

NARRATIVAS ANTIGAS, OLHARES PRESENTES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO PNLD 2024

Luís Antônio dos Santos Júnior¹

RESUMO

Diante dos desafios contemporâneos da educação brasileira, o livro didático de História configura-se como instrumento essencial para compreender a formação histórica dos estudantes. Este artigo analisa a obra História, Sociedade e Cidadania – 6º ano, de Alfredo Boulos Júnior (FTD, PNLD 2024), buscando identificar marcas de eurocentrismo, lacunas narrativas e seus impactos na percepção histórica dos estudantes. A pesquisa parte da metodologia de Estado da Arte (Choppin) e da Análise do Discurso (Orlandi), articulados ao conceito de Decolonialidade do Saber (Quijano). A análise evidencia que, embora a obra declare compromisso com a pluralidade e a diversidade, ainda reproduz estruturas eurocêntricas e cristãs, invisibilizando epistemologias africanas, indígenas e populares. A reflexão destaca o papel do currículo e do material didático na formação de consciências históricas críticas e plurais.

Palavras-chave: Ensino de História, Eurocentrismo, Livro Didático, Decolonialidade, Educação Crítica.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino de História no Brasil tem sido tensionado por reformas curriculares que reduziram sua carga horária e ampliaram a influência de agendas internacionais, como a da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por meio do Programme for International Student Assessment (PISA), a OCDE promove uma lógica educacional centrada em competências mensuráveis, deslocando a ênfase da formação crítica para a preparação de mão de obra adaptável ao mercado global. Nesse contexto, a História perde relevância por não figurar entre as áreas centrais do PISA, diferentemente de Matemática, Ciências e Leitura. Essa lógica padronizadora, internalizada por políticas nacionais como o SAEB, o IDEB e a BNCC, reforça uma concepção universalista e descontextualizada da educação, que ignora realidades culturais e históricas locais. Questiona-se aqui, portanto, se a educação nacional permanece sob soberania própria ou se reproduz agendas externas.

Os livros didáticos, principais mediadores entre o conhecimento histórico e o aluno, refletem essas tensões. O presente artigo examina o manual de História do 6º ano mais adotado no Brasil, do PNLD 2024-2027, buscando compreender como a colonialidade do saber se reproduz no discurso pedagógico, mesmo quando este se apresenta como plural e inclusivo. A análise propõe problematizar como as representações do passado construídas pelos livros didáticos moldam identidades e

¹ Graduando do Curso de **Licenciatura em História** da Universidade Federal do Piauí - UFPI, junioracademic7@gmail.com.



subjetividades, influenciando a forma como os jovens brasileiros se percebem enquanto sujeitos históricos. Questiona-se, portanto, quais vozes são privilegiadas e quais permanecem silenciadas na narrativa escolar da Antiguidade. A pesquisa combina duas abordagens principais: o Estado da Arte dos manuais escolares, conforme Alain Choppin, e a Análise do Discurso (AD), segundo Eni Orlandi. Para Choppin, o livro didático é um artefato técnico, pedagógico e cultural, portador de um projeto escolar e ideológico. Assim, não se trata apenas de um meio de ensino, mas de um veículo de valores, representações e disputas de poder. Para isso, foi tomado por base a obra do Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Junior: *História Antiga: trajetórias, abordagens, e metodologias de ensino*. Livro no qual compilou estudos que contribuíram significativamente com a produção historiográfica sobre os percursos do manual didático de história no Brasil, cujas raízes remontam o período colonial. Além disso, estudos acadêmicos atuais sobre o assunto foram reunidos. Já a Análise do Discurso permite compreender como sentidos e silêncios são produzidos nos textos, nas imagens e nas ausências.

Conforme Orlandi (2013, p. 26), “a Análise do Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.”. Portanto, o interesse não é descobrir o “verdadeiro sentido” de um texto, mas investigar como certas leituras se naturalizam e outras são apagadas. O referencial teórico articula as reflexões de Aníbal Quijano, tendo em vista a colonialidade do saber, que denuncia a hierarquização epistêmica imposta pela modernidade europeia.

