



POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO MÉDIO PÚBLICO: MATERIAL DIDÁTICO DO SETOR PRIVADO EM MATO GROSSO

Alessandra Ferreira dos Santos¹
Universidade Federal de Mato Grosso

Eveline Ferreira Moraes²
Universidade Federal de Mato Grosso

Ana Lara Casagrande³
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO

Neste texto, promove-se uma discussão sobre o Ensino Médio público, a partir da análise do material didático produzido pelo setor privado direcionado à etapa, no estado de Mato Grosso, na temática História do Brasil. Debate-se a guinada neoliberal na Educação e sua influência na política educacional. Ademais, a discussão sobre currículo permeia este texto, o qual congrega uma potência de poder à medida que seleciona e organiza os conteúdos a serem comunicados nos componentes curriculares. Ele pode criar/reforçar determinadas imagens a respeito de eventos e povos, impactando culturalmente. Assim, é realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que mobiliza a Análise Textual Discursiva para análise dos aspectos do material didático voltado para o 3º ano, produzido pelo Sistema Maxi de Ensino: (a) no modo de apresentação, autoria e abordagem do conteúdo; e (b) nas atividades propostas. Conclui-se que o material apresenta hipertextos e imagens que complementam a narrativa histórica empreendida, bem como atividades discursivas e de múltipla escolha com base em exames vestibulares. Há, inclusive, uma parte intitulada *Mais Enem*, o que evidencia o foco no exame, hoje considerado um grande vestibular nacional. O material didático a circular nas escolas públicas de Ensino Médio, quanto à História brasileira, merece projetos de currículo cuja perspectiva seja crítica e não reforçadora da visão do colonizador e que considere a especificidade da educação pública, que transcende o vestibular.

Palavras-chave: Ensino Médio; Material didático; Vestibular; Mato Grosso.

¹ Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367, Bairro Boa Esperança, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, CEP: 78060-900. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4762-9669>. E-mail: alessandra.atacado@gmail.com.

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Endereço para correspondência: Rua 54, nº 16, Bairro CPA3, Setor 3, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, CEP: 78058-432. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4150-5318>. E-mail: line.fmoraes@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Rio Claro). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367, Bairro Boa Esperança, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, CEP: 78060-900. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6912-6424>. E-mail: ana.casagrande@ufmt.br.

EDUCATION POLICY AND PUBLIC HIGH SCHOOL: DIDACTIC MATERIAL FROM THE PRIVATE SECTOR IN MATO GROSSO

ABSTRACT

In this text, public secondary education is discussed, based on the analysis of didactic material produced by the private sector directed to the stage, in the state of Mato Grosso, in the theme History of Brazil. The neoliberal force in Education is debated and its influence in public education. Furthermore, the discussion about curriculum permeates this text, which has a potency of power as it selects and organizes the contents to be communicated in the curricular components. It can create/reinforce certain images about events and people, having a cultural impact. Thus, a qualitative, exploratory research is carried out, which mobilizes Discursive Textual Analysis to analyze aspects of the didactic material aimed at the 3rd year, produced by the Maxi Teaching System: (a) in the way of presentation, authorship and approach of the content; (b) in the proposed activities. It is concluded that the material presents hypertexts and images that complement the historical narrative undertaken, presents discursive and multiple-choice activities based on university entrance examinations. There is even a part called Mais Enem, which highlights the focus on the exam, which is now considered a major national entrance exam. The didactic material for public high schools, in terms of Brazilian history, deserves curriculum projects whose perspective is critical and not reinforcing the colonizer's view and which considers the specificity of public education, which is more than the entrance exam.

Keywords: High School; Didactic material; Entrance exam; Mato Grosso.

POLÍTICA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA: MATERIAL DIDÁCTICO DEL SECTOR PRIVADO EN MATO GROSSO

RESUMEN

En este texto, se promueve una discusión sobre la educación secundaria pública, a partir del análisis de material didáctico producido por el sector privado destinado a esta etapa, en el estado de Mato Grosso, sobre el tema Historia de Brasil. Se discute el crecimiento neoliberal en la Educación y su influencia en la política educativa. Además, la discusión sobre el currículo permea este texto, que reúne una potencia de poder en la medida en que selecciona y organiza los contenidos a comunicar en los componentes curriculares. Puede crear/reforzar ciertas imágenes sobre eventos y personas, teniendo un impacto cultural. Así, se realiza una investigación cualitativa, exploratoria, que moviliza el Análisis Textual Discursivo para analizar aspectos del material didáctico dirigido al 3º año, producido por el Sistema Maxi de Enseñanza: (a) en la forma de presentación, autoría y abordaje del contenido; (b) en las actividades propuestas. Se concluye que el material presenta hipertextos e imágenes que complementan la narración histórica emprendida, presenta actividades discursivas y de opción múltiple a partir de exámenes de ingreso a la universidad. Incluso hay una sección titulada Mais Enem, que destaca el enfoque en el examen, que ahora se considera un importante examen de ingreso nacional. El material didáctico que circula en las escuelas secundarias públicas, referente a la Historia de Brasil, amerita proyectos curriculares cuya perspectiva sea crítica y no reforzante de la visión del colonizador y que considere la especificidad de la educación pública, que trasciende el examen de ingreso.

Palabras clave: Educación secundaria; Material didáctico; Examen de ingreso; Mato Grosso.

INTRODUÇÃO

Discutir o Ensino Médio brasileiro significa abordar a formação da juventude do país, o que torna necessário compreender a trajetória da etapa final da Educação Básica, direcionada ao público jovem de 15 a 17 anos (desconsiderando distorções relacionadas ao abandono, evasão e repetência).

Historicamente, as políticas educacionais têm se movimentado mais fortemente em torno dessa escolarização, vide as reformas direcionadas à etapa, que evidenciam uma descontinuidade. Dados apresentados por Carlos R. J. Cury no prefácio da obra de Briskievicz e Steidel (2018) a comprova: “Desde 1854 (a primeira reforma do ensino médio do Brasil independente), foram 16 reformas. A da Lei nº13.415/2017 seria a décima sétima reforma. Portanto, em 163 anos, foram, em média, menos de 10 anos para cada uma”.

Em meio a tais reformas, o setor privado se infiltrou cada vez mais no setor público educacional, visto como campo lucrativo, sobretudo a partir da década de 1990, em que se percebeu uma opção política que considerava a gestão pública ineficiente e mirava no (suposto) modelo de eficiência da gestão privada, o que foi explicitado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE): “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (Brasil, 1995, p. 17).

A administração pública gerencial passa a ser o Norte a conduzir as políticas públicas, atravessado pela descentralização e suas camadas de privatização (direta, com a venda de empresas estatais para o setor privado, e parcial, via processo de terceirização).

Ainda nessa década, mudanças sobre a questão curricular estão indicadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que abordou a construção de uma base comum para o currículo escolar em âmbito nacional, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, art. 26). Sob essa perspectiva, as discussões de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão ancoradas na lei. No entanto, há críticas de que a BNCC do Ensino Médio não se consolidou de modo apropriado.

