

## **O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO DE 2021: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM A EDIÇÃO DE 2018**

Nádia Narcisa de Brito Santos <sup>1</sup>

José Petrúcio de Farias Júnior <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este estudo tem por objetivo analisar o processo de seleção das obras destinadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021, a fim de compreender a conformação dessa área dentro da lógica do programa. Para tanto, propomos uma reflexão sobre os critérios que orientaram a escolha das obras aprovadas, bem como sobre a organização da área de CHSA e o papel atribuído à História, ambos delineados pelas diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A pesquisa tem como documento o Edital do PNLD/2021, que estabelece as diretrizes para a inscrição e avaliação das obras didáticas. A compreensão de currículo que fundamenta a análise alinha-se à perspectiva de Arroyo (2013), que o concebe como um espaço de disputas e contradições, permeado por múltiplos agentes e interesses. Além disso, dialogamos com Sacristán (2017), que entende o currículo como um processo dinâmico e complexo, abrangendo não apenas a seleção de conteúdos, mas também sua organização, implementação e avaliação no interior de um sistema educacional em constante transformação. Nossos achados indicam que a Reforma do Ensino Médio contribui para o empobrecimento da experiência educacional, vinculando o ensino à empregabilidade e à resolução de demandas pragmáticas sob a lógica utilitarista do mercado neoliberal. Nesse cenário, estudantes de escolas públicas, com acesso a itinerários formativos mais restritos, são frequentemente direcionados a posições laborais de menor qualificação, enquanto alunos das redes privadas, beneficiados por percursos educacionais mais diversificados e robustos, encontram-se melhor posicionados para ingressar em ocupações de maior prestígio e remuneração. Dessa forma, a promessa de um currículo plural e emancipador acaba, paradoxalmente, reforçando as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional e o mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** História; Ensino de História; PNLD; Livro Didático.

### **INTRODUÇÃO**

O PNLD de 2021 destacou-se de forma ímpar ao adaptar seu escopo e abrangência às demandas do Ensino Médio impostas pela reforma instituída pela Lei n.º

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, sob orientação do prof. Dr. José Petrúcio de Farias Júnior. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes). E-mail: nadiabrito45@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Franca. Professor de História Antiga Medieval junto à Universidade Federal do Piauí, campus de Picos e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, da mesma instituição. E-mail: petruciojr@terra.com.br



13.415/2017. Essa reforma agenciou uma reconfiguração do conhecimento escolar, consolidando-o em grandes áreas de conhecimento, sem delimitar explicitamente os componentes curriculares que as compuseram. A partir dessa nova orientação, o planejamento, a elaboração e a produção das obras didáticas passaram a ser norteados por um conjunto de habilidades gerais e específicas articuladas às competências das respectivas áreas de conhecimento e às competências gerais da BNCC, bem como pelos objetos de conhecimento previstos para os componentes curriculares (Brasil, 2019).

Essa reorganização trouxe repercussões significativas para o PNLD, que ajustou sua estrutura à lógica de áreas de conhecimento, em detrimento da abordagem disciplinar que vigorara até o PNLD de 2018. Nesse novo panorama, as obras didáticas passaram a ser desenvolvidas com base em uma visão que supostamente integrava os componentes curriculares das áreas, conferindo centralidade às competências e habilidades como balizas para a orientação do ensino.

Essa mudança não apenas redefiniu a organização do material didático, mas também remete a transformações mais amplas no campo educacional, ao alinhar-se às diretrizes da BNCC, homologada em 2018, e à ênfase no desenvolvimento de competências que se prescreveu como eixo estruturador do processo de ensino-aprendizagem no mundo, desde a década de 1960, como assevera Freitas (2018).

Para Sacristán (2017), o currículo constitui-se por uma natureza inter-relacional, sendo tecido por uma dinâmica de complementaridade e interdependência entre seus níveis constitutivos. Nesse sentido, o documento curricular prescrito, como é o caso da BNCC, uma vez elaborado e aprovado conforme as condições previamente discutidas neste trabalho, percorre as vias das políticas de implementação, que têm como objetivo concretizar suas diretrizes. No caso em questão, essa materialização ocorre por meio do currículo planejado, aqui exemplificado no PNLD de 2021.