A análise concentra-se em três eixos: (1) as influências internacionais sobre o ensino de História no Brasil; (2) a periodização quadripartite da história; e (3) a presença de discursos religiosos e eurocêntricos na narrativa didática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Estrutura, eurocentrismo e colonialidade do saber

O manual inicia com uma proposta sedutora: oferecer uma abordagem plural, capaz de dialogar com diferentes correntes historiográficas e romper com o eurocentrismo “incorporando a fala de mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários, e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento” (BOULOS JÚNIOR, 2023, p. VIII). Para sustentar essa promessa, cita autores como Braudel, Arendt, Bloch, e outros, conferindo legitimidade acadêmica ao discurso. Contudo, ao avançar na leitura, percebe-se que a pluralidade é mais retórica do que efetiva. A



estrutura narrativa permanece fiel ao cânone tradicional, em que as chamadas “grandes civilizações” europeias recebem tratamento relativamente aprofundado e cronologicamente privilegiado, enquanto outras regiões são apresentadas de maneira condensada e superficial. A consequência é a invisibilização de experiências históricas que não se enquadram no modelo ocidental, negando aos alunos a oportunidade de conhecer e valorizar a complexidade das histórias não europeias.

Seguindo estes pressupostos, a obra está dividida em quatro unidades:

- História e Fontes Históricas;
- África, Oriente e América na Antiguidade;
- Luta por Direitos Ontem e Hoje (Grécia e Roma);
- Diversidade, Respeito e Paz (Império Romano e Feudalismo).

Ao perceber os conteúdos selecionados, entende-se aqui que não seria possível analisar três continentes em uma só unidade. Em linhas gerais, não se percebe esforço na obra em tentar incluir os povos marginalizados na “história” contada, pelo contrário, o que se imprime é a homogeneização de povos e culturas diversas. Como exemplo, a segunda unidade, que promete tratar das sociedades africanas, americanas e asiáticas, acaba por se limitar aos mesmos recortes que há décadas dominam os livros didáticos: Egito e Reino de Kush, no caso da África; maias, astecas, incas, e os indígenas do espaço que se tornaria o Brasil, no caso da América; e, na Ásia, uma abordagem centrada nos povos da Mesopotâmia e de regiões próximas. Essas escolhas reforçam uma visão civilizatória clássica, focada em grandes impérios e centralidades estatais, ignorando uma infinidade de outras experiências históricas, como as sociedades dos bantos e reinos da África Ocidental.

Na obra, os povos que viviam no que viria a ser o território brasileiro, foram comprimidos em “Indígenas onde hoje é o Brasil”. Quanto à Ásia, a abordagem restringe-se à Mesopotâmia e a alguns povos do Oriente Médio, omitindo potências como China, Índia ou Império Mongol. Sendo assim, em que medida os povos chineses, indianos, noruegueses e brasileiros podem se sentir protagonistas da sua história?

A terceira unidade, concentra-se exclusivamente na Grécia e em Roma, consolidando a ideia de que a História Universal se desenvolve a partir da experiência europeia, enquanto as demais regiões do globo aparecem de forma periférica ou episódica. A quarta unidade, por sua vez, resume de forma simplificada o processo de transição do Império Romano para o mundo feudal, sem contextualização adequada,



sem problematização social ou política, e sem qualquer relação com a experiência histórica dos povos latino-americanos.

É impossível não se questionar: como se espera que uma criança de 11 ou 12 anos compreenda todas essas sociedades complexas em apenas um ano, com uma carga horária reduzida e sem espaço para a problematização? Ao estudar o Egito, a América ou a África, por exemplo, o aluno não se vê, não se reconhece e não é convidado a refletir sobre sua própria história e seu lugar no mundo.

Apesar de, à primeira vista, a maior quantidade de páginas estar dedicada ao conjunto “África, América e Ásia na Antiguidade” (32,9% do total), o agrupamento dessas três regiões em apenas quatro capítulos dilui a profundidade de abordagem. Essa condensação inviabiliza a exploração das especificidades históricas, culturais e sociais de cada território, reduzindo a diversidade de experiências a um relato panorâmico e fragmentado. Em contrapartida, os capítulos destinados à Grécia e Roma (19,9%) e ao Império Romano e o Feudalismo (29,3%), embora contem com mais espaço individualizado, também carecem de densidade analítica: privilegiam narrativas lineares e monumentalistas, centradas em eventos políticos e militares, em detrimento de aspectos sociais, culturais e cotidianos. Assim, o manual acaba por reproduzir sínteses apressadas em todos os casos, mas com uma hierarquia implícita que mantém a Europa como eixo central, mesmo sem oferecer, para ela, o tratamento crítico e contextual que a extensão de páginas poderia permitir. O efeito final é a perpetuação de um modelo de ensino que, sob o discurso de pluralidade, preserva um recorte seletivo e excludente, esvaziando a complexidade das diferentes histórias do mundo.