Além da questão curricular, outras temáticas rondavam as mudanças para o Ensino Médio, como a extensão do tempo, previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014), por meio da meta 6, cujo texto dispõe sobre a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Tal extensão vinha sendo aplicada em diferentes estados federativos ao longo dos anos como experiências pontuais, isto é, realizada em algumas escolas de alguns estados. No entanto, a partir de 2022 passou a ser uma determinação para o Ensino Médio

nacionalmente. Embora em 2023 tenha sido estabelecida a Portaria nº 399, de 08 de março, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023). Vejamos o contexto que a impõe.

O então presidente Michel Temer (que assumiu o cargo após o que se considera um polêmico processo de *impeachment* de Dilma Rousseff) consolidou a reforma do Ensino Médio, materializada na Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Tal Lei consiste na conversão da Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Diante do modo como a reforma foi conduzida, Lima, Casagrande e Silva (2022, p. 6) afirmam que o apressamento gerou críticas quanto ao “diálogo democrático que dever-se-ia ter estabelecido com especialistas da Educação e profissionais da educação básica, dados os grandes impactos de uma nova organização curricular para a educação pública da juventude brasileira”. Recentemente, a proposta da Portaria nº 399/2023 busca retomar as discussões, mediante consulta pública, que podem caminhar para alterações na reforma do Ensino Médio.

O texto aprovado aumenta a carga horária de 800 para 1.400 horas e define uma nova organização curricular mais flexível, que contemple uma BNCC e ofereça diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, por meio dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento, formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

A flexibilização do currículo se sustenta na ideia de adequar os estudos aos projetos de vida dos estudantes, que deveriam ser construídos por meio do protagonismo juvenil. Ao questionar o sentido desse protagonismo, vale pensar na caracterização da responsabilização do próprio jovem com seus processos formativos, em um movimento de apagar outros fatores que interseccionam a realidade, como a desigualdade socioeconômica.

Na atual construção do Novo Ensino Médio, observar o currículo como núcleo e espaço estruturante da função da escola, conforme indica Arroyo (2013), é a proposta deste texto, que traz dados de análise de um material didático (recorte: História do Brasil) adotado pelo governo mato-grossense no âmbito do Ensino Médio público. Dados esses pertinentes à pesquisa de mestrado em andamento sobre a temática. Por ocupar tal espaço, o currículo é o território mais cercado, normatizado e disputado, a ver as regulamentações das últimas décadas: “Quando se pensa em toda essa diversidade de

currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder” (Arroyo, 2013, p. 15).

De acordo com o estudo de Santos, Jucá e Santos (2023), as modificações implementadas no sistema educacional, desde a década de 1990, estão essencialmente ligadas às prerrogativas e aos princípios do modelo capitalista, com o papel do Estado sendo primordial na efetivação dessas reformas, que estão em consonância com as diretrizes neoliberais na área da educação. O que é um pilar fundamental das iniciativas reformistas na Educação. Nesse sentido, concorda-se com Santos (2015, p. 146), “é necessário estudar, refletir, pesquisar, e em conjunto decidir o currículo da escola”.

O componente História do Brasil foi escolhido por ter um potencial de operar os acontecimentos sob juízos de valor à medida em que os registra. Por exemplo, a noção de descobrimento do Brasil como marco para a contagem da existência do país, fato que ficou marcado na comemoração de 500 anos.

Com o objetivo de oferecer uma abordagem diversificada da História e apresentar uma nova perspectiva, como indicado pelo subtítulo de sua obra, que se refere a uma nova história da humanidade, Graeber e Wengrow (2022) desvelam inconsistências na versão disseminada quanto a alguns episódios. Sobre o conceito de liberdade, especificamente, base moral de países como os Estados Unidos, por exemplo, os autores indicam que:

os cidadãos norte-americanos têm o direito de viajar para onde quiserem - desde que, claro, tenham dinheiro para o transporte e acomodação. São livres para não acatar ordens arbitrárias dos superiores - a menos, claro, que tenham um emprego (Graeber; Wengrow, 2022, p. 150).

A questão reside no silenciamento histórico da liberdade, ficando juízo de valor sobre determinado tema, utilizando um país como referência cultural, econômica etc. Os autores afirmam que hadzas, wendats ou povos chamados igualitários, como os nueres “estavam menos interessados no direito de viajar do que na possibilidade de realmente viajar” (Graeber; Wengrow, 2022, p. 151).

Graeber e Wengrow (2022, p. 142) descrevem a dificuldade de reconstituir o modo de funcionamento de outras formas de organização, “antes de serem destruídas pela chegada dos colonos europeus. Portanto, só podemos arriscar alguns palpites sobre o funcionamento de sistemas análogos de uns 40 mil anos atrás”. Arriscar palpites, inclusive,

não fora dos registros, mas reconhecendo as peculiaridades de quem os documenta, o que perpassa o seu plano discursivo.

A partir do estudo da BNCC e da análise do material didático direcionado ao Ensino Médio, na temática História do Brasil, este texto se orienta com a finalidade de proporcionar uma discussão sobre a etapa final da Educação Básica, no que diz respeito à forma de comunicação que se dá por meio do material didático, buscando evidenciar sua importância na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, bem como as disputas ideológicas à sua volta.

METODOLOGIA

A construção metodológica desta análise tem como propósito traçar um percurso que possibilite captar aspectos discursivos do material didático selecionado, por meio da Análise Textual Discursiva que “cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da Ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados” (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

O percurso metodológico de análise do livro incluiu a etapa de estabelecimento das unidades de significado para a análise do caderno 4, voltado ao 3º ano do Ensino Médio, quanto à História do Brasil, seguindo a abordagem própria da análise textual discursiva. Em seguida, houve um deslocamento para a abstração teórica, por meio de “um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos” (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118). Posteriormente, a análise foi organizada com foco: a) no modo de apresentação, autoria e abordagem do conteúdo; e b) nas atividades propostas.

Na perspectiva da teoria histórico-crítica, à qual este texto se vincula, Santos (2015) enfatiza a crucial conexão entre teoria e prática educativa, colocando a práxis como o cerne do materialismo dialético e histórico. A autora destaca a necessidade de ações conscientes e teoricamente fundamentadas para efetuar mudanças na realidade, salientando a importância dessa transformação, ou práxis, para a educação. A fusão de teoria e prática, orientada por intenções definidas e metas alinhadas aos objetivos educacionais pretendidos, é vital para promover um aprendizado significativo para os estudantes. Além

disso, a autora defende que, para uma prática educacional eficiente, é indispensável que o educador possua um profundo conhecimento do conteúdo que irá mediar, esteja ciente dos conhecimentos prévios dos estudantes e das suas aspirações de aprendizagem, e utilize as estratégias pedagógicas mais eficazes para auxiliar no processo de construção e aquisição do conhecimento.

DISPUTAS EM TORNO DO PROJETO DE ENSINO MÉDIO

Há estudos sobre a influência dos ideais neoliberais no campo educacional (Gentili; Silva, 2007; Frigotto, 2005) que comprovam ser impossível ignorar o assédio ao projeto de reconstrução da Educação brasileira sob esta base. A criação das situações de mercado e a produção do elogio à educação empresarial interferem na concepção de formação dos sujeitos. Ou seja, há um ensejo na redefinição do sujeito referencial dentro da racionalidade neoliberal, ligada ao “efeito disciplinador da concorrência como estímulo ao bom desempenho” (Dardot; Laval, 2016, p. 290).

