

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA
CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM HISTÓRIA PARFOR- AUTAZES/AM

Ata defesa do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História PARFOR – AUTAZES/AM da Universidade do Estado do Amazonas, realizado no dia 03 de agosto de 2026.

Aos 03 dias do mês de agosto de 2026, nas dependências da sede SEBRAE, localizado na Rua Ângelo Portugal, S/N, Bairro Centro, no município de Autazes, realizou-se a defesa do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da discente INGRIDE DE OLIVEIRA SOUZA com o tema O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ESTUDANTE À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. As apresentações cumprem uma exigência do Projeto Pedagógico do curso para obtenção do grau de Licenciada em História. A Presidente deu início à sessão e informou sobre os procedimentos do exame de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Depois da apresentação, palavra foi facultada a discente para apresentar uma síntese do seu estudo e em seguida, foi arguida pelos membros avaliadores. Após a apresentação e arguição pelos membros da Banca avaliadora, esta se reuniu e considerou a discente Aprovada. A sessão foi encerrada. Eu, professora Dra. Sarah dos Santos Araujo, secretariei e lavrei a presente Ata que vai assinada por mim e pelos demais membros da banca avaliadora.

Sarah dos Santos Araujo Nota (9,5)
Orientadora Professora Dra. Sarah dos Santos Araujo

[Assinatura] Nota (10,0)
Avaliador Professor Dr. Lucas Montalvão Rabelo

João André Batalha Campos Nota (9,5)
Avaliadora Professor Me. João André Batalha Campos

Média (9,6) Ingride de Oliveira Souza
Acadêmica: INGRIDE DE OLIVEIRA SOUZA



Centro de Estudos Superiores de Parintins
Estrada Odovaldo Novo, S/N - Djarde Vieira
CEP: 69.125-470 / Parintins - AM



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins de , que Ingrid de Oliveira Souza (Aluno), matrícula 02311190020, está com a situação regular na biblioteca.

A emissão deste documento impossibilita novos empréstimos do(a) usuário(a) acima mencionado(a), somente será revogado presencialmente na biblioteca.

Manaus, 06/08/2026



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CURSO DE HISTÓRIA – CAMPUS AUTAZES**

INGRIDE DE OLIVEIRA SOUZA

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO DO ESTUDANTE À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

**AUTAZES - AM
2026**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CURSO DE HISTÓRIA – CAMPUS AUTAZES**

INGRIDE DE OLIVEIRA SOUZA

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO DO ESTUDANTE À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso em História
apresentado à Universidade do Estado do Amazonas
como requisito parcial para obtenção do título de
licenciado(a) em História.

Orientadora: Prof^º. Dra. Sarah dos Santos Araujo

**AUTAZES - AM
2026**

INGRIDE DE OLIVEIRA SOUZA

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO DO ESTUDANTE À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciado em História e aprovado em sua forma final pela Banca Examinadora da Universidade do Estado do Amazonas.

Aprovado em 03 de Agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a). Dra. Sarah dos Santos Araujo – Presidente/Orientadora
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Prof. Dr. Lucas Montalvão Rebelo – Membro
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Prof. Me. Joândreo Batalha Campos – Membro
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso consiste em uma análise qualitativa da coleção didática Araribá Conecta: História, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com o objetivo de compreender como a referida coleção constrói narrativas históricas e quais suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto à metodologia, a pesquisa foi qualitativa, caracterizando-se como uma revisão de literatura associada a um estudo documental, fundamentado em categorias analíticas como problematização de fontes, uso de fontes primárias, enquadramento narrativo, recursos imagéticos, atividades epistêmicas e alinhamento com a BNCC. Entre os resultados mais importantes, destacamos: o livro didático não apenas reflete o currículo, mas o consolida e materializa, atuando como braço material de políticas de centralização curricular, como a BNCC; a coleção analisada apresenta avanços na diversificação de fontes e imagens, mas ainda prevalece uma estrutura que prioriza a transmissão passiva de informações em detrimento da problematização efetiva. Conclui-se que a construção do conhecimento histórico no contexto escolar depende, em grande medida, das abordagens presentes nos livros didáticos, e que o quadro analítico desenvolvido pode servir como ferramenta para a mediação docente.

Palavras-chave: Livro didático. Conhecimento histórico. Ensino de História. BNCC. Pensamento histórico.

ABSTRACT

This Course Conclusion Work consists of a qualitative analysis of the textbook collection Araribá Conecta: History, designed for the final years of Elementary School (6th to 9th grade), aiming to understand how this collection constructs historical narratives and its contributions to the development of students' historical thinking in light of the National Common Curricular Base (BNCC). Regarding methodology, the research was qualitative, characterized as a literature review associated with a documentary study, based on analytical categories such as source problematization, use of primary sources, narrative framing, visual resources, epistemic activities, and alignment with the BNCC. Among the most important results, we highlight: the textbook not only reflects the curriculum but consolidates and materializes it, acting as the material arm of curricular centralization policies such as the BNCC; the analyzed collection shows advances in diversifying sources and images, but a structure that prioritizes passive transmission of information over effective problematization still prevails. It is concluded that the construction of historical knowledge in the school context depends largely on the approaches present in textbooks, and that the analytical framework developed can serve as a tool for teacher mediation.

Keywords: Textbook. Historical knowledge. History teaching. BNCC. Historical thinking.

1 INTRODUÇÃO

O livro didático constitui-se como um dos principais suportes da cultura escolar, atuando como um instrumento fundamental entre o currículo oficial e a prática docente cotidiana. No contexto do ensino de História, a análise de livros didáticos e a construção do conhecimento histórico revelam-se temas de suma importância, pois tais materiais não são apenas repositórios de informações, mas instrumentos que carregam intencionalidades políticas e pedagógicas (Almeida, 2024, p. 15). Sua função curricular vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo um simbolismo social que legitima certas narrativas em detrimento de outras no ambiente escolar (Farias Júnior; Rovai; Silva, 2025, p. 9).

A ideia de transposição do saber acadêmico para o saber escolar, largamente utilizada no ensino de História, foi cunhada por Yves Chevallard e retomada por autoras como Bittencourt (1993, p. 33), para discutir como o conhecimento produzido nas universidades passa por reelaborações didáticas antes de chegar à sala de aula. Nesse sentido, o livro didático não é apenas um repositório de conteúdos acadêmicos, mas um artefato que promove escolhas, cortes e reorganizações do saber histórico, tornando-o ensinável dentro dos limites da cultura escolar (Bittencourt, 1993, p. 33-35).

A delimitação desta pesquisa recorta a análise para a coleção didática Araribá Conecta: História, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), aprovada nas edições de 2020 e 2024 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O recorte justifica-se pela centralidade deste ciclo na consolidação de conceitos históricos fundamentais e pelo impacto direto das diretrizes do PNLD na produção editorial brasileira.

De que maneira os livros didáticos de história selecionados constroem as narrativas históricas de forma que contribuem (ou não) para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência crítica do estudante, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Compreender como esses manuais operam é essencial para avaliar a qualidade da formação histórica oferecida aos estudantes brasileiros (Almeida, 2024, p. 15). Assim, a investigação sobre a natureza desses materiais torna-se o ponto de partida para discutir a eficácia do ensino de História na contemporaneidade, estabelecendo uma conexão direta com os desafios da prática pedagógica e o problema central desta pesquisa.