1.1. Tempo histórico, tempo cronológico e centralidade cristã

O tratamento dado ao conceito de tempo revela outra dimensão da colonialidade. O livro apresenta diferentes calendários (judaico, muçulmano e cristão), mas todos são explicados em referência ao marco “antes e depois de Cristo”, o que reforça a hegemonia cristã como ponto zero da história. Ao afirmar que “os cristãos escolheram o nascimento de Cristo para iniciar a contagem do tempo”, sem problematizar o contexto político dessa escolha, o autor naturaliza o cristianismo como medida universal.

Intitulado “História e Fontes Históricas”, a primeira unidade versa sobre noções de “História e Tempo”, na qual aborda aspectos sobre o tempo histórico e cronológico, apresentando ao aluno calendários e periodizações. Ao iniciar a introdução da ideia de Tempo, onde introduz os alunos a diferentes calendários. Para dar início a tal contagem, afirma que cada povo escolheu uma data que é importante para si, vejamos, seus



direcionamentos: "Os judeus, por exemplo, começam a contar o tempo a partir da criação do mundo, que para eles se deu no ano 3760 antes do nascimento de Cristo." (BOULOS JÚNIOR, 2023, p. 15). O excerto parte de um fato conhecido (a tradição judaica calcula que a criação do mundo ocorreu há cerca de 5785 anos), mas a obra expressa de modo que parece afirmar um evento histórico absoluto — homogeneiza uma tradição plural, como se os judeus fossem um grupo uniforme — e o traduz de forma dependente de um marco cristão, o que revela mais sobre como culturas hegemônicas narram o tempo do que sobre o que realmente “os judeus” acreditavam.

Em seguida, apresenta o calendário muçulmano: "Já os muçulmanos contam o tempo a partir da ida do fundador da sua religião, Maomé, da cidade de Meca para Medina (na atual Arábia Saudita). Esse fato ocorreu no ano 623 depois de Cristo." (BOULOS JÚNIOR, 2023, p. 15). Assim como no caso do calendário judaico, o trecho usa “depois de Cristo” (D.C.) como referência, mas o calendário islâmico não é pensado dessa forma. O marco zero do calendário muçulmano é o ano da Hégira (hijra), que é um acontecimento político-religioso, não uma data medida originalmente a partir de Cristo. Dizer “622 depois de Cristo” é uma tradução comparativa para leitores acostumados ao calendário gregoriano, mas não reflete a lógica interna do sistema islâmico, e como consequência, naturaliza o cristianismo como ponto de referência.

“Os cristãos, por sua vez, escolheram o nascimento de Cristo para dar início a contagem do tempo. Por isso, o ano de 2024, para os cristãos, corresponde ao ano de 1402 para os muçulmanos e de 5784 para os judeus.” (BOULOS JÚNIOR, 2023, p. 15). Nesta passagem, o gesto de comparar as datas no fim é positivo, mas não “absolve” o texto dos problemas de abordagem. Ele continua marcado por um olhar centrado no calendário cristão, simplificando tradições complexas e usando categorias externas para explicar sistemas religiosos que possuem significados próprios. Quando o autor menciona, no fim, as diferentes datas (2024 cristão, 1402 muçulmano, 5784 judaico), ele reconhece que há cronologias distintas. Isso é bom, mas não muda o fato de que todo o texto foi narrado a partir da referência cristã (“antes/depois de Cristo”), tratando as outras como variações de um padrão implícito. Ou seja, o gesto final é informativo, mas não crítico. Ao listar os anos assim, na sequência “cristãos → muçulmanos → judeus”, o autor ainda mantém o calendário cristão como padrão de referência, comparando os outros a ele. Nessa perspectiva, o efeito pode ser o de naturalizar a hegemonia do marco cristão como “ponto zero” do tempo histórico. Nesse sentido, um texto pode apresentar dados corretos e ainda assim estar orientado por uma lógica



etnocêntrica. O fato de no final indicar as datas dos diferentes calendários não significa que os apresentou com o devido contexto cultural, histórico e teológico.