Nesse sentido, “a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição” (Dardot; Laval, 2016, p. 328). No entanto, o homem-empresa, nos termos de Dardot e Laval (2016), direcionado à maximização da sua produtividade e à exaustão, vê crescer exponencialmente as doenças psíquicas. O adoecimento é inerente à sociedade do cansaço, cuja perspectiva é de suposta liberdade, mas com a responsabilidade de estar sempre em alta *performance*, o que é uma violência que ignora os condicionantes pessoais, na ótica do empresariamento de si, e presta culto ao *ethos* neoliberal (Corrêa, 2019).

A partir do momento em que os sujeitos são inseridos na lógica da competitividade, o padrão de gestão ideal passa a ser o do setor privado (ignorando as especificidades da gestão pública) e a educação é descortinada como um campo potencial para lucro e benefícios econômicos. Seu papel e objetivos se tornam objeto de disputa por concepção e operacionalização, por isso, uma análise sobre a educação brasileira que despreze os condicionantes neoliberais é deficiente.

Os dogmas liberais do século XIX foram questionados (sobretudo o *laissez-faire*), mas deram lugar a um sistema mais aperfeiçoado para realizar os fins da civilização liberal, “mais consciente das realidades sociais e econômicas” (Dardot; Laval, 2016, p. 57). Nesse

momento, tem início a reconfiguração dos dogmas liberais acerca da intervenção estatal, e o Estado passa a ser visto como um bom parceiro, assim, estimula-se a criação de espaços públicos não-estatais e a constituição de parcerias entre as esferas pública e privada.

Uma dessas formas de parceria consiste na compra de material apostilado por parte do setor público. Em certa medida, por uma espécie de fetiche pelos resultados que as escolas privadas produzem quanto às aprovações em vestibulares, o que seria uma comprovação de qualidade. No entanto, Adrião *et al.* (2009) alertam, há certo tempo em suas investigações, sobre o questionamento da qualidade do material produzido para as escolas públicas na configuração de parceria/convênio com o setor privado.

Essa baixa qualidade pode estar relacionada, em parte, ao fato das empresas oferecerem aos municípios materiais distintos daqueles que elaboram para suas próprias escolas ou para as escolas privadas que franqueiam seu material. Trata-se de ofertar às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes nas escolas privadas do município, uma vez que, se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pela mesma empresa (Adrião *et al.*, 2009, p. 808).

Nota-se um apelo crescente às parcerias entre órgãos da administração pública, instituições de ensino e a esfera privada, representada por empresas comerciais no caso da compra de apostilas. Essa prática torna-se possível devido à perspectiva neoliberal, que argumenta que a atuação do Estado não deveria ser mínima, principalmente quando desempenha o papel de “cliente” ou “parceiro”. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 69) “ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitem a pura passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados”.

Isto é, uma parceria que se dê no escopo dos seus princípios ideológicos, trata-se de “um reengajamento político do Estado sobre novas bases, novos métodos e novos objetivos” (Dardot; Laval, 2016, p. 190), articulados à globalização e financeirização do capitalismo. No caso do Ensino Médio, o assédio por parte do setor privado é latente, especialmente considerando que o vestibular serve como uma justificativa para a compra de material apostilado desse setor. Historicamente, essa etapa tem sido alvo de intensa pressão, por guardar um público que comporá a mão-de-obra jovem imediata na sociedade.

Organismos internacionais fazem alertas sobre a proficiência mínima em leitura e escrita, preocupados com a qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho. Nesse ponto, vale salientar a distinção entre “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho”. Frigotto (2005, p. 02) colabora nessa tarefa ao afirmar que não se deve misturar a essência do trabalho, o que chamará de generalidade ontocriativa, com determinadas formas históricas que o trabalho assumirá, “entre elas a servil, a escrava e a assalariada, sendo que nesta última é comum se confundir trabalho com emprego”.

Quando se fala em “mundo do trabalho”, justamente se está reconhecendo “a necessidade e o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho” (Frigotto, 2005, p. 02). Dentro dos determinantes sócio-histórico-econômicos, então, o Ensino Médio é considerado.

BNCC DO ENSINO MÉDIO

O currículo escolar é uma seleção/definição do que cabe à escola ensinar (tendo como parâmetro determinadas concepções normativas de cultura e valores). Nesse sentido, Apple (2006, p. 127) chama a atenção para o currículo oculto, referindo-se às “normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”. O chamado currículo oculto reforça as normas de trabalho, obediência e pontualidade, por exemplo.

Um aspecto importante do documento de orientação para a construção dos currículos do Ensino Médio, que configura o que se denomina de Novo Ensino Médio, é a ênfase no protagonismo juvenil e no desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes. Tais princípios presentes no Ensino Médio reconfigurado remetem ao que Apple (2006) indica sobre um dos principais legados da área do currículo: a noção de homogeneidade cultural e consenso de valores (no bojo do compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade), função engastada na dependência histórica que a área tem em relação a técnicas e procedimentos emprestados das empresas corporativas.

Quanto ao Novo Ensino Médio, denota-se um esforço em motivar os estudantes, de modo a conferir um sentido mais significativo aos estudos na etapa final da Educação

Básica. Não se trata de pensar que seja uma iniciativa inadequada, todavia, não se pode perder de vista que o debate sobre motivação e construção de um projeto de vida é bastante complexo, pois requer uma discussão mais ampla da perspectiva social, envolvendo variáveis socioeconômicas.

A BNCC do Ensino Médio, que dá suporte à reforma implementada pela Lei nº 13.415/2017, não constitui o currículo dessa etapa, no entanto, define as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes brasileiros e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, tanto no âmbito específico da BNCC quanto na organização e proposição de itinerários formativos. Não se pode desprezar, então, que as competências, as habilidades e os conteúdos essenciais são orientados pela BNCC do Ensino Médio. Assim, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 67) consideram impossível “negar a natureza curricular da BNCC simplesmente porque ela a rejeita. Os enunciados expostos desafiam a concepção de BNCC que se furta a assumir que deseja estabelecer o que um aluno deve estudar”.

Definida como documento de caráter normativo, ela está prevista na Constituição de 1988 (no art. 210: fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais) e na LDB (no art. 9: estabelecer as competências e diretrizes para a Educação Básica, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; e no art. 26: os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum) (Brasil, 1996). E no Plano Nacional de Educação se determina a implantação, mediante pactuação interfederativa, de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Machado (2002, p. 93) afirma que a institucionalização da lógica das competências no cenário educacional não é exclusiva do Brasil, mas vem no esteio de transformações maiores e recebe

os influxos de um processo crescente de homogeneização ideológica mundial, que na literatura francesa recebe o nome de “pensamento único” ao pretender dar respostas universais para problemas, que aparentemente são gerais, mas que fundamentalmente diferem à medida que se percebe que eles atingem

diversamente as classes sociais, os países, as instituições, os gêneros, a etnias [sic] e as faixas etárias.

Para a mesma autora, o fortalecimento (denominado institucionalização) da noção de competências se associa a um “processo de desintegração de padrões de integração e de organização social baseados em valores, normas e comportamentos oriundos da chamada relação salarial taylorista-fordista” (Machado, 2002, p. 93). Nesse cenário, o conceito de qualificação estabelece a base de codificação social para fins de inserção nas relações de trabalho e construção da identidade socioprofissional dentro da lógica dos mercados ultra livres de trabalho.