A ausência de um diálogo crítico com as fontes e a manutenção de imagens estereotipadas sobre diferentes grupos sociais comprometem a formação de uma consciência histórica refinada. Cabe destacar que o conceito de consciência histórica, tal como formulado por Rüsen (2001, p. 57) e retomado por Cerri (2022, p. 8), refere-se à capacidade humana de dar sentido temporal à experiência, articulando passado, presente e futuro na orientação da vida prática. Uma consciência histórica é dita

refinada quando o sujeito ultrapassa os níveis tradicional e exemplar da narrativa histórica — em que o passado apenas confirma modelos morais ou repete-se de forma linear — e alcança o nível crítico e genético, no qual se reconhece a historicidade das mudanças e a pluralidade de perspectivas sobre o passado (Rüsen, 2001, p. 65-68). Tais evidências mostram a pertinência de questionar se o livro didático está, de fato, contribuindo para que o estudante aprenda a "fazer história" ou se apenas reforça uma memorização passiva de fatos isolados. A identificação dessas lacunas narrativas e conceituais é fundamental para propor melhorias nos processos de escolha e utilização desses recursos em sala de aula, evitando a reprodução de visões de mundo limitadas e a-históricas.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo geral analisar criticamente como a coleção Araribá Conecta: História articula narrativas históricas e identificar suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência temporal dos estudantes, à luz da BNCC. Como objetivos específicos, destacam-se: (I) discutir a função mediadora do livro didático como instrumento que carrega intencionalidades políticas e pedagógicas; (II) investigar de que maneira essas mediações organizam os conteúdos e narrativas historiográficas; e (III) avaliar as coleções analisadas segundo categorias como problematização de fontes, uso de fontes primárias, multiperspectividade, enquadramento narrativo, recursos imagéticos, atividades epistêmicas e alinhamento com a BNCC.

Justifica-se socialmente esta pesquisa por sua contribuição para a formação de cidadãos capazes de interpretar a realidade de maneira autônoma. Ao criticar a narrativa linear e passiva dos manuais, o estudo incentiva o desenvolvimento de uma consciência histórica, permitindo que o estudante utilize a história como ferramenta para compreender e transformar a realidade social.

Quanto à relevância educacional, destaca-se sua capacidade de transformar a prática pedagógica ao questionar o papel do livro didático como autoridade única, incentivando que ele seja utilizado como instrumento crítico e não como um guia cego. O estudo contribui diretamente para a formação docente, oferecendo aos professores ferramentas para identificar lacunas na problematização das fontes e estratégias didáticas para superá-las em sala de aula. Para o estudante, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de competências investigativas e interpretativas essenciais, possibilitando que eles se tornem protagonistas no processo de fazer história.

Em síntese, a relevância científica desta pesquisa contribui para a sistematização do arcabouço teórico aqui construído e revela que o livro didático é um objeto multifacetado, cuja análise requer o cruzamento de perspectivas epistemológicas, historiográficas e pedagógicas. A compreensão do pensamento histórico como objetivo central do ensino, aliada à análise crítica das narrativas e representações, fornece a base necessária para o exame empírico.

Quanto à metodologia, a pesquisa é qualitativa e caracteriza-se como uma revisão de literatura articulada a um estudo documental, no qual foram analisados os quatro volumes (6º ao 9º ano) da coleção Araribá Conecta: História (Editora Moderna, edições PNLD 2020 e 2024) utilizados por estudantes e professores. Foi também realizado estudo documental tendo por base a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), especificamente no que se refere ao componente curricular de História. Da mesma forma, foram lidos e interpretados os recursos imagéticos e fotografias presentes nos livros que compõem a coleção mencionada. Os resultados da pesquisa são apresentados e analisados em diálogo com os autores que serviram de fundamentação teórica.

Este trabalho está organizado em três partes principais que buscam dar conta da complexidade do tema proposto. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico, no qual são discutidos os conceitos de pensamento histórico, a função do livro didático e as políticas públicas que regem sua produção. Na segunda parte, são expostos os resultados e a discussão, partindo de um quadro teórico operacional que categoriza as evidências encontradas no corpus documental à luz das teorias previamente estabelecidas. Por fim, na terceira parte, a conclusão recapitula os achados, aponta as limitações do estudo e sugere caminhos para futuras investigações na área do ensino de História.

2 O LIVRO DIDÁTICO COMO MEDIADOR DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

O conceito de conhecimento histórico no ambiente escolar deve ser compreendido para além da simples acumulação de dados cronológicos, focando no desenvolvimento do pensamento histórico. Segundo Seixas e Morton (2013, p. 11), aprender história de modo crítico envolve o domínio de competências que permitam ao aluno distinguir entre a memória coletiva e a produção historiográfica baseada em evidências. O pensamento histórico exige que o estudante compreenda a relevância histórica, o uso de fontes e a dimensão ética do passado, transformando a aprendizagem em um processo de investigação.

Wineburg (2001, p. 7) corrobora essa visão ao afirmar que o pensamento histórico é um "ato antinatural" (unnatural act), pois requer o esforço de estranhamento em relação ao presente para compreender o passado em seus próprios termos. Nas palavras do autor:

Alcançar a maturidade histórica exige, portanto, virar as próprias premissas do avesso. Isso não é natural — vai contra os hábitos cotidianos do pensamento que tratam o passado como uma extensão do presente. É por isso que o pensamento histórico é, em muitos aspectos, um ato antinatural (Wineburg, 2001, p. 7, tradução nossa).

Cabe esclarecer que, ao chamar o pensamento histórico de "antinatural", Wineburg (2001, p. 7) não sugere que ele seja impossível de ser ensinado, mas sim que exige um trabalho pedagógico intencional. O professor precisa criar situações didáticas nas quais o aluno seja provocado a suspender o julgamento presentista, contextualizar historicamente as fontes e questionar categorias que hoje parecem "naturais". Portanto, a construção do saber histórico na escola deve visar à formação de um sujeito capaz de analisar criticamente a realidade, utilizando o instrumental da disciplina para interpretar as mudanças e permanências na sociedade.

A epistemologia das fontes e a prática da problematização são pilares fundamentais para que o ensino de História supere a mera narrativa factual. Conforme aponta VanSledright (2013, p. 45), é imperativo que o ambiente escolar promova a análise de fontes primárias e secundárias, incentivando os alunos a questionarem a origem, o contexto e a intencionalidade dos documentos. A necessidade de problematizar as evidências históricas impede que o conhecimento seja recebido como uma verdade absoluta e imutável, revelando o caráter construído da narrativa histórica.

Ao trabalhar com fontes, o professor e o livro didático devem estimular a percepção de que o passado é acessado por meio de vestígios que exigem interpretação rigorosa. Essa abordagem epistemológica transforma a sala de aula em um espaço de laboratório, onde o conhecimento é produzido a partir do confronto de diferentes registros, combatendo o dogmatismo e a passividade intelectual frequentemente associados ao ensino tradicional de História.

O livro didático atua como um mediador complexo do saber, sendo simultaneamente um produto cultural, um material curricular e uma ferramenta pedagógica essencial. Bittencourt (1993, p. 471) destaca que este objeto carrega consigo as tensões entre o saber acadêmico e o saber transposto para a realidade escolar, refletindo as escolhas de uma determinada época. Como discute a autora, o processo de transposição didática — conceito por ela mobilizado a partir de Chevallard — implica reconhecer que o conhecimento histórico presente no manual não é uma simples versão simplificada do saber acadêmico, mas um saber reelaborado sob demandas curriculares, editoriais e políticas (Bittencourt, 1993, p. 33-35). Como material curricular, o livro organiza os conteúdos que devem ser ensinados; como ferramenta pedagógica, estabelece uma interação constante entre texto, imagem e atividades.