Prosseguindo, ao introduzir a ideia de tempo cronológico vinculado ao cristianismo, no tópico "O calendário cristão", afirmando ser o mais usado no Brasil, não demonstra outras possibilidades, como se a única alternativa fosse seguir o exemplo apresentado. Le Goff (2003, p. 478) lembra que “o calendário, objeto científico, é também um objeto cultural e religioso”, e que sua história revela disputas de poder. No entanto, o manual ignora essas disputas, omitindo a trajetória do calendário juliano² e sua reforma por Gregório XIII, em 1582, quando o cristianismo consolidou o controle sobre o tempo social. Ao não explicitar essa historicidade, o texto transforma um produto ideológico em parâmetro neutro.

Outro aspecto analisado ao perceber a trajetória do calendário que é tomado como referência, é que o autor não articula o conceito de tempo cronológico ao de tempo histórico e quando fala do último, evita posicionar-se de maneira crítica. Ao limitar-se a uma descrição do ritmo de vida urbano, marcado pela tecnologia e pela homogeneização cultural, como sugere Boulos Júnior (2023, p. 18) ao afirmar que: “os brasileiros que habitam cidades com muitos prédios, avenidas largas e placas luminosa por toda parte, vivem de um jeito e em um ritmo muito parecido. Eles vivem no mesmo tempo histórico”, a análise deixa de articular o conceito com sua complexidade teórica. Primeiro, porque reduz o tempo histórico a uma experiência sincrônica, vinculada apenas ao cotidiano presente, desconsiderando sua dimensão diacrônica e processual. O tempo histórico é constituído de diferentes ritmos (o tempo geográfico, o tempo social e o tempo dos acontecimentos), que coexistem e interagem. Essa pluralidade é fundamental para compreender que, dentro da própria sociedade brasileira, múltiplos tempos convivem: enquanto nas grandes metrópoles a tecnologia dita o ritmo da vida, em comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas ou indígenas, o tempo se organiza de modo diverso, muitas vezes em diálogo direto com os ciclos naturais ou com tradições culturais próprias. Além disso, a citação não problematiza as relações de poder embutidas no conceito de tempo histórico. O calendário, em sua trajetória até o gregoriano, é um exemplo claro de como a marcação temporal não é neutra, mas resultado de disputas políticas, religiosas e culturais. Reduzir o tempo histórico apenas a um “ritmo de vida” ignora sua função como categoria crítica, que permite analisar as transformações estruturais, as permanências e as rupturas ao longo da história.

² Sobre a trajetória do calendário Juliano, ver a obra citada de José Petrúcio.



Portanto, a explicação apresentada falha em conectar o tempo cronológico — marcado por calendários e relógios — ao tempo histórico — que é construído pelas experiências humanas no interior de processos sociais. Ao invés de explorar o potencial analítico do conceito, o autor se restringe a uma constatação descritiva da modernidade urbana, deixando de lado a pluralidade de temporalidades que compõem a própria sociedade brasileira.

2. Periodizações

Entendemos aqui a importância da divisão temporal para fins didáticos, articulados a comparações de simultaneidade, relações interculturais de desenvolvimento mútuo e de conexões com o presente, analisando de maneira crítica e analítica. Reflitamos um pouco sobre a apresentação do autor nesse sentido, ao apresentar a divisão quadripartite na obra:

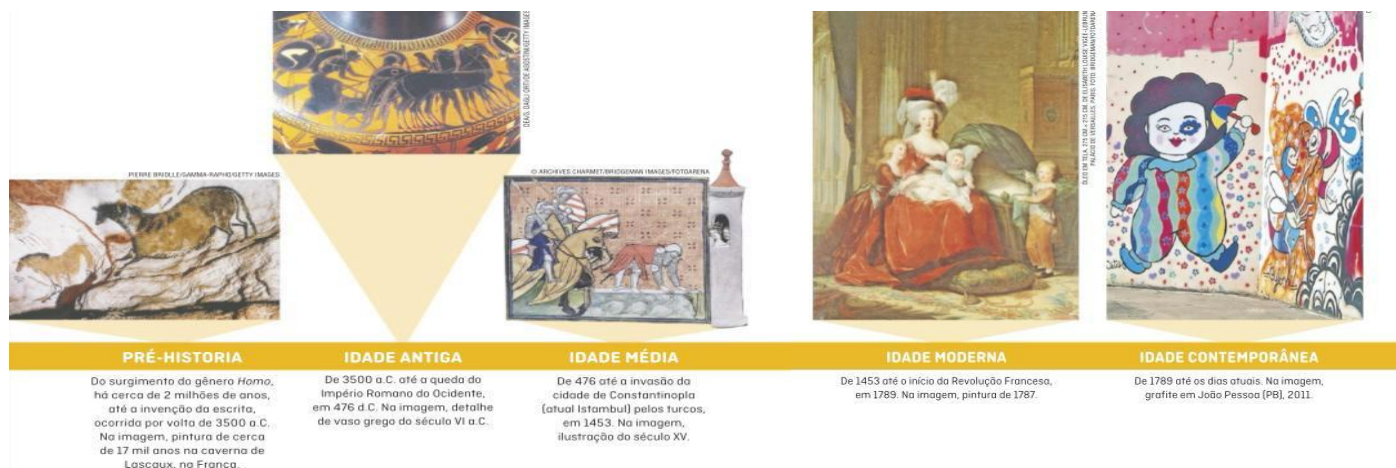


Figura 1

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2023, p. 22-23.

O autor sinaliza que existem críticas a tal abordagem, porém, afirma estudá-la porque “Essa periodização é muito usada em textos de livros, revistas, jornais, por isso é importante conhecê-la”(BOULOS JÚNIOR, 2023, p.23). Concordamos que realmente deve ser conhecida, porém acreditamos serem necessárias abordagens diversas, para que sejam contrastadas e problematizadas corretamente. Como exemplo, utilizamos a abordagem de Bentley, que nas palavras de Farias Júnior afirma que:

(...) o comércio de longa distância consiste em uma categoria de análise útil para compreender experiências históricas que ultrapassam as linhas fronteiriças de sociedades e regiões culturais nos tempos pré-modernos e sustenta que tais critérios viabilizam uma periodização para a História Global que contempla, pelo menos, seis fases, a saber: a era das sociedades complexas (3500 – 2000 a.C.), a era das civilizações antigas (2000 – 500



a.C.), a era das civilizações clássicas (500 a.C. – 500 d.C.), a era pós-clássica (500– 1000), a era dos impérios nômades transregionais (1000 – 1500) e o período moderno (1500 ao presente). (BENTLEY, 1996, apud FARIAS JÚNIOR, 2020, p. 756).

As possibilidades são diversas, assim como as intencionalidades. Ao não demonstrar outra alternativa de conceber uma história global, negligencia-se diversas formas de inclusão. Considerando que toda periodização é uma forma de atribuir sentido ao passado, tendo em vista uma interpretação a partir do ponto de vista do autor e suas experiências prévias, assim como as circunstâncias históricas nas quais está inserido, a imparcialidade torna-se uma ilusão. A despeito disso, Farias Júnior assevera que não devemos:

[...] conceber a periodização histórica como um processo neutro ou imparcial, porquanto ela exprime um ponto de vista sobre o passado, ou seja, é resultado de uma leitura (interpretação) particular da história, tendo em vista interesses e objetivos do momento histórico em que foi elaborada. Trata-se, em síntese, de um olhar sobre a ordem dos acontecimentos históricos permeados pelas inclinações ou predileções...” (Farias Junior, 2020, p. 83)