Os desafios impostos por esses mercados têm reflexos nas abordagens educacionais. Dessa forma, o Novo Ensino Médio surge organizado por uma parte comum do currículo e por itinerários formativos (I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional), sendo estruturados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Consoante ao documento *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio*, “essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 467).

Com a estratégia de substituir a rigidez curricular, a flexibilização viabilizada pelos itinerários formativos admite diferentes configurações para o Ensino Médio. Essa mudança, embora potencialmente positiva, precisa ser considerada à luz das discrepâncias entre as redes de ensino, o que pode acarretar uma *suposta* escolha do estudante, extremamente limitada. Logo, “a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual” (Kuenzer, 2017, p. 341). Assim, ao selecionar o itinerário, o estudante moldará as aprendizagens dentro dos arranjos curriculares que a rede consegue oferecer (no art. 36 alterado da LDB, a própria BNCC indica que os itinerários formativos serão disponibilizados de acordo com a possibilidade dos sistemas de ensino), o que gera problematizações sobre o exercício de seu protagonismo estudantil e a própria natureza da flexibilização. Na perspectiva de Kuenzer (2019, p. 60), a última “é uma das

expressões do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”.

Na Educação Superior se promove o debate sobre Educação Aberta, definida por Amiel (2012, p. 24) como “uma tentativa dialógica em que as configurações de ensino e aprendizagem emergentes coexistem e, ao mesmo tempo, desafiam a lógica e a estrutura da escola”. Sabe-se que não é similar ao que se propõe no Ensino Médio, mas de similar há essa questão de pretender modificar a lógica da estrutura da etapa final da Educação Básica, no caso da última, com a fundamental participação do currículo. Refletindo sobre a estrutura, Arroyo (2013, p. 41) aponta que as diversas resoluções que fixam diretrizes curriculares têm avançado na incorporação de princípios, valores, concepções e percursos formativos quanto à Educação, “mas têm dificuldade de inovar nas formas de organização dos conhecimentos e da organização dos tempos e do trabalho. É o núcleo duro, resistente”.

Nesse contexto, as mudanças suscitam diversos questionamentos, tais como: a quem beneficia e ao que se presta o Ensino Médio nesse formato? A “escolha” dos arranjos curriculares fragmenta o conhecimento ao qual a juventude tem direito? Será que se alinha efetivamente a uma perspectiva de educação integral? Dessa maneira, deixa-se de lado a busca pela construção de um projeto de educação que atendesse aos interesses da classe trabalhadora, mediante a organização de um currículo que integrasse, de forma orgânica e consistente, as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho como modos de atribuir significado ao conhecimento escolar. Essa renúncia abre espaço para a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada, e para as instituições que representam os setores privados (Kuenzer, 2019, p. 58).

CURRÍCULO, MATERIAL DIDÁTICO E COMUNICAÇÃO

Inicialmente cabe salientar que qualquer seleção curricular resulta em escolhas que inviabilizam a noção de neutralidade, isto é, currículo e ideologia são considerados aqui como conceitos relacionados. Ideologia compreendida como o “conjunto das ideias e convicções próprias de uma época, uma sociedade, uma classe etc.” (Aulete, 2012, p. 472).

Para Apple (2006, p. 153), é fundamental a consciência de que “nosso próprio pensamento sobre a escolaridade e a elaboração do currículo está também

fundamentalmente ligado à estrutura da ordem social em que existimos”. O currículo se conecta às categorias empregadas para conferir significado às atividades diárias, relacionadas, por sua vez, aos interesses sociais e que os justificam. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 75) acreditam que “ignorar o currículo como sendo uma seleção de cultura que se pretende socializar é investir em uma neutralidade que rejeita a contradição e a pluralidade de projetos políticos que se colocam em disputa e em conflito”.

A comunicação efetuada por meio dos materiais didáticos é feita com o suporte de determinados autores, seleções semânticas e de imagens, entre outros elementos, que não permitem afirmar que há neutralidade em algum âmbito. Mesmo nas ciências exatas. Foi apresentada tal teoria e não outra por uma escolha com um viés. Para combater essa noção de neutralidade possível, “a pesquisa sobre o currículo e a de cunho mais geral precisam deitar suas raízes em uma teoria de justiça econômica e social, [...] que tenha seu enfoque principal na ampliação do poder e do favorecimento aos menos favorecidos” (Apple, 2006, p. 213). Por isso Apple (2006) ressalta a importância da reflexão crítica, que possibilita compreender as razões e intenções que orientam o currículo e a própria prática docente.

O exemplo da análise da imagem que se faz da Palestina nos livros didáticos israelenses dimensiona a importância da análise do discurso escolar em suas diversas formas de registro. Peled-Elhanan (2019, p. 22) identifica que “os livros didáticos de ciências sociais se valem da linguagem científica para incutir percepções racistas, apresentar opiniões como fatos e ocultar a responsabilidade de Israel nos crimes da fundação”. A autora conclui, por meio de sua análise, que “embora os livros denunciem a prática de matar, todos os relatos utilizam dispositivos semióticos para construir enunciados legitimadores que justificam seu desfecho” (Peled-Elhanan, 2019, p. 208). Evidentemente, percebe-se que o planejamento do material didático está atravessado pela construção/manutenção de uma imagem da Palestina.

Silva (1999) compreende o currículo como objeto da realidade educacional e o descreve composto em três eixos: teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-críticas. A primeira concebia o currículo de modo mais científico, desinteressado e supostamente neutro. Já as teorias críticas e pós-críticas defendem que nenhuma teoria é neutra, inocente ou sem interesse, pelo contrário, reconhecem o currículo como um lugar, um espaço, um

território e uma relação de poder. Por último, a teoria pós-críticas contempla o currículo como identidade, representação e multiculturalismo.

O referido autor também apresenta o currículo como um aparelho ideológico do Estado capitalista, atuando como perpetuador da ideologia dominante. Valendo-se do primeiro ensaio de Althusser, ele traz uma definição que o descreve como a constituição de crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis (Silva, 1999). Diante do fato de que o currículo seleciona o que são aprendizagens essenciais, nota-se de uma operação de poder, assim como privilegiar um conhecimento em detrimento de outro.

Recentemente, visualizou-se no Brasil o poder de grupos empresariais que incutiram perspectivas economicistas no currículo, a partir, por exemplo, do elogio ao empreendedorismo (apagando a linha tênue entre o empresariamento de si mesmo, a precarização do trabalho e o desemprego), traço marcadamente neoliberal, que se fortalece, sobretudo, a partir da década de 1990 no Brasil, com a ideia de que o mercado é a referência de gestão e produção de resultados.

No contexto do currículo escolar e da produção de material didático, cumpre abordar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destinado a avaliar e a oferecer obras e materiais de apoio à prática educativa. Trata-se do programa de estado mais antigo do país, no âmbito das políticas educacionais. As obras são avaliadas por especialistas selecionados a partir do Banco de Avaliadores do Ministério da Educação (MEC) e chegam às escolas após o processo de escolha, compra e distribuição. A aquisição se dá no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Fernandes et al., 2021).