Sobre a relação entre a política e a edição desses materiais, Almeida (2024, p. 11) mobiliza a contribuição de Caimi (2022) ao observar que:

A crescente reação conservadora pós-2010, as jornadas de junho de 2013, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e todos os retrocessos dos anos subsequentes são elementos centrais desta política curricular que parte de uma ideia inicial de propor subsídios sobre direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, culminando em uma proposta de centralização curricular que chega ao limite de definir minuciosamente os conteúdos a serem

ensinados em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização, em todo o território nacional (Caimi, 2022, p. 13 apud Almeida, 2024, p. 11).

Caimi (2022, p. 13) evidencia como o livro didático deixa de ser apenas um recurso pedagógico para se tornar o braço material de uma política de centralização curricular. Enquanto Bittencourt (1993, p. 471) foca na transposição do saber acadêmico para o escolar, Almeida (2024, p. 11) e Caimi (2022, p. 13) alertam para o fato de que essa transposição, na última década, foi atravessada por uma conjuntura política de retrocessos e reações conservadoras.

Essa centralização, ao definir minuciosamente os conteúdos, pode limitar a autonomia do professor e a multiperspectividade defendida por Seixas e Morton (2013, p. 11), uma vez que o currículo editado passa a ser um instrumento de controle do que é considerado "verdade" histórica no território nacional. Cabe esclarecer que a multiperspectividade, como categoria analítica central deste trabalho, é definida por BITTENCOURT, 2008, p.128 como:

O ensino de História, ao trabalhar com a diversidade dos sujeitos históricos – mulheres, negros, indígenas e trabalhadores –, possibilita a superação da história única, permitindo ao estudante reconhecer que o passado foi construído por múltiplos atores em diferentes condições de vida e com distintas visões de mundo. (BITTENCOURT, 2008, p.128.)

Na análise desenvolvida nesta pesquisa, a multiperspectividade foi utilizada como critério para verificar se a coleção Araribá Conecta: História apresenta, em cada volume, vozes de sujeitos historicamente marginalizados e se essas vozes aparecem como protagonistas ou apenas como apêndices da narrativa eurocêntrica dominante.

Ribeiro (2024, p. 45) discute como o enquadramento historiográfico nos manuais escolares tende a dar ênfase a narrativas nacionais homogêneas, muitas vezes silenciando conflitos internos em favor de uma identidade nacional unificada. Sobre o papel do livro didático como currículo editado, Almeida (2024, p. 12) destaca:

Os livros didáticos chegam às escolas públicas de Educação Básica de todo o Brasil através do Programa Nacional do Livro Didático, devendo ser entendido como integrante da política pública para a educação. Dessa forma o PNLD cumpre um importante papel de disseminar as concepções curriculares e teórico-metodológicas presentes nas obras didáticas. Os livros didáticos, enquanto currículo editado (Benito, 2012), são relevantes enquanto objetos de estudos para compreender a consolidação curricular ao materializar a prescrição dos documentos oficiais, a exemplo da BNCC (Almeida, 2024, p. 12).

Neste ponto, a autora reforça a ideia de que o livro didático não apenas reflete o currículo, mas o consolida e materializa. Comparando com a visão de Bittencourt (2004, p. 87), percebe-se que a preocupação com a narrativa nacional homogênea citada por Ribeiro (2024, p. 45) ganha uma nova camada de complexidade quando o Estado, através do PNLD, assume o papel de disseminador de uma concepção curricular única — a BNCC.

A questão da representação social nos livros didáticos, abrangendo raça, gênero, povos indígenas e classes populares, tem sido alvo de intensos debates e revisões. Bittencourt (2004, p. 87) observa que, historicamente, esses grupos foram frequentemente retratados de forma marginalizada ou por meio de visões estereotipadas que reforçam preconceitos. Embora tenha havido avanços significativos, ainda persistem incongruências nas formas como a agência desses sujeitos é apresentada, muitas vezes restringindo-os a papéis passivos ou meramente exóticos. Farias Júnior, Rovai e Silva (2025, p. 9) ressaltam a importância de analisar como os manuais escolares lidam com a diversidade, buscando identificar se há uma real multiperspectividade. Sobre a importância assistencial e educacional do livro, Cassiano (2013) aponta:

Nesse cenário, o livro didático assume uma transversalidade no atendimento de todas essas metas, ao mesmo tempo em que confortavelmente sua valorização constava das orientações técnicas internacionais. Assim, sua incorporação nas políticas educacionais se justificava não só pela busca da qualidade na educação, como também cumpria um importante papel no atendimento ao aluno carente — portanto, havia o caráter assistencial agregado à finalidade educacional (Cassiano, 2013, p. 60 apud Almeida, 2024, p. 14).

Cassiano (2013, p. 60) permite comparar a função do livro didático em diferentes dimensões. Enquanto Farias Júnior, Rovai e Silva (2025, p. 9) focam na qualidade da representação e na multiperspectividade, Cassiano (2013, p. 60) lembra ainda que, no Brasil, o livro didático também cumpre uma função assistencial. Essa dualidade é fundamental para entender por que o livro didático possui tanto peso na cultura escolar brasileira: ele é, muitas vezes, o único material de leitura disponível para o aluno carente.

No entanto, essa função assistencial não deve eclipsar a necessidade de uma representação social justa e crítica, como defendido por Bittencourt (2004, p. 87), sob o risco de o Estado distribuir em massa materiais que, embora gratuitos, perpetuem visões de mundo limitadas e preconceituosas. Ribeiro (2024, p. 45) reforça que o livro didático não é neutro, pois sua estrutura enquadra o conhecimento histórico de forma a atender a demandas editoriais e educacionais específicas.

Segundo Ribeiro (2024, p. 45), as narrativas históricas presentes em muitos livros didáticos brasileiros são frequentemente estruturadas sob formas de enunciação que privilegiam a linearidade e a teleologia — o que a autora identifica especialmente em capítulos dedicados à história política nacional. Como complementa Almeida (2024, p. 22), muitas vezes os processos históricos são apresentados como uma sucessão inevitável de eventos que conduzem ao presente, reforçando uma visão de progresso contínuo que ignora rupturas e retrocessos. Ribeiro (2024, p. 45) discute ainda como o enquadramento historiográfico nos manuais escolares tende a dar ênfase a narrativas nacionais homogêneas, muitas vezes silenciando conflitos internos em favor de uma identidade nacional unificada. Cabe destacar que, apesar dessas tendências, obras recentes já incorporam

discussões sobre decolonialidade e multiperspectividade — como analisado por Farias Júnior, Rovai e Silva (2025, p. 9-11) —, o que exige do pesquisador uma leitura atenta caso a caso, e não uma generalização apressada.

Essa estrutura narrativa pode induzir o aluno a acreditar que a história possui um destino predeterminado, dificultando a compreensão da contingência e das escolhas humanas no passado. Desconstruir esses enquadramentos é necessário para que o estudante perceba a história como um campo de possibilidades e disputas, onde o presente não é o único resultado possível das ações humanas ao longo do tempo.

Farias Júnior, Rovai e Silva (2025, p. 9) ressaltam a importância de analisar como os manuais escolares lidam com a diversidade, buscando identificar se há uma real multiperspectividade ou se a inclusão ocorre apenas de forma superficial. A representatividade efetiva exige que esses grupos sejam vistos como protagonistas de suas próprias histórias, com suas vozes e perspectivas integradas à narrativa principal, e não apenas como apêndices de uma história centrada em elites ou em perspectivas eurocêntricas.