Neste estudo, o objetivo foi investigar o processo de seleção das obras destinadas às CHSA e compreender de que modo se deu a configuração dessa área no contexto do PNLD/2021. Para tanto, atentamos para a estruturação curricular das CHSA e, em particular, analisamos a posição do conhecimento histórico escolar dentro dessa área. Em suma, este trabalho procura analisar os critérios que nortearam a escolha das obras para o PNLD, bem como compreender a organização da área de CHSA e o papel atribuído à História nesse panorama, cujo delineamento foi determinado pelas diretrizes do



Programa.

Nossa análise toma como documento o Edital do PNLD/2021, que define as diretrizes para a inscrição e avaliação das obras didáticas. Para as editoras, a participação no PNLD assume uma importância estratégica fundamental, sobretudo em termos financeiros. A inclusão de suas obras no Programa garante uma fonte de receita estável e substancial, dado o volume expressivo de exemplares adquiridos pelo governo federal. Tal previsibilidade financeira permite às editoras um planejamento mais robusto, mitigando os riscos do mercado livre, onde a demanda muitas vezes se apresenta volátil. Além disso, a aprovação pelo PNLD confere às editoras um acréscimo significativo em termos de prestígio e credibilidade, facilitando a comercialização de outros títulos fora do âmbito do Programa.

## **NUANCES EM TORNO DO PNLD DE 2018 E 2021**

O PNLD se destaca como uma política de implementação, sendo responsável por traduzir o currículo prescrito em materiais didáticos que atendam às demandas educacionais estabelecidas nos documentos legislativos. Nesse cenário, o currículo transita pelos diversos níveis que o compõem – prescrito, planejado, organizado, em ação e avaliado – articulando-se em um processo contínuo e integrado. Sacristán (2017) alerta para a necessidade de evitar a hierarquização desses níveis, enfatizando que sua interação é dialógica simultânea.

Desse modo, para o autor “Desentranhar desse processo de ‘construção curricular’ é condição não apenas para entender, mas também para detectar os pontos nevrálgicos que afetam a transformação processual, podendo assim incidir mais decisivamente na prática.” (Sacristán, 2017, p. 102). Sob tal perspectiva, o PNLD não apenas representa uma transposição das orientações da BNCC, mas também desempenha um papel ativo na articulação entre os níveis do currículo, evidenciando as complexidades e os desafios inerentes à sua implementação na dinâmica do cenário educacional.

Em vista disso, cabe aqui compreendermos a organização das obras do PNLD de 2021 para o Ensino Médio. De acordo com o Edital publicado em 2019, as obras dividem-se em cinco objetos distintos: 1. Obras didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e docentes do Ensino Médio; 2. Obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas específicas, voltadas aos discentes e



professores do Ensino Médio; 3. Obras de formação continuada, destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio; 4. Recursos digitais; e 5. Obras literárias.

O PNLD de 2018 para o Ensino Médio, regido pelo edital publicado em 2015, adotou uma orientação distinta em relação ao PNLD de 2011, estruturando as obras didáticas de acordo com os componentes curriculares, os quais totalizavam doze disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Filosofia e Arte. Essa organização remete à configuração curricular anterior à Reforma do Ensino Médio, que priorizava a segmentação por disciplinas.

É necessário esclarecer que, embora o Objeto 2 do PNLD de 2011 faça menção a obras didáticas específicas, o que poderia sugerir a presença de livros didáticos para cada componente curricular, no Guia de obras didáticas do Programa, os materiais específicos referem-se exclusivamente aos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática. Assim, para o Programa de 2011, o ensino de História integra-se às obras de CHSA, sendo apresentadas tanto nos livros didáticos organizados por áreas do conhecimento quanto nos que promovem o diálogo entre CHSA e Matemática, configurando uma intersecção das obras específicas (Brasil, 2019).