O PNLD passou por modificações após a reforma do Ensino Médio. Anteriormente os livros deveriam ser organizados por componente curricular. Uma das mudanças, oriundas da reorganização da BNCC, foi a integração dos conhecimentos das áreas em livros únicos: um que trabalha com projetos (Fase 1) e outros que trabalham os conteúdos de forma sistematizada (Fase 2). Desse modo, a seleção passou a ser composta de duas fases, na primeira delas estavam elencados os Projetos Integradores e Projeto de Vida: obras que propõem um aprendizado voltado à vivência prática, com ações de pesquisa, discussão e produção (Objeto 1). Na fase dois, constavam os Livros didáticos por área do conhecimento

(Objeto 2), Obras de formação para professores e gestores (Objeto 3), Recursos digitais (Objeto 4) e Obras literárias (Objeto 5) (Fernandes *et al.*, 2021).

Embora essa retomada seja importante, a obra a ser aqui analisada não está no escopo do programa historicamente responsável pela compra dos materiais didáticos distribuídos na rede pública. Trata-se de uma parceria estabelecida com o setor privado, que vai além do material (da apostila) e envolve uma gama de recursos, como plataforma digital, aplicativo, avaliações semestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores com duração de 120 horas por ano (Seduc-MT, 2021).

Adrião *et al.* (2009, p. 806) identificaram que o material não é vendido isoladamente à rede pública. As autoras falam em uma “cesta” que compõe os contratos firmados, incluindo “atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas”. Esse enfoque implica uma atuação que se espalha pela gestão do próprio sistema escolar público.

Em uma reportagem que anuncia a entrada da Fundação Getúlio Vargas (FGV) na educação da rede estadual, com um aporte financeiro de R\$549 milhões, relata-se o período de vigência de 5 (cinco) anos do contrato, sendo que no primeiro ano o investimento seria de R\$75 milhões. A matéria enfatiza um ponto já problematizado e abordado neste texto por Adrião *et al.* (2009): “o material didático possui a metodologia já aplicada na rede privada e será entregue pela Seduc nas escolas estaduais a partir de fevereiro de 2022” (Seduc-MT, 2021).

Análise do material didático

Para a análise, foi fundamental considerar a educação pública e a problematização de quais objetivos foram pensados para ela, uma vez que o material foi produzido pelo Sistema Maxi de Ensino e comercializado junto ao governo do Estado de Mato Grosso. Sabe-se que uma bandeira forte das escolas privadas é a aprovação em exames vestibulares, comprovado por *outdoors* que visam chamar a clientela. Enquanto as finalidades do Ensino Médio, com duração de 3 (três) anos, estão assim descritas na LDB:

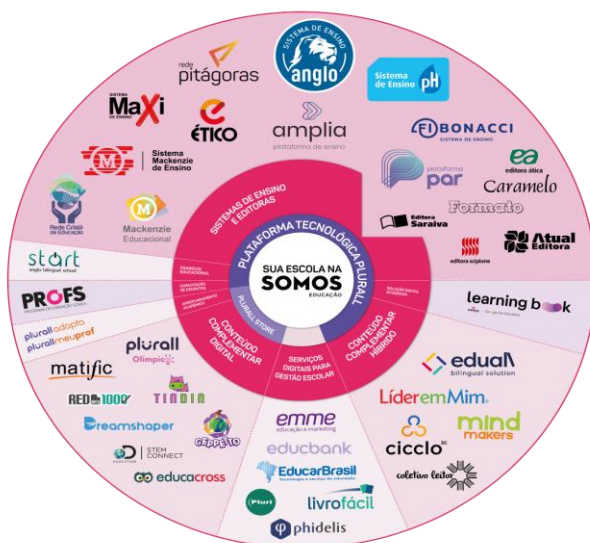
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, art. 35, Seção IV).

Fica evidente que o prosseguimento nos estudos é um dos objetivos, mas não constitui a natureza mesma do Ensino Médio. Nesse sentido, a Análise Textual Discursiva subsidiou a análise e permitiu a discussão relacionada à “parceria” entre a gestão estadual mato-grossense e o setor privado lucrativo, representado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), embora o material analisado seja produzido pelo Sistema Maxi de Ensino, vinculado ao Grupo Somos Educação.

Não foi encontrada relação entre a FGV e o grupo Somos Educação, o que leva a supor que pode tratar-se de uma subcontratação por parte da Fundação para a produção do material em questão. Na capa da apostila consta a logomarca da FGV e da Seduc. Na reportagem em que se anuncia o grande investimento “para implementar nas escolas estaduais um dos melhores métodos de ensino do Brasil” (Seduc-MT, 2021), afirma-se que “o material pedagógico de referência” seria desenvolvido pela FGV. Na Figura 1 é possível verificar o âmbito de atuação do Grupo Somos Educação.

Figura 1 – Atuação do grupo Somos Educação



Fonte: <https://www.somoseducacao.com.br/> (2023)

A mandala do Grupo Somos Educação revela como a atuação é diversificada no campo educacional, contando com capacitação de docentes, aprofundamento acadêmico, conteúdo complementar digital, franquias educacionais, serviços digitais para gestão escolar, conteúdo complementar híbrido, solução digital integrada e sistemas de ensino e editoras.

APOSTILA PARA O 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Na seleção de material didático a dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem, alguns aspectos são importantes de serem levados em conta, como a adequação ao Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP) e a consonância com aspectos socioculturais do público-fim.

Ao selecionar, para esta análise, a apostila com a temática “História do Brasil”, pensou-se no seu potencial de contribuição para a compreensão do percurso da sociedade e dos povos ao longo do tempo, o que pode gerar concepções racistas ou respeitadas (por exemplo). No caso da análise feita por Peled-Elhanan (2019, p. 22), os materiais didáticos israelenses “se valem da linguagem científica para incutir percepções racistas” em relação à Palestina. Este estudo, então, tem como proposta analisar a apostila número 4 sobre História do Brasil, utilizada nas escolas estaduais de Mato Grosso nas aulas de História vinculadas à Área de Ciências Humanas e suas tecnologias, do 3º ano do Ensino Médio.

A apostila faz parte de uma nova proposta feita pela gestão do governador do Estado do Mato Grosso, Mauro Mendes, através da Seduc-MT, que contratou os serviços da Fundação Getúlio Vargas (FGV) (Seduc-MT, 2021), e engloba os componentes curriculares das Áreas de Linguagens e Ciências Humanas. Essa proposta se difere do modelo empregado no PNLD, como salientado.

Na *Apresentação*, assinada pela Equipe Maxi, a primeira edição da apostila da Editora Maxiprint afirma reconhecer o quão desafiador é a etapa do Ensino Médio. Sua abordagem se baseia na pedagogia afetiva, frisando que “a proposta pedagógica para o Ensino Médio do Maxi visa formar um aluno que consiga transitar, de forma crítica e criativa, da informação ao conhecimento, gerenciando razão e emoção, teoria e prática” (Sistema Maxi de Ensino, 2018, p. 03).

O endereço eletrônico do Sistema Maxi de Ensino explica a referida Pedagogia como uma “abordagem inovadora e exclusiva [que] vem somar ao material pedagógico o trabalho de habilidades socioemocionais e as contribuições dos estudos de neurociências, de correntes educacionais e de estudos contemporâneos” (Sistema Maxi de Ensino, 2018, n.p., inserção nossa). Vale observar que não são apresentados os fundamentos metodológicos ou estudos/autores que a sustentam.