Na ilustração da figura 1, o autor apresenta uma linha do tempo baseada em eventos específicos para delimitar grandes períodos históricos, como a invenção da escrita para a pré-história, a queda do Império Romano para a Idade Antiga, o Império Otomano para a Idade Média, a Revolução Francesa para a Idade Moderna e uma pintura de grafite em João Pessoa para a Idade Contemporânea. Essa escolha gera problemas de coerência e compreensão, pois mistura acontecimentos de relevância global com outros de caráter local ou simbólico, sem que haja critérios claros de impacto ou significância histórica. Além disso, delimitar períodos inteiros a partir de eventos isolados pode simplificar exageradamente processos históricos complexos, dando a impressão de rupturas bruscas onde, na realidade, há continuidades e transformações graduais. Outro problema evidente é a heterogeneidade temporal e espacial dos marcos escolhidos. Enquanto a escrita e a Revolução Francesa possuem impactos reconhecidos internacionalmente, a pintura de grafite em João Pessoa é um fenômeno regional e recente, que não reflete de forma ampla as características da contemporaneidade. Essa abordagem corre o risco de reforçar visões fragmentadas e arbitrárias da história, obscurecendo conexões importantes entre períodos e sociedades. Para que uma linha do tempo seja analítica e crítica, seria necessário contextualizar cada marco, considerando suas repercussões mais amplas e explicando as razões de sua escolha como referência para a compreensão das transformações históricas, além de contrastá-la.



3. O discurso religioso e a legitimação do criacionismo

Seguindo a primeira unidade, chegamos ao terceiro capítulo, intitulado “Os primeiros povoadores da terra”, onde a expansão do gênero homo é abordada a partir de dois pressupostos, o criacionismo e o evolucionismo. Para exemplificar, a religião cristã foi escolhida novamente, na perspectiva do primeiro livro da bíblia cristã. O Gênesis é apresentado expositivamente sem problematização e contextualização ou contraste de nenhuma natureza, pelo contrário, analisando a seção destinada ao professor, o autor demonstra parcialidade ao trazer um texto “Em defesa do criacionismo”. Vejamos do que se trata:

É difícil acreditar no evolucionismo. Ou seja, na série fantástica de transformações que somos forçados a imaginar que teriam ocorrido em um passado distante. Mas o que mais preocupa é que, habituadas a consumir as "verdades" ditadas pela tv e por outros meios de comunicação, as pessoas não duvidam das informações que recebem. E nem imaginam as dificuldades científicas para provar que as mudanças de que falam os evolucionistas de fato ocorreram. O mesmo acontece com os cientistas que aceitam a teoria evolucionista sem questionamento... A razão disso é que os evolucionistas acreditam ter respostas definitivas para três importantes perguntas: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Com isso, a teoria da evolução passou a ser considerada a única explicação racional, e a crença em um Criador inteligente, que planejou tudo nos mínimos detalhes, foi sendo deixada de lado. Por que abandonar a hipótese da existência de um criador? Não seria irracional eliminar a única alternativa para se responder àquelas três importantes perguntas? Felizmente, à medida que fazem novas descobertas, os cientistas vem mudando sua postura em relação ao surgimento da vida, fenômeno até hoje inexplicável. Com os avanços da Biologia Molecular, por exemplo, vem se constatando a perfeição no planejamento de todos os níveis da vida. Assim, essas descobertas recentes da ciência só tem aumentado a nossa convicção na existência de um Deus criador "dos céus, da terra e de tudo que neles há". Texto de Rui Carlos de Camargo Vieira(Ex-Diretor científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo - Fapesp e Presidente da Sociedade Criacionista Brasileira) escrito para esta coleção.(BOULOS JÚNIOR, 2023, P. 41)

O texto de Rui Carlos de Camargo Vieira produz sentidos a partir de uma série de escolhas linguísticas que, na ótica da Análise do Discurso de Eni Orlandi, não são neutras: revelam posições de sujeito, relações de poder e operações ideológicas. Devem-se observar as condições de produção e para além disso. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e assim teremos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.”(ORLANDI, 2013, p. 31). Nesse caso, o contexto imediato é o texto no LD, os autores e leitores. O contexto amplo “é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos, elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas Instituições” (ORLANDI, 2013, p.31). A assinatura, com a menção ao cargo de ex-diretor científico da FAPESP – Fundação de



Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – se trata do cargo administrativo de uma instituição pública de apoio à ciência e tecnologia, criada em 1962, mantida pelo governo do Estado de São Paulo, tendo como função principal financiar pesquisas científicas e tecnológicas, além de bolsas de estudo para estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisador, porém, é preciso atentar-se para o modo como a mesma elegia representantes, como organizavam o poder, e distribuíam posições de mando e obediência no período da ditadura militar.