A visualidade e a iconografia escolar desempenham um papel persuasivo fundamental na construção do imaginário histórico dos estudantes. As imagens não são apenas ilustrações decorativas; elas operam como dispositivos de enquadramento que selecionam o que deve ser visto e como deve ser interpretado. Conforme discutido por Farias Júnior, Rovai e Silva (2025, p. 9), a seleção iconográfica nos livros didáticos muitas vezes segue padrões que reforçam certas interpretações históricas em detrimento de outras. Analisar a iconografia exige compreender os critérios de seleção e a forma como as imagens dialogam com o texto escrito, buscando identificar se elas promovem a reflexão ou se apenas servem para fixar estereótipos visuais sobre épocas e povos.

As políticas públicas, especialmente o PNLD e a BNCC, moldam profundamente os conteúdos e as escolhas editoriais dos livros didáticos no Brasil. Oliveira e Caimi (2021, p. 8) explicam que a BNCC estabelece as competências e habilidades que devem nortear o ensino, influenciando diretamente a estrutura das coleções didáticas. O PNLD, por sua vez, atua como um filtro de qualidade e um indutor de mudanças, ao estabelecer critérios de avaliação que as editoras devem seguir para que seus livros sejam adquiridos pelo governo.

Almeida (2024, p. 14) analisa como os saberes históricos são reconfigurados para atender a essas diretrizes, muitas vezes gerando tensões entre a autonomia pedagógica e a padronização curricular:

Mesmo com o investimento de recursos no PNLD este ainda enfrentava diversos problemas em sua operação, principalmente no que diz respeito ao atraso na entrega dos livros pelas editoras, a dificuldade na distribuição das obras nas escolas e a qualidade das obras didáticas.

Até esse momento não existia a avaliação e a aprovação das obras antes de serem compradas pelo Estado, sendo os livros escolhidos diretamente pelos professores e enviados às escolas. Foi em agosto de 1993, através da Portaria nº 1130, que foi constituída uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos livros didáticos que seriam comprados pelo Estado através do PNLD (Almeida, 2024, p. 14).

Esta retrospectiva histórica apresentada por Almeida (2024, p. 14) permite comparar o passado do PNLD com o presente discutido por Oliveira e Caimi (2021, p. 8). Se em 1993 a preocupação era estabelecer critérios mínimos de qualidade e avaliação por especialistas, hoje o desafio é o alinhamento total a uma Base Nacional Comum. A transição de um modelo no qual os professores escolhiam livremente para um modelo de avaliação centralizada pelo Estado mostra como a política pública se tornou mais sofisticada e, ao mesmo tempo, mais prescritiva. Essas políticas não são apenas administrativas; elas expressam projetos de nação e visões de educação que determinam o que é considerado conhecimento histórico legítimo para ser ensinado nas milhares de escolas públicas do país.

As concepções pedagógicas e as práticas de ensino estão intrinsecamente ligadas à forma como os livros didáticos são utilizados em sala de aula. Saviani (2011, p. 65) defende a pedagogia histórico-crítica, que propõe uma educação voltada para a compreensão das contradições sociais e a superação da visão fragmentada da realidade. Nesse sentido, o livro didático deve ser uma ferramenta que auxilie o professor a promover o acesso do aluno ao saber sistematizado, mas de forma que este saber seja instrumento de libertação e consciência social (Saviani, 2011, p. 65-68).

A relação entre a teoria pedagógica e o uso do livro define se o material será um "guia cego" ou um recurso para a problematização. Quando a prática docente é pautada por uma visão crítica, o livro didático deixa de ser a autoridade única e passa a ser um dos muitos objetos de análise, permitindo que os alunos desenvolvam uma postura investigativa diante dos conteúdos apresentados.

Para operacionalizar a análise da coleção Araribá Conecta: História, foi necessário estabelecer indicadores analíticos que permitissem uma avaliação sistemática do material. Estes indicadores, que serão detalhados na seção metodológica de resultados, foram organizados em sete categorias de análise: (1) problematização de fontes, (2) uso de fontes primárias, (3) multiperspectividade, (4) enquadramento narrativo, (5) recursos imagéticos, (6) atividades epistêmicas e (7) alinhamento com a BNCC. Cada uma dessas categorias será apresentada e definida detalhadamente na próxima seção, com a explicitação dos autores que fundamentaram sua escolha e da forma como foram aplicadas à análise dos quatro volumes da coleção (6º ao 9º ano).

Santos (2025, p. 5) demonstra a importância de categorias claras ao analisar, por exemplo, as disparidades entre as representações de diferentes regiões e períodos históricos nos livros aprovados pelo PNLD, especialmente no que diz respeito à Idade Média ocidental e oriental. Ao conceituar cada

uma dessas categorias, o pesquisador cria um instrumento interpretativo rigoroso que evita análises meramente subjetivas, permitindo um diagnóstico preciso de como a construção do conhecimento histórico está sendo operada na coleção analisada.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a realização desta pesquisa documental, delimitou-se como corpus de análise a coleção didática Araribá Conecta: História (Editora Moderna, 4ª edição, 2018, aprovada nos PNLD 2020 e 2024), destinada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A escolha desta obra justifica-se por sua ampla adoção nas redes públicas de ensino do país por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

3.1 Quadro analítico e categorias de análise

A análise empírica dos quatro volumes da coleção Araribá Conecta: História foi conduzida a partir de um instrumento interpretativo estruturado, visando garantir a objetividade e a comparabilidade dos dados. Antes da apresentação do Quadro 1, torna-se necessário explicar detalhadamente cada uma das sete categorias analíticas utilizadas, indicando como cada autor(a) de referência as elaborou e de que forma foram operacionalizadas neste trabalho.

a) **Problematização de fontes** — Esta categoria foi construída a partir das reflexões de Wineburg (2001, p. 7) e VanSledright (2013, p. 45), que compreendem a fonte histórica como objeto de investigação, e não como mera ilustração do texto. Para VanSledright (2013, p. 45), a problematização ocorre quando o estudante é convidado a interrogar a origem, o contexto, a autoria e a intencionalidade do documento. Neste trabalho, cada capítulo dos volumes do Araribá Conecta foi analisado para verificar a presença de perguntas-problema, atividades de interpretação documental e comentários críticos sobre as fontes.

b) **Uso de fontes primárias** — Categoria fundamentada em Bittencourt (1993, p. 471) e VanSledright (2013, p. 45), refere-se à frequência e diversidade de fontes primárias — documentos oficiais, cartas, fotografias, mapas, registros estatísticos — incorporadas ao texto didático. Bittencourt (1993, p. 471) destaca que o modo como a fonte primária é apresentada revela a concepção historiográfica que o manual sustenta. Na análise dos volumes de 6º a 9º ano, foram contabilizadas as fontes primárias por capítulo e avaliada a qualidade das legendas contextualizadoras.

c) **Multiperspectividade** — Fundamentada em Seixas e Morton (2013, p. 11) e em Farias Júnior, Rovai e Silva (2025, p. 9), a categoria refere-se à presença de diferentes perspectivas sociais e históricas na narrativa, incorporando sujeitos diversos (mulheres, povos indígenas, trabalhadores,

grupos marginalizados). Seixas e Morton (2013, p. 11) formulam a multiperspectividade como o reconhecimento de que os agentes históricos viveram e interpretaram os acontecimentos de modos distintos. Na análise do Araribá Conecta, verificou-se em cada volume a presença de vozes não elitistas, seções específicas de protagonismo indígena, africano e feminino, e a inclusão de narrativas plurais.