Em *Por dentro da coleção*, ao apresentá-la, a apostila informa que há um novo projeto gráfico, “muito mais limpo”, com linhas na lateral que permitem que sejam realizadas anotações por parte dos estudantes. Há a seção *Você no mundo*, definida como aquela que contém “proposta de atividades interdisciplinares, como pesquisas, entrevistas, debates e questionários que aliam a Pedagogia afetiva e temas propostos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU⁴” (Sistema Maxi de Ensino, 2018, p. 04). Ademais, são indicados os boxes que estabeleceriam conexões entre os conteúdos: *Hipertexto e Conectando Saberes*. Por fim, são apresentadas as *Seções de atividades*: Enem, em sala e para casa; Atividade discursiva; Sintetizando a unidade; e Estude +.

Reforça-se o foco no vestibular com a seção voltada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passou por modificações no seu papel desde sua criação em 1998 (avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao concluir o Ensino Médio), sendo atualmente a forma de acesso mais utilizada para ingresso na Educação Superior no Brasil. Trata-se de uma questão relevante, pois não se nega a importância de preparar os jovens para os exames vestibulares ao final do Ensino Médio. Contudo, é fundamental defender que não se foque apenas nos vestibulares, face aos objetivos mais amplos da Educação pública na etapa final da Educação Básica.

Além disso, é imprescindível ponderar que o ingresso na Educação Superior vai além de ser garantido por um material que se concentra nesse tipo de exame; é algo muito mais complexo e envolve variáveis de elitização e perfis socioeconômicos em um país desigual.

História do Brasil para a juventude mato-grossense

⁴ Organização das Nações Unidas.

Nesta seção, serão apresentadas as análises provenientes das unidades de significado relacionadas à apostila no que diz respeito: a) ao modo de apresentação, autoria e abordagem do conteúdo; e b) às atividades propostas.

A avaliação de um livro didático, segundo Rösen (2010), inclui quatro características essenciais: o formato explícito e estruturado, o modelo didático, a relação produtiva com o estudante e a relação com a prática em sala de aula. Entretanto, não é raro verificar materiais didáticos que pecam em relação ao aspecto histórico e cultural local, pretendendo uma homogeneização.

Há a possibilidade de a capa do Caderno 4 buscar conferir regionalidade ao trazer a ilustração de cajus. Destaca-se a expressividade que essa fruta tem no estado de Mato Grosso, embora não se saiba se foi elaborado pensando nessa especificidade, visto que o material data de 2018 e a “parceria”/contratação ocorreu em 2021.

Na capa, como mostra a Figura 2, estão postos dados das duas áreas de estudo que o Caderno abrange: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias e o ano do Ensino Médio, ao qual se direciona, 3º. A capa traz também a logomarca da FGV e da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT), além do QR Code, que dá acesso ao ambiente virtual de aprendizagem *Plurall*, em que se solicita o login e a senha. Como indicado, as apostilas estão ligadas à “cesta” e não a um único “produto”, nos termos de Adrião *et al.* (2009), que inclui “soluções pedagógicas” (Seduc-MT, 2021).

Figura 2 – Capa da apostila



Fonte: Sistema Maxi de Ensino (2018)

Após o Sumário (que abarca a generalidade do conteúdo do Caderno, tanto de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias quanto de Ciências Humanas e suas tecnologias), a imagem apresentada na página título da temática “História do Brasil” é a de uma mulher negra sorrindo com trajes típicos do candomblé e ao fundo uma igreja cristã em estilo barroco, elas aparecem intermediadas pela cruz representativa do cristianismo (Figura 3).

Figura 3 – Capa da apostila na temática História do Brasil



Fonte: Sistema Maxi de Ensino (2018, p. 297)

A História do Brasil, tema deste estudo, está dividida em 4 unidades e limita a história ao estudo dos governos, abordando de “Dutra a João Goulart” (1946-1960) na Unidade 1; “O período militar” (1964-1985) – quando o comum é referir-se a ele como o período da ditadura militar – na Unidade 2 (vale ressaltar que Dutra era um general de patente e esteve no governo inclusive no período anterior); “De Sarney a Itamar” (1985-1995), na Unidade 3. A obra encerra com a Unidade 4, que apresenta “O Brasil contemporâneo” como título e subtítulo “A democracia de volta”, com ênfase na Constituição de 1988.

O hipertexto apresentado na 1ª página da Unidade 1 faz menção à bipolarização mundial e à influência imperialista no governo nacional brasileiro, sem acréscimo de temas econômicos, culturais ou estéticos. A página 1 também menciona o objetivo do capítulo: “Apresentar o período de 1946 a 1964. Marcar o período como a mais longa fase

democrática da História do país até essa data” (Sistema Maxi de Ensino, 2018, p. 298). Trata-se de uma marcação interessante, tendo em vista o período da ditadura que se aviltou.

Os estudantes do 3º ano, com idade média entre 15 e 17 anos, vivem um período de acesso intenso às redes sociais e globalização das informações, mas carecem de orientação para que as informações sobre a História do Brasil estejam atreladas ao contexto dos acontecimentos, sobretudo em tempos em que navegar na internet pode significar o acesso a (des)informações falsas e sem fundamento científico, como a retomada da concepção arcaica de que o formato da Terra é plano.

Causa questionamento a supressão do período da Semana de Arte Moderna de 1922. Tal omissão exclui discussões sobre as produções literárias e musicais que refletiam a estética jovem da época e influenciavam sobremaneira o contexto histórico das pessoas daquele período. Por que não retratar Darcy Ribeiro, que em 1950 escreveu a obra *Religião e Mitologia Kadiuéu* (Ribeiro, 1950), baseada nos estudos de campo realizados entre os indígenas habitantes da fronteira de Mato Grosso (que até então não fora dividido) com o Paraguai? Essa escolha poderia ser o gancho para debater a política local e ingressar, definitivamente, no regionalismo como sugerido na capa.

O material segue com diversas seções, como “atividades discursivas”, “atividades em sala”, “atividades para casa”, “mais Enem” e a proposta de uma síntese de unidades sob a estética de um mapa conceitual. Verifica-se um caráter diretivo para docentes, enfatizando que as atividades são todas retiradas de vestibulares, incluindo provas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do próprio ENEM. Exemplos são apresentados na Figura 4, um da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de uma atividade discursiva; e o outro da própria Fundação Getúlio Vargas-Rio de Janeiro (FGV-RJ), de uma atividade de múltipla escolha.

É interessante que muitos vestibulares de instituições de Educação Superior públicas (estaduais e federais) sejam retomados na apostila da Editora Maxiprint, pois se sabe que elas são responsáveis, no Brasil, pelos exames vestibulares mais concorridos. Essa prática é alvo de discussão sobre a seletividade social associada ao perfil de determinadas carreiras profissionais e às condições socioeconômicas dos ingressantes. Uma reflexão que reacende a problematização sobre o foco do Ensino Médio na rede privada, que está distante de ser

algo simplificado, uma vez que não se trata apenas do material direcionado ao vestibular, mas envolve outros condicionantes que dão suporte para o projeto de vida diferenciado dos jovens, conforme recursos econômicos e classe social.