Este estudo se concentra especificamente nos materiais de CHSA em diálogo com a Matemática e no Objeto 2 do PNLD de 2011, que compreende as obras didáticas organizadas por área de conhecimento, com destaque especial às obras destinadas à área de CHSA. O foco recai sobre esses materiais por direcionarem o componente curricular de História, núcleo de nossa pesquisa, e por articularem-no às novas diretrizes curriculares. Tal articulação possibilita uma análise da integração das competências e habilidades gerais e específicas na abordagem do saber histórico escolar, permitindo-nos refletir sobre as implicações pedagógicas e epistemológicas dessa relação no âmbito educacional recente.

Constata-se, até o momento, que a Reforma do Ensino Médio provocou modificações substanciais na apresentação e organização dos currículos planejados nas obras didáticas, substituindo a estrutura baseada nos componentes curriculares para uma organização em áreas do conhecimento. No PNLD de 2018, os livros didáticos eram, de





forma obrigatória, organizados em coleções anuais, com uma correspondência precisa entre o volume e a série do Ensino Médio a que se referiam. A seguir, apresentamos as capas da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, a mais adotada para o ensino de História no PNLD/2018, conforme os dados estatísticos fornecidos pelo FNDE<sup>3</sup>.

**Figura 4 – Capas da Coleção História, Sociedade e Cidadania**



Fonte: Boulos Júnior, 2016.

Ao vislumbrar as capas das obras, é possível identificar, de forma clara e direta, o volume e a série a que cada livro foi destinado, com a separação dos conteúdos conforme a matriz curricular de cada ano do Ensino Médio. Essa estruturação oferecia uma orientação precisa ao docente, possibilitando-lhe uma aplicação sistemática do currículo em ação, facilitada pela indicação do uso dos livros didáticos conforme cada série.

Cabe lembrar, conforme ressalta Bittencourt (2011), que embora o livro didático seja um recurso no processo de ensino, ele não deve ser encarado como um elemento rígido, que impõe um caminho único a ser seguido no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, trata-se de um instrumento de apoio, passível de adaptação às necessidades específicas da turma, às particularidades locais e às abordagens pedagógicas que o professor escolher adotar.

Por outro lado, a proposta do PNLD 2021 rompeu com a linearidade sequencial que caracterizava os volumes destinados ao Ensino Médio até o PNLD de 2018. Nesse

<sup>3</sup> A coleção *História, Sociedade e Cidadania* apresentou as seguintes tiragens, conforme os dados do FNDE (2018): no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, respectivamente, 657.825, 539.643 e 469.999 exemplares.



novo formato, cada obra deveria, conforme o edital do Programa, ser autocontida, ou seja, completa e compreensível em si mesma, sem depender de informações externas para seu entendimento. Segundo Oliveira (2024), essa abordagem visava “assegurar” que a progressão das temáticas ocorresse no interior da própria obra, promovendo uma integração orgânica entre os conteúdos.

Nessa perspectiva, buscava-se substituir a fragmentação curricular predominante até então, introduzindo uma organização de ordem interdisciplinar estruturada por áreas do conhecimento. Dessa forma, o novo formato pretendia não apenas “facilitar” o acesso ao conteúdo, mas também fomentar uma aprendizagem conectada às “realidades educacionais contemporâneas”.

O conjunto dos **seis volumes do livro do estudante** deve abordar, de maneira equânime, todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento (com exceção de língua inglesa na área de linguagens e suas tecnologias). Ao se abordar as habilidades e as competências específicas, deve ser explicitada a devida articulação delas com as competências gerais, os temas contemporâneos e as culturas juvenis, conforme indicado pela BNCC (Brasil, 2019, p. 5) (grifos do autor).