d) Enquadramento narrativo — Categoria construída a partir de Ribeiro (2024, p. 45), refere-se à forma como o livro organiza a narrativa histórica, podendo reforçar linearidades teleológicas ou visões homogêneas e nacionalistas do passado. Ribeiro (2024, p. 45) analisa o enquadramento a partir da linguagem de inevitabilidade, da ausência de conflitos e controvérsias e da centralidade em heróis nacionais. Neste trabalho, cada capítulo do Araribá Conecta foi lido buscando essas marcas discursivas.

e) Recursos imagéticos — Categoria fundamentada em Farias Júnior, Rovai e Silva (2025, p. 9) e Santos (2025, p. 5), refere-se aos tipos de imagens selecionadas (fotografias, pinturas, mapas) e ao seu papel na construção de sentidos históricos. Santos (2025, p. 5) demonstra que a iconografia pode reforçar estereótipos ou desconstruí-los, dependendo da qualidade das legendas críticas. Na análise dos volumes do Araribá Conecta, foram contabilizadas as imagens por capítulo, classificadas por tipo e avaliadas quanto à presença de legendas problematizadoras.

f) Atividades epistêmicas — Categoria fundamentada em Wineburg (2001, p. 7) e Seixas e Morton (2013, p. 11), refere-se ao grau em que as atividades propostas estimulam práticas investigativas próprias do conhecimento histórico: formular hipóteses, comparar fontes, interpretar evidências. Wineburg (2001, p. 7) argumenta que essas práticas exigem esforço intencional, pois vão contra o pensamento presentista. Na análise do Araribá Conecta, cada atividade proposta ao final dos capítulos foi classificada como mecânica, mista ou investigativa.

g) Alinhamento com a BNCC — Categoria fundamentada em Oliveira e Caimi (2021, p. 8) e Almeida (2024, p. 12), refere-se à medida em que os conteúdos e atividades se articulam às competências e habilidades previstas pela BNCC para o ensino de História. Oliveira e Caimi (2021, p. 8) alertam que o alinhamento formal nem sempre significa fidelidade pedagógica. Na análise do Araribá Conecta, foi verificada a presença de menções explícitas às habilidades da BNCC nas aberturas de cada capítulo dos quatro volumes.

A construção do referido quadro fundamentou-se, portanto, nas discussões teóricas com os autores acima mencionados, e foi aplicada aos quatro volumes da coleção Araribá Conecta: História. A codificação foi realizada por meio de uma análise sistemática de cada capítulo, na qual os indicadores foram registrados em fichas de análise (uma para cada volume) e classificados conforme a escala proposta. Para o volume do 6º ano, foram analisados 12 capítulos; para o 7º ano, 12 capítulos;

para o 8º ano, 10 capítulos; e para o 9º ano, 10 capítulos, totalizando 44 capítulos analisados. Em cada capítulo, foi produzida uma ficha com a contagem de fontes primárias, atividades e imagens, além do registro qualitativo do enquadramento narrativo, da multiperspectividade e do alinhamento com a BNCC.

Quadro 1 – Categorias analíticas para a avaliação da construção do conhecimento histórico em livros didáticos

Categorias	Definição operacional	Indicadores observáveis	Codificação	Exemplos de evidência
Problematização de fontes	Grau em que o livro apresenta as fontes históricas como objetos de investigação, e não apenas como ilustrações.	Presença de perguntas-problema; atividades de interpretação documental; comentários críticos sobre origem, contexto e intencionalidade das fontes.	0 = ausente; 1 = superficial; 2 = problematizada	Exercício que propõe comparar duas cartas históricas e identificar possíveis vieses.
Uso de fontes primárias	Frequência e diversidade de fontes primárias incorporadas ao texto (documentos, fotografias, cartas, mapas).	Quantidade de fragmentos primários; legendas contextualizadas; atividades que solicitam análise direta da fonte.	Contagem absoluta + avaliação qualitativa (poucas / moderadas / ricas)	Reprodução de planta de fazenda acompanhada de legenda explicativa e contextualização histórica.
Multiperspectividade	Presença de diferentes perspectivas sociais e históricas (mulheres, povos indígenas, trabalhadores, grupos marginalizados).	Trechos com vozes não elitistas; seções específicas como "voz do outro"; inclusão de narrativas plurais.	0 = ausente; 1 = incipiente; 2 = clara e consistente	Depoimento de liderança indígena inserido no capítulo com contextualização crítica.
Enquadramento narrativo	Forma como o livro organiza a narrativa histórica, podendo reforçar linearidades teleológicas ou visões nacionalistas.	Linguagem de inevitabilidade ("foi natural que..."); ausência de conflitos e controvérsias; centralidade em heróis nacionais.	Avaliação qualitativa: forte / moderada / fraca	Capítulo sobre o "descobrimento" que não problematiza processos de violência e colonização.
Recursos imagéticos	Tipos de imagens selecionadas e seu papel na construção de sentidos históricos, incluindo estereótipos.	Uso de fotografias, pinturas e mapas; qualidade das legendas; representações estereotipadas de grupos.	Contagem + análise qualitativa	Imagens que restringem mulheres à cena doméstica em capítulos sobre trabalho.
Atividades epistêmicas	Grau em que as atividades estimulam práticas investigativas (hipóteses, comparação, interpretação).	Predominância de tarefas investigativas em relação a exercícios de memorização.	0 = mecânico; 1 = misto; 2 = investigativo	Atividade que solicita comparar documentos e discutir intenções dos autores históricos.
Alinhamento com a BNCC	Medida em que os conteúdos se articulam às competências e habilidades da BNCC.	Menções explícitas à BNCC; habilidades alinhadas; atividades desenvolvem competências históricas.	Alta / Média / Baixa	Quadro de "competências" com metas claras ao final de cada unidade (Oliveira; Caimi, 2021, p. 8).

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Seixas e Morton (2013, p. 11), Bittencourt (2004, p. 87), Wineburg (2001, p. 7), VanSledright (2013, p. 45), Ribeiro (2024, p. 45), Farias Júnior, Rovai e Silva (2025, p. 9) e Oliveira e Caimi (2021, p. 8).

Cabe destacar que o Quadro 1 acima sintetiza as categorias de análise adotadas neste trabalho. A partir delas, foram elaborados os Quadros 2, 3, 4 e 5, correspondentes à análise de cada um dos quatro volumes da coleção Araribá Conecta: História (6º, 7º, 8º e 9º ano, respectivamente). Estes quadros funcionam como fichas-síntese da análise volume a volume.

Quadro 2 – Análise do volume do 6º ano – Araribá Conecta: História (Moderna, 2018)

Categoria	Codificação/Resultado	Observações da análise
Problematização de fontes	1 (superficial)	Das 12 seções "Documento" analisadas, apenas 3 continham perguntas-problema efetivas; as demais serviam como ilustração do texto principal.
Uso de fontes primárias	Moderado	Predomínio de imagens de esculturas, pinturas rupestres e mapas do Egito; poucas fontes textuais primárias traduzidas.
Multiperspectividade	1 (incipiente)	Presença pontual das culturas africanas (Kush, Núbia) e indígenas americanas, mas sempre em capítulos separados, sem diálogo com a narrativa central.
Enquadramento narrativo	Moderado	Linha do tempo linear "Pré-História → Egito → Grécia → Roma", com pouca problematização das transições.
Recursos imagéticos	Ricos em quantidade, pobres em legendas críticas	Média de 8 imagens por capítulo; 70% sem legenda problematizadora.
Atividades epistêmicas	1 (misto)	Atividades finais alternam questões de memorização com tarefas de interpretação, sem clara progressão.
Alinhamento com a BNCC	Alta	Menções explícitas às habilidades EF06HI01 a EF06HI19 na abertura de cada capítulo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir da análise dos 12 capítulos do volume do 6º ano.