O cargo do autor funciona como dispositivo de autoridade, produzindo o efeito de que a posição enunciada não é apenas religiosa, mas científica, ocultando a historicidade e a parcialidade do enunciador. A ideologia aqui trabalha silenciosamente, apagando a fronteira entre ciência e religião, naturalizando uma equivalência que sustenta uma disputa por legitimidade no espaço escolar. Logo na abertura — “É difícil acreditar no evolucionismo” — há um efeito de naturalização de dúvida : a dificuldade é apresentada como evidente, como se a não-aceitação da teoria fosse uma reação “natural”, e não uma posição específica, histórica e religiosa. O verbo “acreditar” desloca a teoria científica para o campo da fé, apagando a diferença entre hipótese científica e crença religiosa, produzindo um efeito de equivalência entre campos de saber incomparáveis. Em seguida, a estrutura linguística mobiliza uma oposição entre “os evolucionistas” e “as pessoas habituadas a consumir as ‘verdades’ ditadas pela TV”, produzindo uma cadeia de sentidos que deslegitima a ciência ao associá-la a uma mídia massificada e acrítica. O uso de termos como “forçados a imaginar” ou “verdades ditadas” cria um efeito de coerção: o leitor é levado a sentir que a ciência o oprime, enquanto a fé lhe devolve liberdade interpretativa. Ao mesmo tempo, há um gesto de inversão: os cientistas são acusados de aceitar “sem questionamento”, apagando o funcionamento real do debate científico, que se baseia justamente no questionamento e na revisão contínua. A sequência “os evolucionistas acreditam ter respostas definitivas” atua como operador de fechamento de sentido: atribui ao outro discurso (evolucionista) um caráter dogmático, enquanto simultaneamente apresenta a própria posição (criacionista) como racional e aberta, um efeito de reversão típico na luta ideológica. O movimento retórico culmina com a pergunta retórica “Por que abandonar a hipótese da existência de um criador?”, que reconfigura a crença religiosa como hipótese científica legítima, rebatizando-a no vocabulário da racionalidade. Por fim, a incorporação de “descobertas recentes da ciência” para reforçar uma convicção religiosa opera o que a AD chama de deslocamento de formação discursiva: elementos do discurso científico



Essas relações dicotômicas — ciência versus religião, autoridade técnica versus crença pessoal, democracia versus autoritarismo — produzem um efeito potente no espaço escolar: elas sugerem que todo conhecimento pode ser reduzido a uma questão de “opinião” ou “lado” a ser escolhido, como se cada posição tivesse o mesmo peso e o mesmo valor metodológico. A Análise do Discurso mostra que esse efeito não é inocente, ele desestabiliza a autoridade do discurso científico no ensino, não pelo debate crítico, mas pela simetização artificial de discursos que não compartilham nem métodos, nem finalidades. O resultado é uma formação discursiva escolar atravessada por um falso equilíbrio, no qual a disputa entre fé e ciência ganha a aparência de diálogo legítimo, quando, de fato, reforça a naturalização da dúvida sobre consensos científicos e enfraquece o espaço da História e da Ciência como práticas de construção de conhecimento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra História, Sociedade e Cidadania – 6º ano evidencia que, apesar do discurso de pluralidade, o livro didático ainda reproduz práticas narrativas eurocêntricas, cristocêntricas e tecnicistas. Sob a influência de políticas avaliativas internacionais e nacionais (OCDE, BNCC, SAEB, ENEM), a educação histórica no Brasil tende a padronizar sentidos e silenciar epistemologias dissidentes.

Retomando Quijano (2005), a colonialidade do saber não é apenas a herança do colonialismo, mas sua continuidade nos modos de produzir e legitimar conhecimento. Assim, os livros didáticos — longe de neutros — funcionam como dispositivos de poder que definem quais histórias merecem ser contadas.

Reconhecer esses limites é fundamental para construir uma educação decolonial, comprometida com a diversidade e a justiça epistemológica. Cabe aos educadores e pesquisadores transformar o ensino de História em espaço de crítica e emancipação, onde o aluno se reconheça como sujeito de sua própria trajetória.

REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, Sociedade e Cidadania – 6º ano. São Paulo: FTD, 2023.

CHOPPIN, Alain. História dos manuais escolares. Paris: Hachette, 2004.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio. História Antiga: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Unicamp, 2003.

ORLANDI, Eni. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