As coleções, compostas por seis volumes, conforme previsto no edital de 2019, destacam que o foco recai sobre o desenvolvimento de competências como eixo estruturante, com destaque para o trabalho com o conhecimento aplicado. Essa abordagem se alinhava às competências gerais e específicas estabelecidas pela BNCC, as quais deveriam estar articuladas aos temas contemporâneos transversais e às culturas juvenis. Cabe aqui explicar, conforme Laval (2019), que a substituição do conceito de *conhecimento* pelo de *competências* se alinha aos “quatro pilares da educação” delineados no relatório da UNESCO de 1996: aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a conhecer. Para o referido autor:

Por trás da substituição da qualificação pela competência está em jogo a substituição da validação do valor pessoal conferida pelo Estado pela validação conferida por um “mercado do valor profissional” mais flexível e transparente. [...]. Na medida em que não podemos prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é introduzir a “lógica da competência” na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela (Laval, 2019, p. 79).

Laval (2019) identifica uma mudança de validação do valor pessoal e



profissional, anteriormente conferido pelo Estado por meio de certificações formais – como diplomas, essa validação passa a ser atribuída a um “mercado do valor profissional”. Esse meio, idealmente mais flexível e transparente, avalia o indivíduo com base em suas competências, ou seja, em habilidades demonstráveis e aplicáveis às demandas deste mercado de trabalho. Com a adoção da lógica da competência, não é possível prescindir completamente do sistema educacional tradicional.

Para Laval (2019) há uma relação mais estreita entre a certificação educacional e os interesses do mercado de trabalho. As empresas, ao utilizarem a mão de obra, passam a influenciar de forma mais direta os padrões de formação, estabelecendo um controle estrito sobre os perfis profissionais desejados. Nesse cenário cresce a instrumentalização da educação, na qual a função social e emancipatória da escola é tensionada, senão substituída, pelas exigências econômicas e produtivas.

Desse modo, vislumbra-se a tendência de incorporar tal lógica ao sistema educacional, orientando a escola a adotar critérios e práticas voltadas ao desenvolvimento e à validação de competências. Esse movimento almeja responder simultaneamente às exigências do mercado e às presumidas expectativas de formação individual e coletiva. Sendo assim, a inclusão de temas contemporâneos articulados às culturas juvenis emerge como uma estratégia para tornar o processo educativo mais “relevante”, conectando-o às “demandas” da sociedade contemporânea.

Essa reconfiguração estrutural não apenas alterava a organização dos materiais didáticos, mas também se apresentava como um esforço claro de alinhar as práticas pedagógicas às novas demandas formativas preconizadas pela legislação educacional ligada à empregabilidade, uma mudança paradigmática que em tese buscava um currículo integrado e dinâmico que ultrapassasse a simples transmissão de conteúdos e passasse, supostamente, a priorizar o desenvolvimento integral do estudante.

A adoção da perspectiva de obras autocontidas no PNLD de 2021 revela uma mudança paradigmática na concepção de ensino-aprendizagem: a centralidade das competências e habilidades sobre o conhecimento dos conteúdos específicos de cada disciplina. Essa abordagem rompe com a tradição dos editais anteriores, solicitando um deslocamento significativo, onde o foco deixa de ser o domínio sistemático do conhecimento científico para concentrar-se no desenvolvimento das capacidades de aplicação prática e integração interdisciplinar.



Ao privilegiar o desenvolvimento de habilidades dissociadas do rigor conceitual das ciências, corre-se o risco de esvaziar a função formativa da educação. Ao priorizar as competências em detrimento ao conhecimento disciplinar, fragmenta-se o saber, enfraquecendo a profundidade necessária para a construção de uma formação sólida e fundamentada. Dessa forma, a discussão acerca do modelo de obras autocontidas ultrapassa a simples esfera metodológica, inserindo-se em um debate sobre os objetivos e os sentidos da educação no século XXI. Tal reflexão nos instiga a questionar: a quem, de fato, está a serviço a educação no tempo presente? Nessa ótica, o Edital de 2019 revela alguns elementos que podem esclarecer essa questão, conforme se segue:

Outro diferencial importante dessa reformulação do ensino médio é o posicionamento do **estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem**. A intenção é assegurar que a escola se organize de forma a **acolher as culturas juvenis** e os **estudantes em suas singularidades e pluralidades**, respeitando os seus direitos e considerando suas diferentes características, interesses, ritmos, aspirações e papéis sociais. O propósito também é promover o **desenvolvimento integral** desses jovens, contemplando as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, promovendo assim uma formação para resolver demandas complexas do cotidiano, exercer a cidadania e atuar no mundo do trabalho (Brasil. 2019, p. 50) (Grifos do autor).