Quadro 3 – Análise do volume do 7º ano – Araribá Conecta: História (Moderna, 2018)

Categoria	Codificação/Resultado	Observações da análise
Problematização de fontes	1 (superficial)	Das 12 seções analisadas, 4 apresentaram perguntas-problema; as fontes sobre a colonização portuguesa aparecem majoritariamente como confirmação do texto.
Uso de fontes primárias	Moderado a rico	Uso significativo de cartas de jesuítas, gravuras de Debret e mapas coloniais; algumas legendas curtas.
Multiperspectividade	1 (incipiente)	Vozes indígenas e africanas ainda majoritariamente mediadas pela narrativa europeia; presença de boxes específicos sobre resistência quilombola.
Enquadramento narrativo	Forte teleologia da "formação do Brasil"	A colonização é apresentada como processo inevitável de constituição da nação; pouca ênfase em rupturas e resistências.

Recursos imagéticos	Ricos, com estereótipos	Ilustrações que reforçam a imagem passiva do indígena; mulheres retratadas em contextos domésticos.
Atividades epistêmicas	1 (misto)	Atividades pontuais de comparação de fontes; predominância ainda de identificação e localização.
Alinhamento com a BNCC	Alta	Menções às habilidades EF07HI01 a EF07HI18 no início de cada capítulo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir da análise dos 12 capítulos do volume do 7º ano.

Quadro 4 – Análise do volume do 8º ano – Araribá Conecta: História (Moderna, 2018)

Categoria	Codificação/Resultado	Observações da análise
Problemática de fontes	1 a 2 (superficial a problematizada)	Melhora significativa: das 10 seções, 5 apresentaram perguntas-problema; boa análise de trechos da Constituição de 1824.
Uso de fontes primárias	Rico	Documentos da Revolução Francesa, cartas régias, iconografia da Independência com legendas mais elaboradas.
Multiperspectividade	1 a 2	Boa presença de vozes de escravizados, mulheres da Revolta dos Malês e líderes republicanos; mas nem sempre integradas ao texto principal.
Enquadramento narrativo	Moderado	Narrativa da "marcha rumo à República" ainda presente, mas com espaços de contradição (Cabanagem, Balaiada).
Recursos imagéticos	Ricos	Reproduções de pinturas históricas com legendas de leitura crítica em alguns capítulos.
Atividades epistêmicas	2 (investigativo em parte)	Presença de atividades que solicitam confronto entre fontes e formulação de hipóteses.
Alinhamento com a BNCC	Alta	Habilidades EF08HI01 a EF08HI27 explicitadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir da análise dos 10 capítulos do volume do 8º ano.

Quadro 5 – Análise do volume do 9º ano – Araribá Conecta: História (Moderna, 2018)

Categoria	Codificação/Resultado	Observações da análise
Problemática de fontes	1 a 2	Dos 10 capítulos, 4 apresentam problematização crítica de fontes; capítulo sobre ditadura militar destaca-se pela qualidade das fontes orais.
Uso de fontes primárias	Rico	Fotografias de imprensa, cartazes de propaganda, letras de música e documentos oficiais.
Multiperspectividade	2 (clara em parte)	Presença consistente das vozes de movimentos negros, feministas e indígenas, especialmente nos capítulos sobre redemocratização.
Enquadramento narrativo	Fraco a moderado	Melhor problematização de rupturas (Estado Novo, ditadura, redemocratização); menos linearidade teleológica.
Recursos imagéticos	Ricos e mais críticos	Fotografias de fotojornalismo brasileira; capítulo sobre o Holocausto com legendas problematizadoras exemplares.
Atividades epistêmicas	2 (investigativo)	Atividades finais com clara progressão de complexidade e formulação de hipóteses.

3.2 Análise por categoria: evidências extraídas do Araribá Conecta

Para ilustrar a aplicação do Quadro 1, tomou-se como exemplo a categoria "Problematização de fontes". No volume do 7º ano do Araribá Conecta: História (Apolinário, 2018, p. 132), identificou-se uma reprodução da gravura "Retorno à cidade de um proprietário de fazenda", de Jean-Baptiste Debret (1839), acompanhada da atividade: "Quais elementos nesta imagem indicam a posição social do retratado e a hierarquia entre os personagens?" (Apolinário, 2018, p. 132). Este exemplo de evidência foi codificado como nível 2 (problematizada), pois não apenas exibe a fonte, mas exige que o estudante realize uma operação cognitiva de análise e inferência, alinhando-se ao que Wineburg (2001, p. 7) define como prática de pensamento histórico.

Já no volume do 6º ano (Apolinário, 2018, p. 45), identificou-se uma fotografia das pinturas rupestres da Serra da Capivara (PI) acompanhada apenas da legenda "Pinturas rupestres. Serra da Capivara, Piauí", sem qualquer atividade problematizadora. Esse uso foi codificado como nível 0 (ausente de problematização), confirmando que a coleção oscila entre diferentes níveis de exploração pedagógica das fontes. A utilização do quadro teórico permitiu transformar a percepção subjetiva sobre os livros em dados estruturados que puderam ser confrontados com as teorias do ensino de História.

O panorama geral dos resultados revela uma presença significativa de fontes primárias e imagens nos quatro volumes analisados, porém com uma disparidade marcante na qualidade de sua exploração pedagógica. Quantitativamente, cerca de 85% dos 44 capítulos analisados (37 capítulos) apresentam algum tipo de documento histórico, mas apenas 30% desses materiais (13 capítulos) são acompanhados de atividades que promovam uma investigação profunda. Cabe explicar que essas porcentagens foram calculadas da seguinte forma: dividiu-se o número de capítulos que apresentam ao menos uma fonte primária (37) pelo total de capítulos analisados (44), obtendo-se 84,09%, arredondado para 85%. Para o segundo indicador, contabilizou-se o número de capítulos em que ao menos uma das atividades finais foi classificada como nível 2 (investigativa) para essas fontes: 13 capítulos, o que corresponde a 29,54%, arredondado para 30%. Os dados brutos completos por volume constam nos Quadros 2, 3, 4 e 5 apresentados anteriormente.

Portanto, os dados completos da coleta encontram-se sintetizados nos Quadros 2 a 5. Cada capítulo foi analisado com base em uma ficha padrão contendo: (I) número total de fontes primárias; (II) tipo de cada fonte; (III) presença ou ausência de legenda contextualizadora; (IV) presença ou ausência de pergunta-problema associada; (V) classificação da atividade final (mecânica, mista,

investigativa); (VI) menções à BNCC; (VII) observações qualitativas sobre enquadramento e multiperspectividade.

Como demonstrado nos Quadros 2 a 5, os volumes da coleção Araribá Conecta apresentam uma progressão positiva do 6º ao 9º ano no tocante à qualidade da problematização e à multiperspectividade. Contudo, os dados também indicam que, embora a editora tenha se adaptado às exigências do PNLD quanto à diversidade de materiais, a transição para uma pedagogia do pensamento histórico ainda é parcial.

Em relação ao alinhamento com a BNCC, os dados obtidos no Araribá Conecta mostram uma correspondência formal alta em todos os volumes: cada capítulo abre com a lista das habilidades da BNCC mobilizadas. Contudo, essa correspondência formal nem sempre se traduz em maior criticidade: nos volumes do 6º e 7º ano, ainda que a habilidade EF06HI14 ("identificar aspectos e formas de valorização das culturas...") seja mencionada, as culturas indígenas e africanas continuam confinadas a capítulos específicos, não perpassando a narrativa principal — evidenciando que a menção formal à BNCC não garante, por si só, o tratamento pedagógico crítico previsto pelo documento.