Figura 4 – Exemplos de atividades da apostila

Atividade discursiva

(Uerj) Meu país aumentará a ajuda ao Brasil, para cooperar com o novo governo. As mudanças registradas no Brasil foram feitas de acordo com a Constituição. Os militares, os governadores de Estados Democráticos e os que os apoiaram puseram fim a uma ameaça contra o sistema constitucional do Brasil. Derrubaram o presidente João Goulart para defender a Constituição.

Dean Rusk, secretário de Estado dos EUA, abril de 1964.

Peço ao Congresso a condenação do movimento militar brasileiro. O Teroeiro Mundo, o dos países que foram colonizados e lutam por sua grandeza, foi golpeado pela plutocracia mundial, o governo dos mais ricos e poderosos. Isso é sentido pelos mexicanos em sua própria carne.

Antonio Vargas MacDonald, deputado mexicano, abril de 1964.
Adaptado de *Nosso Século (1960-1980)*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Variadas foram as repercussões internacionais à deposição do Presidente João Goulart, em abril de 1964, como expressam os depoimentos citados.

Considerando a natureza do movimento que depôs o presidente brasileiro em 1964, identifique a principal diferença entre o posicionamento do secretário de Estado norte-americano e o do deputado mexicano. Em seguida, apresente um aspecto do contexto internacional da época que explique o posicionamento dos EUA.

3. (FGV-RJ) Leia o fragmento a seguir, extraído de um artigo do jornalista Carlos Lacerda, publicado no jornal *Tribuna da imprensa*, em de junho de 1950.

O Sr. Getúlio Vargas senador, não deve ser candidato a presidência. Candidato, não deve ser eleito. Eleito, não deve tomar posse. Empossado, devemos recorrer à revolução para impedi-lo de governar.

A partir do fragmento, assinale a alternativa que apresenta a interpretação correta do discurso de Carlos Lacerda.

- Marca o rompimento público com o trabalhismo, devido aos planos ditatoriais de Vargas.
- Reflete a posição dos setores liberais contrários à aproximação do Brasil com os países do Leste europeu.
- Denuncia Vargas, que pretendia modificar a constituição para se candidatar à Presidência da República.
- Representa o posicionamento político de setores contrários ao trabalhismo.
- Mostra a defesa intransigente do processo eleitoral contra as ameaças ao sistema democrático.

Fonte: Sistema Maxi de Ensino (2018, p. 305 e p. 306, respectivamente).

Um dado relevante para a análise de um material didático é sua autoria. No caderno analisado, ela é atribuída a Geraldo Luís de Souza em relação à História. Como consta em sua referência acadêmica, ele possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade Estadual de Londrina, especialização em Formação em Terapia de Família e Casal e mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica do Paraná, concluído no ano de 2022. Ainda, possui 3 (três) publicações como capítulos de livros na área de sua graduação, ou seja, voltada à filosofia cristã. A partir do perfil do autor, é possível observar o ponto de vista refletido na autoria do material didático. Não é objetivo deste texto discorrer sobre a competência profissional, pois não compete aos objetivos e ao campo ético. Contudo, é válido indicar que a formação do autor não é em História.

Acredita-se que a abordagem de História, via material didático que subsidie o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, deve utilizar distintas fontes, atividades, imagens e recursos semióticos para possibilitar a construção do conhecimento

(Santos; Bianchezzi, 2017). As imagens presentes no livro ilustram os acontecimentos relatados, mantendo a visão do autor na sua seleção. Um exemplo disso é a charge exibida no texto, que aborda o período dos dois mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), conforme se vê na Figura 5.

Figura 5 – Charge selecionada – descrição do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)



Fonte: Sistema Maxi de Ensino (2018, p. 335)

Quanto à História do Brasil, notam-se atividades que sugerem pesquisas para que os estudantes fixem os conhecimentos, permitindo a retomada dos conteúdos, bem como a compreensão do modelo de questões requeridas em exames vestibulares. Germinari e Moura (2017) destacam a importância de que os conteúdos apresentados estejam relacionados às experiências dos estudantes, com utilização de linguagem adequada às condições de aprendizagem, de maneira que se estabeleça uma relação entre o conteúdo abordado e as vivências.

Tais vivências propiciam um envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem, não fazendo sentido o questionamento: “para que utilizarei isso?”, pois ficaria evidente que, das reflexões filosóficas à robótica, por exemplo, os conteúdos estariam relacionados a algum aspecto da vida e resultariam na construção de conhecimentos pertinentes no âmbito pessoal e/ou para a sociedade. Germinari e Moura (2017) consideram interessante apresentar atividades que aproximem os procedimentos de trabalho do historiador, ampliem o conhecimento, construam conceitos e noções, desenvolvendo habilidades de localização, interpretação e reflexão sobre o conteúdo. Desse modo, o conhecimento

histórico estaria em consonância com o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo do estudante.

Para esse feito, as escolhas das fontes se tornam essenciais. Nesse sentido, foram observadas as fontes referenciais no caderno. A proposta de explorar a História com suporte nos conceitos científicos leva a um intenso trabalho com textos e variadas estratégias para incentivar os estudantes à atividade de leitura, que vão desde a música até as obras literárias. Entretanto, os textos didáticos são curtos, carecendo de informação complementar, apesar da proposta de hipertextos. Constata-se que as referências históricas e os documentos que compõem o caderno são elaborados e configurados exclusivamente a partir da historiografia.

Além disso, foi observada uma falta de ênfase nos aspectos das culturas indígena e quilombola nos períodos abordados, sobretudo no que concerne às políticas a elas direcionadas ao longo da História do Brasil. Essa omissão é particularmente relevante para o estado de Mato Grosso, que tem uma expressiva população indígena e territórios remanescentes de quilombos, a exemplo do povo Apyãwa (Tapirapé). De acordo com o censo indígena de 2010, o mais recente oficialmente publicado até a escrita deste texto (excetuando-se projeções), das quase 900 mil pessoas autodeclaradas indígenas no Brasil (305 etnias e 274 idiomas), 42.538 estavam no estado de Mato Grosso, sendo parte expressiva da população do estado (IBGE, 2010).

O Quadro 1 abaixo analisa a apostila em termos de relevância para o estudo da História do Brasil no 3º ano do Ensino Médio, direcionado às escolas da rede estadual do Estado do Mato Grosso. A estimativa varia de 1 a 4 pontos, com a seguinte equivalência: 1 para irrelevante; 2 para pouco relevante; 3 para relevante; e 4 para muito relevante.

Quadro 1 – Elementos em análise e análise de relevância, a partir da Análise Discursiva Textual

Elementos de análise	Descrição para o caderno	Estimativa de 1-4
Conteúdo	Relevante	3
Formação do responsável pela elaboração da apostila no tema História do Brasil	Pouco relevante	2
Atenção à regionalidade mato-grossense	Irrelevante	1

Elementos de análise	Descrição para o caderno	Estimativa de 1-4
Interdisciplinaridade	Pouco relevante	2
Obediência à norma culta da Língua Portuguesa	Muito relevante	4

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

O caderno 4 apresenta uma abordagem relevante do conteúdo, buscando tratar dos fatos históricos do Brasil em conformidade com a visão do autor. Todavia, em determinados momentos não se justificam as posições adotadas, como no caso em que se fala em fragilidade da democracia brasileira, sem informar a razão para essa qualificação na apostila (Figura 6).