A centralidade conferida ao estudante, apresentada como uma valorização de suas singularidades e pluralidades, desloca a responsabilidade pelo aprendizado e pela formação para o próprio indivíduo, reforçando assim o discurso neoliberal do “saber-fazer”. Desse modo, o sucesso ou o fracasso educacional passa a depender das condições pessoais do estudante, atenuando as influências estruturais que permeiam a educação. A ênfase no “saber-fazer” em detrimento ao “saber-sobre” sublinha a importância da aplicação prática do conhecimento, em vez da transmissão sistemática de conteúdos teórico-científicos organizados de maneira cumulativa.

Nesse sentido, corroboramos com Oliveira (2024) ao afirmar que a obra autocontida do PNLD/2021, ao se estruturar em torno de habilidades gerais e específicas, propõe-se como base para um desenvolvimento “integral do estudante”. Contudo, está claramente direcionada a atender às metas e demandas do mercado de trabalho, priorizando a resolução de problemas práticos e a preparação para a inserção no mundo produtivo. Assim, enquanto aparenta “modernizar” o currículo, a reformulação do Ensino Médio descrita mantém o sistema educacional como ferramenta de validação e





certificação de competências.

Nessa acepção, Freitas (2018) e Laval (2019) convergem ao destacar que as demandas do mercado de trabalho reduzem a formação cidadã a uma mera utilidade prática, em que a educação neoliberal, “[...] não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende de “valores comportamentais” e “capacidade de ação”, com a escola sendo obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que lhes serão exigidos posteriormente.” (Lava, 2019, p. 81). Ao abarcar as dimensões intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais, o PNLD/2021 revela-se essencialmente funcionalista, pois privilegia a preparação de indivíduos adaptáveis e multicompetentes, voltados para a adaptação às exigências das competências do mercado de trabalho.

O acolhimento das culturas juvenis e das aspirações dos estudantes, conforme apresentado nos marcos educacionais, pode ser interpretado como uma estratégia de personalização do ensino que, ao emular a segmentação característica do mercado, trata a educação como um serviço flexível, adaptável a nichos específicos. Tais nichos orientam os chamados itinerários formativos previstos na BNCC, concebidos como a parcela diversificada do currículo em que o estudante supostamente possui a “liberdade de escolha” dos conteúdos a serem estudados, desde que compatíveis com a “oferta” disponibilizada pela instituição escolar.

Embora essa abordagem se apresente sob o véu da inovação, sua implementação revela contradições que aprofundam desigualdades educacionais. O caráter desigual emerge, sobretudo, nas limitações financeiras das escolas públicas, que frequentemente restringem a oferta de itinerários formativos a opções menos abrangentes e atrativas. Acerca desta temática, Luther e Gehardt (2018, p. 299) destacam que o “descrédito no ensino formal e público emerge como resultado direto da precarização estrutural que acomete as salas de aula”.

Os autores ainda ponderam que, diante de um cenário em que o estudante é privado de condições básicas — como acesso à luz, água, alimentação, mobiliário adequado e materiais escolares indispensáveis à construção e reconstrução do conhecimento —, torna-se imperativo questionar: “como repensar as práticas pedagógicas?” (Luther; Gehardt, 2018, p. 299). Mais que isso, tal reflexão nos instiga a ampliar o escopo da indagação: como conceber um currículo inovador e integrado para o Ensino Médio, conforme preconizado pelas políticas atuais, sem antes enfrentar a



precarização das escolas e das condições do trabalho docente? A interdependência entre estrutura física, dignidade profissional e qualidade pedagógica desafia qualquer tentativa de reforma educacional que ignore o alicerce material sobre o qual repousa a formação do indivíduo e a própria função social da educação.