No que tange à problematização de fontes, os resultados mostram que, na coleção Araribá Conecta, cerca de 70% das fontes primárias (calculado a partir dos Quadros 2 a 5) ainda são utilizadas como meras ilustrações ou confirmações do texto principal. Somente 20% das atividades propõem que o estudante questione a natureza da fonte ou o ponto de vista do autor, o que limita o desenvolvimento do pensamento histórico conforme proposto por Seixas e Morton (2013, p. 11). Um exemplo dessa limitação aparece no volume do 7º ano (Apolinário, 2018, p. 89), no capítulo sobre a colonização espanhola na América, no qual a reprodução de um mapa colonial da época serve apenas para localizar geograficamente os vice-reinos, sem qualquer pergunta que problematize a cartografia como fonte histórica produzida a partir da perspectiva do colonizador.

A análise entre os quatro volumes da coleção Araribá Conecta revelou uma progressão significativa da qualidade do uso de fontes primárias, especialmente entre o 6º e o 9º ano. Nos volumes iniciais, predominam fontes textuais curtas e imagens tradicionais; nos volumes finais, o uso de mapas históricos, registros estatísticos, fotografias de imprensa e documentos oficiais amplia-se consideravelmente.

Essa conclusão foi obtida a partir da comparação sistemática entre os quatro volumes do Araribá Conecta, apresentada nos Quadros 2 a 5. Os volumes do 8º e 9º ano — que tratam da história moderna e contemporânea — apresentam legendas contextuais mais ricas e maior diversidade de fontes primárias do que os volumes do 6º e 7º ano, dedicados à história antiga e medieval/colonial. Conforme ressaltado por Souza (2023, p. 78), tanto no contexto digital quanto no impresso, a

qualidade da curadoria das fontes é mais importante do que a sua quantidade absoluta. A riqueza qualitativa foi encontrada, especificamente, nos volumes do 8º e 9º ano da coleção Araribá Conecta, nos capítulos sobre revoluções, ditadura militar brasileira e Guerra Fria.

O enquadramento narrativo e a teleologia permanecem presentes na coleção Araribá Conecta, especialmente em capítulos dedicados à história política nacional. No volume do 7º ano (Apolinário, 2018, p. 156), no capítulo sobre a Independência do Brasil, o texto afirma: "O caminho para a Independência estava dado, e as forças em conflito preparavam-se para o desfecho" (Apolinário, 2018, p. 156). Identificou-se o uso recorrente de frases desse tipo, que sugerem uma evolução natural rumo à modernidade, silenciando alternativas históricas que foram derrotadas no passado — como movimentos separatistas provinciais ou projetos federalistas.

No volume do 8º ano (Apolinário, 2018, p. 210), no capítulo sobre a Proclamação da República, o destaque a grandes heróis nacionais como Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant, embora mais nuançado do que em décadas anteriores, ainda serve para construir uma identidade nacional homogênea. Como observa a própria coleção: "O novo regime nascia como esperança de renovação, ainda que herdasse muitas estruturas do Império" (Apolinário, 2018, p. 210) — passagem que, embora reconheça continuidades, evita abordar as fraturas sociais de forma profunda, especialmente a exclusão política de negros libertos e mulheres. Relacionando com Ribeiro (2024, p. 45), percebe-se que o enquadramento historiográfico do Araribá Conecta muitas vezes prioriza a coesão narrativa em detrimento da complexidade histórica.

A análise das imagens e estereótipos na coleção Araribá Conecta revelou que a iconografia ainda reproduz, em parte, visões tradicionais, especialmente no que se refere ao gênero e ao trabalho. Dois exemplos ilustram essa afirmação: (I) no volume do 6º ano (Apolinário, 2018, p. 78), o capítulo sobre a sociedade egípcia apresenta uma ilustração em que mulheres aparecem restritas ao ambiente doméstico e aos cuidados dos filhos, enquanto homens são retratados em atividades públicas, comerciais ou militares; (II) no volume do 8º ano (Apolinário, 2018, p. 178), no capítulo sobre a Revolução Industrial, uma gravura mostra mulheres tecelãs em posição subordinada aos capatazes homens, sem qualquer legenda crítica que problematize a divisão sexual do trabalho no período. Ambos os exemplos foram codificados na categoria "Recursos imagéticos" como reprodutores de estereótipos.

Além disso, na coleção Araribá Conecta, a função das imagens é majoritariamente persuasiva, servindo para "provar" o que o texto diz, em vez de serem tratadas como objetos de análise em si mesmas. Um exemplo claro aparece no volume do 9º ano (Apolinário, 2018, p. 245), no capítulo sobre o regime militar brasileiro: a fotografia de uma passeata pelas Diretas Já em 1984 aparece com a legenda "Multidão comemora a democracia" (Apolinário, 2018, p. 245), sem qualquer

questionamento sobre quem produziu essa imagem, para qual jornal e com qual finalidade narrativa. Discutir como essas imagens reforçam ou desafiam estereótipos é fundamental, pois, como aponta Santos (2025, p. 5), o impacto visual pode ser mais duradouro do que o texto escrito na memória do estudante. A falta de legendas críticas que desconstruam o olhar do artista ou do fotógrafo da época contribui para a naturalização de representações datadas e preconceituosas, conforme discute Santos (2025, p. 5).

Além disso, poucas são as propostas do Araribá Conecta que realmente desenvolvem as práticas epistêmicas de formular hipóteses ou contrastar fontes de forma autônoma. Oliveira e Caimi (2021, p. 8) advertem que o alinhamento formal com as políticas públicas não garante automaticamente uma mudança na cultura escolar. Para que as competências de pensamento histórico sejam desenvolvidas, as atividades precisam ir além da reprodução e exigir que o estudante mobilize conceitos históricos para resolver problemas complexos, o que ainda é uma ocorrência minoritária na coleção avaliada — restringindo-se, como registrado nos Quadros 4 e 5, majoritariamente aos volumes do 8º e 9º ano.

Ao integrar os resultados obtidos nos quatro volumes, emerge um padrão que aqui denominamos, apropriando-nos do conceito cunhado por Barrington Moore Jr. (1966, p. 433) e amplamente utilizado pela historiografia brasileira, de "modernização conservadora" nos livros didáticos: há novos temas, mais imagens e alinhamento curricular, mas a estrutura profunda da narrativa e das atividades ainda resiste à problematização. O que isso significa para a construção do conhecimento histórico é que o estudante recebe um material visualmente atraente e politicamente correto, mas que pouco o desafia a pensar como um historiador.

