; MACEDO, Elizabeth (org.) **Curriculos: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOPES, Nei. **Diáspora Africana**. 4^a ed. Revista ampliada e atualizada. São Paulo: editora Selo Negro, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

- MACEDO, Elizabeth. **A imagem da ciência:** folheando um Livro Didático. Caderno de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. V. 25, n. 86, p. 103-129, abril 2014.
- MACHADO, Eduardo Gomes. **Desigualdades e segregações socioespaciais em Fortaleza, Brasil:** uma análise a partir da Praia do Futuro. O Público e o Privado, Fortaleza, v. n. 30, p. 170-207, 2019.
- MANTOAN, M. T. E; e Rosangela G. **Inclusão Escolar:** Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- MARÍN, Pilar Cuevas. Memória Colectivas: Hacia um proyecto decolonial. In: WALSSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- MATTOS, Hebe. **O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos locais:** Colonialidade, saberes subalternos e pensamentos liminar. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MEJÍA, Pilar Cuevas. Memória Colectiva: Hacia um projecto decolonial. **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Educaciones Abaya-Yala, 2013.
- MONTEIRO, A. M. F. C; GASparello, A. M; MAGALHÃES. (Org.) **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas.** 3.Ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas de São Paulo:** um olhar indígena. São Paulo: Callis, 2009.
- NEMI, Ana; MARTINS, João Carlos; ESCANHUELA, Diego Luiz NOGUEIRA. **Ensino de História e experiências.** São Paulo: FTD, 2010.
- NEVES, Ana. **Os povos da América.** São Paulo: Atual, 2012.
- NORONHA, Isabelle de Luna Alencar. **Livro Didático e o Ensino de História Local.** (ANPUH). RJ. Histórias e Biografias – Universidade do Estado do Rio de Janeiro:2007.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Gislene de C. **Leituras de psicologia para a formação de professores de História.** 3ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- OLIVEIRA, R. F. (2011). **A contra reforma do estado no Brasil:** uma análise crítica. Revista Urutáguia, (24), 132-146. <https://doi.org/10.4025/urutáguia.v0i24.10698>
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **O Brasil dos imigrantes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000
- ORIÁ, Ricardo. **Memória e Ensino de História:** o saber histórico em sala de aula. 2. Ed. São Paulo: Contexto,1998.

- PENREADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, c. Bassanezi. (org.) **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010.
- PROENÇA, M. C. **Ensinar/aprender História**. Lisboa: Horizonte, 1990.
- RIBEIRO, J. **História do Brasil**. São Paulo: LEMAD-USP, 2004.
- RODRIGUES, L. C. (2011) Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. In: E. C. Prado, & E. M. N. Diógenes (Org.). **Avaliação de políticas públicas: entre educação e gestão escolar**. Maceió AL: Edufal.
- RODRIGUES, L. C. (2008). **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. Revista Avaliação de Políticas Públicas, 1(1), 7-16. Recuperado de <https://wwwrepositorio.ufc.br/handle/riufc22510>
- RODRIGUES, L. C. (2016). **Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas**. Revista Desenvolvimento em Debate, 4(1), 103-155. Recuperado de: <https://revistas.uftj.br/index.php/ddarticle/view/31893/0>
- ROGERS, Carl. **Torna-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 258-260.
- ROMANATTO, M. **O Livro Didático: Alcances e Limites**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROCHA, Aristedu Castilhos da. **Proposta Metodológica para o ensino de Histórica**. Revista Ciências Humanas. Erechim, Rio Grande do Sul:2003.
- RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2010.
- SALGADO, Roseli. **Plano de Trabalho docente**. 1^a Ed. Editora SENAC. São Paulo:2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Belo Horizonte: Editora Autêntica; São Paulo: Boitempo, 2022
- SANTOS, Hélio. **A Resistência Negra ao Projeto de Exclusão Racial**. São Paulo: Jandaíra, 2022
- SANTOS, Isabel Aparecida dos. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial**: alguns caminhos. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares no Brasil**: Conceito e reconstrução Histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SEFFNER, Fernando. **Leitura e escrita na História**. In: NEVES, Iara, Conceição Bittencourt (org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9 ed. Porto Alegre: Editora da UFGS, 2011

- SILVA, I. B.P. da. **Vilas de Índios no Ceará Grande**. Ceará: Editora Ponte, 2006.
- SILVA, Fabiano Lucas da. **Fragmentação e expansão urbana: espaços do medo na região metropolitana de Fortaleza-Ceará**. Repositório Institucional UFC, 2020.
- SILVA, G. F. da; HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2012.
- SISTO, Celso. **Africanear!** 1^a ed. São Paulo: Serena, 2022.
- SOBANSKI, Adriane Quadros de. **Ensinar e Aprender História: Histórias em quadrinhos e Canções**. Curitiba: Base Editorial, 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leituras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUZA, Simone. **Uma Nova História do Ceará**. 4. Ed. Fortaleza: Edições Demócrata Rocha, 2007.
- SOUZA, Ésio de. **A Fagulha da Abolição** Ceará: Editora Francisco Ésio de Souza, 2010.
- THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação em Baseada em Evidências**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TWARDY, Bernard. **Cozinha Tropical Cearense**. 1^a ed. São Paulo: Editora Bookmix, 2008.
- VAN VALSEN, J. A. **Análise situacional e o método de estudo de caso detalhado**. In: B. Feldman Bianco (Org.). *Antropología das Sociedades Contemporâneas – Métodos*. São Paulo: Global, 1987.
- WALSH, Catherine. Pedagogía decoloniales caminando y perguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya-Yala. **Revista Entramados – Educación y Sociedad**, Mar del Plata, n.1, año 1, p. 17-31, 2014.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminhos. **Ped agoías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abaya-Yala, 2013.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artesmed, 2010
- ZAMBONI, Ernesta. **O Ensino de História Local e Construção da Identidade**. História - Série e Argumento. São Paulo: SEE/CEMP, 1993.