Nesse escopo, o cenário da Reforma do Ensino Médio conduz a um empobrecimento da experiência educacional e à vinculação do ensino à empregabilidade e à resolução de “demandas” cotidianas, sob a lógica utilitarista do mercado neoliberal. Dessa maneira, os estudantes provenientes de escolas públicas são, em geral, direcionados a posições laborais de menor qualificação, enquanto os discentes das escolas privadas, com acesso a itinerários mais diversificados e robustos, encontram-se melhor posicionados para alcançar ocupações de maior prestígio e remuneração. Assim, a promessa de um currículo plural e emancipador acaba reproduzindo e reforçando as desigualdades estruturais que permeiam nosso sistema-mundo.

No que concerne à extensão das obras, o edital do PNLD de 2018 estabelecia que cada volume do livro didático de História deveria conter, no máximo, 288 páginas, acrescidas de outras 100 destinadas ao manual do professor, totalizando um limite de até 1.164 páginas distribuídas pelos três volumes previstos. Essa configuração, conforme Oliveira (2024), possibilitava uma abordagem dos conceitos estruturantes da disciplina, do conhecimento historiográfico e da utilização de documentos históricos, além de incorporar atividades voltadas ao engajamento prático do estudante, oferecendo assim um suporte, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Em contrapartida, o edital do PNLD de 2021 promoveu uma reformulação significativa na organização das obras, consolidando os conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia ao âmbito da área de CHSA. Sob essa nova estrutura, cada volume destinado ao estudante foi limitado a 160 páginas, complementadas por um manual do professor de 128 páginas, resultando em 288 páginas por volume. Ao longo dos seis volumes previstos, cada coleção alcançou um máximo total de até 1.728 páginas, representando uma reorganização substancial que, embora amplie o escopo interdisciplinar, levanta questionamentos acerca da profundidade e da especificidade inerente aos conteúdos de cada componente curricular.

Ao quantitativo de páginas destinadas exclusivamente ao livro didático e ao manual do professor de História no PNLD de 2018, em comparação ao total atribuído à



área de CHSA no PNLD de 2021, considerando tanto o livro do estudante quanto o manual do professor, verificamos um acréscimo de 564 páginas na configuração deste último. Para Oliveira (2024), nas coleções de CHSA:

[...] os componentes curriculares não são contemplados no currículo planejado, mas estes permanecem nas matrizes curriculares dos estados e municípios e têm seus conteúdos discutidos em sala de aula pelos professores, evidenciando, assim, um descompasso, ou melhor dizendo, uma incoerência curricular. Porquanto, a organização das obras didáticas atende à área de conhecimento e o currículo praticado nas escolas permanece organizando suas práticas através dos componentes curriculares (p. 31).

A redução drástica do número de páginas, em termos quantitativos, evidencia uma transformação paradigmática na concepção curricular que orienta o planejamento oficial. Embora o foco recaia sobre as áreas de conhecimento, essa reorganização não elimina os componentes curriculares das matrizes estaduais e municipais, que continuam a nortear o ensino em sala de aula. Estados como Piauí e Ceará mantêm a centralidade dos componentes curriculares em suas práticas pedagógicas, revelando uma flagrante incoerência entre a proposta oficial e sua implementação prática<sup>4</sup>.

Esse desalinhamento estrutural e pedagógico se agrava na medida em que os livros didáticos de CHSA do PNLD/2021, concebidos sob essa nova abordagem, não apresentam uma divisão explícita dos conteúdos por componentes curriculares, permitindo que os volumes sejam utilizados de forma integrada ao longo dos três anos do Ensino Médio. Esse arranjo, embora possa ser interpretado como uma tentativa de flexibilizar as práticas pedagógicas e promover a interdisciplinaridade, evidencia os desafios inerentes à articulação entre as proposições teóricas do currículo oficial e as demandas concretas do cotidiano da sala de aula.