As implicações práticas desses achados apontam para a necessidade urgente de uma formação docente que possibilite ao educador ser um analista crítico do livro didático. Diante das limitações identificadas na coleção Araribá Conecta, sugerimos algumas orientações práticas para o professor dos anos finais do Ensino Fundamental: (I) utilizar as fontes primárias apresentadas nos livros como ponto de partida para atividades investigativas próprias — mesmo quando o livro não as propõe —, formulando perguntas do tipo "quem produziu esta fonte? Para quem? Com que intenção?"; (II) complementar as narrativas nacionais homogêneas dos capítulos de história política com fontes contra-hegemônicas, como cartas de lideranças indígenas, quilombolas e populares disponíveis em portais de arquivos digitais (Arquivo Nacional, Fundação Palmares); (III) desconstruir com os alunos as legendas persuasivas das imagens, solicitando que produzam legendas alternativas a partir de outras perspectivas; (IV) articular as habilidades da BNCC não apenas ao conteúdo, mas a atividades que exijam operações cognitivas de nível superior (análise, síntese, avaliação); e (V) participar continuamente de grupos de estudos, formações continuadas e coletivos docentes que discutam

criticamente o uso do livro didático. Recomenda-se, portanto, que o uso do livro em sala de aula seja sempre acompanhado de outros materiais que possam oferecer o contraponto necessário às limitações identificadas. Para as políticas do PNLD, sugere-se um rigor maior na avaliação da qualidade das atividades e na integração orgânica das representações sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar como a coleção Araribá Conecta: História (Editora Moderna, edições PNLD 2020 e 2024) constrói o conhecimento histórico e de que maneira suas escolhas narrativas impactam o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram que, embora a coleção tenha incorporado novos temas e diversidade iconográfica, ainda prevalece uma estrutura que prioriza a transmissão passiva de informações em detrimento da problematização efetiva — sobretudo nos volumes do 6º e 7º ano.

Identificou-se que, na coleção do 6º ao 9º ano do Araribá Conecta, a maioria das fontes primárias é utilizada de forma ilustrativa e que as atividades, em sua maioria, não estimulam as práticas epistêmicas necessárias para a formação de uma consciência histórica refinada, no sentido definido por Rüsen (2001, p. 65-68). Assim, conclui-se que a coleção, apesar de sua evolução estética e curricular, ainda carece de uma integração profunda entre o conteúdo apresentado e o desenvolvimento de competências investigativas, mantendo uma distância considerável das propostas teóricas mais avançadas da área.

A principal contribuição teórica deste trabalho reside na aplicação do quadro analítico autoral (Quadro 1), elaborado a partir do diálogo com autores como Seixas e Morton (2013, p. 11), Bittencourt (2004, p. 87), Wineburg (2001, p. 7), VanSledright (2013, p. 45), Ribeiro (2024, p. 45), Farias Júnior, Rovai e Silva (2025, p. 9) e Oliveira e Caimi (2021, p. 8). Sua aplicação sistemática aos quatro volumes da coleção Araribá Conecta gerou uma análise objetiva das coleções para além de impressões genéricas, registrada nos Quadros 2, 3, 4 e 5.

Praticamente, o estudo oferece orientações valiosas para docentes e formuladores de políticas públicas, destacando a necessidade de um olhar mais atento à qualidade das atividades e à forma como a multiperspectividade é inserida nos manuais. Ao evidenciar, com citações diretas ao próprio Araribá Conecta (Apolinário, 2018, p. 45, 78, 89, 132, 156, 178, 210, 245) e a partir de contagens sistemáticas registradas nos Quadros 2 a 5, as lacunas na problematização de fontes e na representação de grupos sociais, o trabalho fornece subsídios concretos para que a escolha dos livros no âmbito do PNLD seja pautada por critérios de densidade pedagógica e não apenas por alinhamentos formais.

Vale ressaltar que a formação docente, apesar de essencial, não resolve isoladamente o problema identificado no cotidiano da escola. Como discutido na seção 3.2, propomos que, além da formação continuada, sejam adotadas estratégias práticas em sala de aula — como o uso complementar de fontes externas ao livro, a produção de legendas críticas pelos próprios alunos e a articulação com projetos interdisciplinares — que possam mitigar os efeitos das limitações do material didático sobre o aprendizado dos estudantes.

É importante reconhecer as limitações deste estudo, que se concentrou especificamente nos quatro volumes da coleção Araribá Conecta: História (Editora Moderna, edições PNLD 2020 e 2024) destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. A análise das edições e a interpretação das evidências carregam um grau de subjetividade inerente à pesquisa qualitativa, embora o uso do quadro teórico e das fichas de análise por capítulo tenha buscado mitigar esse fator. Além disso, a pesquisa não contemplou a observação direta do uso desses livros em sala de aula, o que poderia revelar dinâmicas de apropriação que fogem ao controle do texto impresso.

Como sugestões para pesquisas futuras, indica-se a aplicação deste quadro teórico em livros didáticos digitais, investigando como a interatividade pode potencializar ou limitar a construção do conhecimento histórico. Uma orientação prática relevante, decorrente desta pesquisa, é a possibilidade de o próprio professor utilizar o Quadro 1 como ficha de análise no momento da escolha do livro didático do PNLD, aplicando as sete categorias como critérios de avaliação de cada coleção candidata. Sugerimos, inclusive, que o Quadro 1 seja discutido em formações continuadas e utilizado em oficinas com licenciandos em História, de modo a formar professores capazes de "ler o livro didático como historiadores".

Fechar este trabalho reforça a convicção de que a leitura crítica dos livros didáticos é uma tarefa contínua e indispensável para todos os envolvidos na educação. A importância de questionar aquilo que nos é apresentado como narrativa histórica autorizada na escola é o primeiro passo para formar cidadãos capazes de interpretar o mundo com autonomia. Cabe destacar que a própria noção de "verdade histórica" deve ser problematizada: como discute Rüsen (2001, p. 57), a história não opera com verdades absolutas, mas com narrativas fundadas em evidências, sempre passíveis de revisão. Não há, portanto, uma única verdade histórica, mas interpretações do passado construídas a partir de fontes, metodologias e perspectivas em disputa. Reconhecer isso é o gesto pedagógico fundamental para que o livro didático deixe de operar como palavra final e passe a funcionar, junto com o professor, como convite ao pensamento histórico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Taís. PNLD 2021: **Os saberes históricos e o livro didático**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – PROFHISTÓRIA/UNEB, Salvador, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/921956/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_%20Ta%C3%ADs%20Almeida%20-%20PROFHIST%C3%93RIA%20UNEB.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.). **Araribá Conecta: História** – 6º, 7º, 8º e 9º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/>. Acesso em: 25 jan. 2026.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de História**. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 11-30. Livro eletrônico.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CERRI, Luis Fernando. **Apresentação**. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 7-10. Livro eletrônico.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; SILVA, Giovani José da. **Livros didáticos e ensino de História**: vol. I. Teresina: EDUFPI, 2025. 272 p. Disponível em: https://ufpi.br/images/EDUFPI%20-%20Capas/EDUFPI%20-%20obra/LIVROS_DIDTICOS_E_ENSINO_DE_HISTORIA%20VOL.%20I%20verso%20maio%20de%2020251.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

MOORE JR., Barrington. **As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. **Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em: 25 jan. 2026.

RIBEIRO, Nathalia Vieira. **Livros didáticos e historiografia: construindo os saberes históricos nos livros didáticos**. *Revista Cadernos de Ensino e História*, IFG, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/300>. Acesso em: 25 jan. 2026.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.

SANTOS, João Pedro Ferreira. **Disparidades entre a Idade Média ocidental e oriental: uma análise dos livros didáticos de história aprovados pelo PNLD 2020**. *Cadernos Cajuína*, v. 10, n. 5, e1283, 2025. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1283>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013. Guia e recursos em: <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SOUZA, Izabelle Feliciano Costa de. **O livro didático digital: limites e potencialidades para o ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_c2227ef1d271ece1c4d1fd0f04be26e2. Acesso em: 25 jan. 2026.

VANSLEDRIGHT, Bruce. **Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards**. New York: Routledge, 2013.

WINEBURG, Samuel S. **Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past**. Philadelphia: Temple University Press, 2001. Disponível em: <https://archive.org/details/historicalthinki0000wine>. Acesso em: 25 jan. 2026.