Figura 6 – Texto que antecede a apresentação do governo Dilma Rousseff (2011-2016)

Desafios...

Dois grandes desafios se apresentam à ainda frágil democracia brasileira. O primeiro diz respeito ao alcance de condições de vida dignas à maioria da população nas áreas de saúde, educação, saneamento básico, segurança pública. Ainda que esses direitos sejam obrigações constitucionais do Estado, na prática nem todos os brasileiros têm acesso e, em muitos casos, quando têm, encontram serviços precários. O outro grande desafio é a eliminação da corrupção que impregna as estruturas do Estado brasileiro, numa relação que envolve as instituições republicanas, agentes públicos e setores do grande empresariado em desvios de verbas públicas, enriquecimento ilícito e financiamento de campanhas políticas.



O Supremo Tribunal Federal tem sido constantemente acionado nos últimos tempos para a solução de impasses políticos e julgamentos de casos de corrupção. Na foto, sessão de debate sobre o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2015.

Fonte: Sistema Maxi de Ensino (2018, respectivamente p. 336)

No aspecto autoria do material, mesmo se tratando de um profissional pós-graduado (mestre), sua formação e produção acadêmicas não coadunam com a área do material produzido, obtendo também o parecer *pouco relevante*. A mesma avaliação foi atribuída à interdisciplinaridade (*pouco relevante*), pois não se notam referências a outros componentes curriculares, como Matemática, ao mencionar o Plano Real, taxas de juros e inflação.

A ausência da regionalidade torna este quesito *irrelevante*. Embora o final da apostila mostre o Hino do Estado de Mato Grosso, ele fica isolado, descontextualizado do material, como uma espécie de anexo. O aspecto de qualidade observado foi a obediência à norma culta da Língua Portuguesa, que recebeu o parecer *muito relevante*.

A partir da análise dos temas de todas as unidades, conclui-se que a apostila não é completamente apropriada para o 3º ano do Ensino Médio. Surge, assim, um questionamento em relação aos altos custos para sua aquisição. Enfatiza-se a necessidade de que mais estudos sejam realizados, visando uma compreensão mais ampla de outros temas e cadernos envolvidos na “parceria” com a FGV/Sistema Maxi de Ensino, a fim de obter dados acerca do que o presidente da FGV, Carlos Ivan Simonsen Leal, caracterizou na ocasião da assinatura do contrato com a Secretaria de Estado como “novos horizontes que vão mudar o que temos de melhor que é o humano” (Seduc-MT, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História do Brasil foi alvo deste trabalho por estar relacionada evidentemente às perspectivas que perpassam os materiais ligados ao componente curricular. Considera-se que não há seleção curricular neutra, uma vez que se planeja e se produz um material com base em um ponto de vista e em consonância com aportes ideológicos. A provocação surge a partir do estudo dos materiais didáticos israelenses, que forjam uma imagem dos palestinos.

É fundamental registrar que a análise do material não visa depreciá-lo, mas abordar elementos considerados pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem no Estado de Mato Grosso, a partir da Análise Discursiva Textual. As parcerias com o setor privado se fortaleceram na década de 1990 e uma das principais críticas quanto à produção de material didático (com grandes grupos do mercado privado) é a despersonalização e a tendência de incutir uma lógica que funcione mais para a escola privada (cujo produto de propaganda é a aprovação em exames vestibulares conceituados) do que para a escola pública, que, na ótica deste texto se assenta primeiro na formação crítica e se volta para a atuação cidadã. Compreende-se que o vestibular seja para os estudantes da escola pública, mas a

transposição do modelo do setor privado para o público desconsidera as especificidades de cada um a um custo alto para o setor público.

Ressalta-se também a ausência de participação da comunidade escolar na escolha do material didático em questão. Logo, sem um vasto debate, algo que ocorre no escopo do PNLD, é possível que haja um direcionamento ideológico destoante do que as equipes pedagógicas das escolas ensejam. Além disso, a regionalização é fundamental para uma educação contextualizada e para a construção de conhecimentos vinculados à qualidade socialmente referenciada da Educação.

A própria reforma do Ensino Médio é polêmica e com a adição do material selecionado, promovida pelo governo do Mato Grosso, o problema cresce em complexidade. Dada a ausência de abordagem da compatibilidade com a proposta da escola para cada área de trabalho, a adequação aos planos de estudos e a autonomia dos professores para definir os critérios de escolha do material, o livro se torna inapropriado para o 3º ano do Ensino Médio no contexto mato-grossense.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799–818, out. 2009.

AMIEL, T. Educação Aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos – práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AULETE, C. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT,

aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base – Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399**, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRISKIEVICZ, D. A.; STEIDEL, R. **O novo Ensino Médio**: desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

CORRÊA, L. H. A violência sistêmica e autoexplorativa do empresário de si: o paradoxo da liberdade no ethos neoliberal e o conseqüente adoecimento psíquico na sociedade do cansaço. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 216, p. 63-74, jul. 2019.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, N. da S. *et al.* Programa nacional do livro e do material didático (PNLD): um estudo de seu funcionamento e apresentação das mudanças nos materiais à luz do Novo Ensino Médio a partir de 2021. **Conex. Ci. e Tecnol**, Fortaleza/CE, v.15, p. 01-10, 2021.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. Tomaz da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GERMINARI, G. D.; MOURA, A. F. Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 102-110, 2017.

GRAEBER, D.; WENGROW, D. **O despertar de tudo: uma nova história da humanidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

IBGE. Censo Demográfico. Microdados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=microdados>. Acesso em: 05 mar. 2023.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 57-66, 2019.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

LIMA, F. G. de; CASAGRANDE, A. L.; SILVA, D. G. da. O novo Ensino Médio e BNCC: o estado de Mato Grosso em foco. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-25, e-20331.049, 2022.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PELED-ELHANAN, N. **Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses**. São Paulo: Boitempo, 2019.

RIBEIRO, D. **Religião e mitologia Kadiuéu**. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Proteção aos Índios, 1950.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2010.

SANTOS, J. dos. A prática docente na perspectiva histórico-crítica. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6., Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 143-157.

SANTOS, L. de S.; JUCÁ, W. G.; SANTOS, L. de S. Crise estrutural e flexibilização curricular: a BNCC e a construção de competências para a educação. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, Teresina, v. 27, n. 55, p. 1-23, 2023.

SANTOS, R. S. dos; BIANCHEZZI, C. Livros didáticos de história: análise do uso nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica Mutações**, v. 8, n. 14, p. 406-419, 2017.

SEDUC-MT. Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso. Governo firma contrato com a FGV e implementa método de ensino inovador na rede estadual, 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18586235-governo-firma-contrato-com-a-fgv-e-implementa-metodo-de-ensino-inovador-na-rede-estadual>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SISTEMA MAXI DE ENSINO. **Ensino Médio 3º Ano**: Caderno 4. São Paulo: Maxiprint Editora, 2018.

SISTEMA MAXI DE ENSINO. **O Maxi**. Disponível em: https://sistemamaxi.com.br/o_maxi. Acesso em: 03 jun. 2023.

HISTÓRICO

Submetido: 06 de Jun. de 2023.

Aprovado: 10 de Abr. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SANTOS, A. F.; GROSSO, E. F.; CASAGRANDE, A. L. Política educacional e ensino médio público: Material didático do setor privado em mato grosso. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.