Cabe aqui rememorar, em concordância com Bittencourt (2011, p. 299), que os livros didáticos, enquanto instrumentos de trabalho amplamente utilizados, fazem parte da “tradição escolar” de professores e estudantes, sendo presença constante no cotidiano educacional há pelo menos dois séculos. Em muitas escolas brasileiras, o livro didático constitui, além disso, o único recurso disponível para o suporte ao ensino e aprendizagem,

---

<sup>4</sup> Para saber mais, leia os documentos curriculares do Estado do Piauí e Ceará: SEDUC-PI. **Currículo do Estado do Piauí**: um marco para a educação do nosso Estado. Sessão 1. Piauí: Secretaria de Estado da Educação, agosto de 2021; SEDUC-CE. **Documento Curricular do Ceará**: ensino médio. Ceará: Secretaria de Estado da Educação, setembro de 2021.



desempenhando um papel fundamental na mediação do conteúdo.

Ele não se limita a guiar o acompanhamento das aulas ministradas, mas também sustenta o estudo autônomo e o cumprimento das atividades propostas, tanto em sala de aula quanto no ambiente domiciliar. Esta centralidade do livro didático evidencia a necessidade de um alinhamento entre a estruturação do material e à organização curricular, uma vez que qualquer lacuna ou incoerência nesse processo compromete a qualidade da experiência educativa, perpetuando as desigualdades educacionais já em curso.

Dessa forma, observa-se que a abordagem teórico-metodológica delineada para a área de CHSA, “Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino e aprendizagem, a obra didática deve propiciar ao estudante uma efetiva apropriação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, conforme estabelecido pela BNCC.” (Brasil, 2019, p. 53). Contudo, o edital do PNLD de 2021, embora reconheça a pluralidade de “concepções e práticas de ensino e aprendizagem”, falha ao não estabelecer uma clara distinção entre as práticas metodológicas e os procedimentos investigativos próprios das ciências que compõem os componentes curriculares dessa área, tais como a História.

Essa omissão culmina em uma lacuna na articulação entre a proposta pedagógica e as especificidades epistemológicas que permeiam o campo da História, comprometendo assim a integridade do ensino dessa disciplina. A ausência de uma conexão explícita entre teoria e prática investigativa histórica não apenas enfraquece o potencial formativo da área, como também limita a capacidade dos estudantes em desenvolver um pensamento crítico, fundamental para a compreensão da História e sua aplicação na análise da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tanto, os editais do PNLD de 2018 e 2021 apresentam finalidades educacionais substancialmente distintas. Enquanto o PNLD de 2018 enfatizava a importância do conhecimento disciplinar, priorizando os aportes conceituais, teóricos e metodológicos, o PNLD de 2021 reorienta o foco para o desenvolvimento de competências, incluindo aquelas de natureza socioemocional, dentro das diversas áreas do conhecimento. Essa mudança curricular reduz o papel da escola como espaço privilegiado na construção de saberes científicos e históricos, substituindo-os por uma abordagem prática e imediatista, mas, ao mesmo tempo, potencialmente desvinculada da



formação crítica e reflexiva que deveria ser o pilar da Educação Básica. Para Oliveira (2024),

A contradição estabelece-se no conflito de objetivos da escola neoliberal, que ora visa formar assalariados adaptáveis às constantes transformações e instabilidades econômicas, ora convoca os aprendizes a resolver os problemas do cotidiano, causados pelo próprio contexto neoliberal, ignorando suas idiossincrasias (2024, p. 34).

A carência de um espaço claramente explícito para os conceitos científicos no currículo planejado por meio do Edital do PNLD de 2021 não só esvazia a base teórica do ensino, como também compromete a edificação de um pensamento crítico, capaz de propiciar uma compreensão das ciências e sua aplicação em nosso sistema-mundo. A reforma educacional, ao conduzir um ensino-aprendizagem nesses aportes, fragiliza o currículo ao privar os educandos dos alicerces teóricos indispensáveis para a análise fundamentada, enfraquecendo sua capacidade de interpretar, questionar e intervir de maneira informada e consciente na realidade que o cerca.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUTHER, Alessandra; GERHARDT, Tatiana Engel. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Revista Saberes da Amazônia**, v. 3, n. 07, p. 281-310, 2018. Disponível em: <Disponível em:





SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

