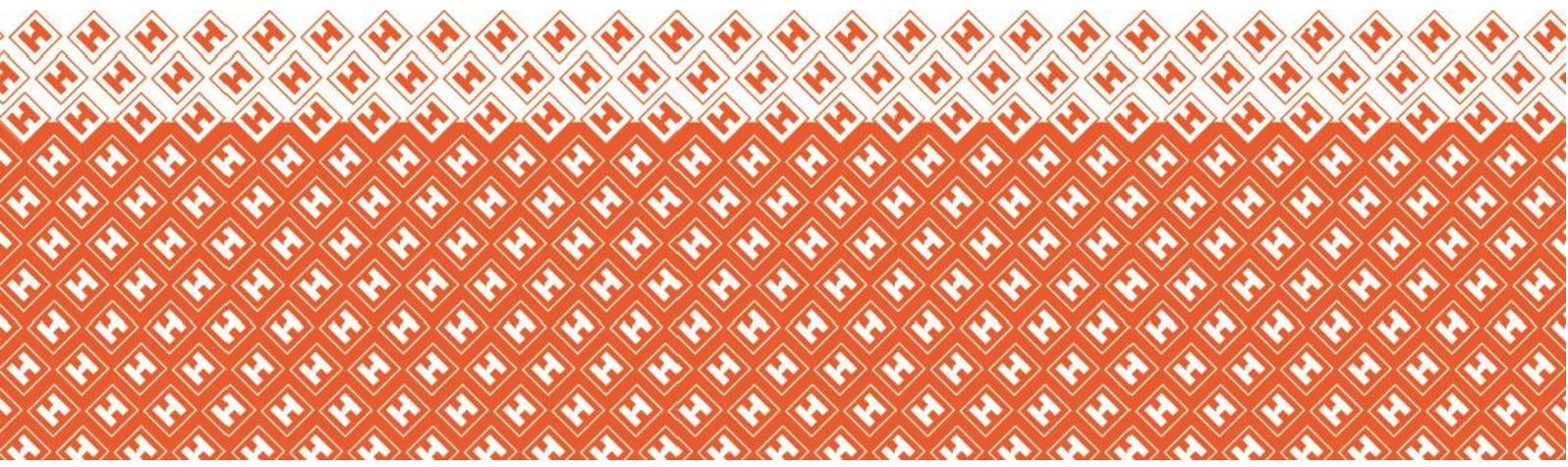


JOÃO BERNARDO DE FIGUEIREDO FILHO

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A BNCC: Uma Análise sobre os Avanços e Retrocessos para o Ensino da Disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental no tempo presente

CRATO-CE
2022



JOÃO BERNARDO DE FIGUEIREDO FILHO

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A BNCC: Uma Análise sobre os Avanços e Retrocessos para o Ensino da Disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Tempo Presente

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri com parte da obtenção do título de mestre.

Área de concentração: História/Ensino de História

Orientador/orientadora: Profa Dra Maria Telvira da Conceição

A ficha catalográfica, que será elaborada pela Biblioteca da Universidade Regional do Cariri _URCA, com o encaminhamento dos seguintes dados para o e-mail:

joaofilho1313@gmail.com.br

JOÃO BERNARDO DE FIGUEIREDO FILHO

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A BNCC: Uma Análise sobre os Avanços e Retrocessos para o Ensino da Disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Tempo Presente

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção do título de Mestre em História em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Margarida Dias de Oliveira - UFRN

Avaliadora Externa

Prof. Dr. Tulio Henrique Pereira - URCA

Membro Interno

Profa Dra Maria Telvira da Conceição – URCA

Orientadora

AGRADECIMENTOS

Pelo dom da vida, sem o qual seria impossível qualquer realização. Grato, então, a Deus o dador da vida!

Ao meu falecido pai, João Bernardo e à minha falecida mãe, Maria Alves, por todo o esforço em criar-me. Em especial, ao meu pai, que desde meus quatro anos de idade assumiu sozinho esta tarefa. Lembro-me de vê-lo comemorar qualquer que fosse a conquista por mim alcançada.

Estendo minha gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição, por seu empenho e paciência ao me prestar todo apoio, inestimáveis sugestões e aprendizado.

Enfim, agradeço a meus amigos e colegas pela motivação e palavras ofertadas, de fundamental importância para que eu seguir até a consecução da pretensão dissertativa.

RESUMO

A presente dissertação trata sobre o Ensino de História na atual política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tem como objetivo geral compreender os avanços e/ou retrocessos da BNCC para a escrita didática da História destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, e seus desafios para o ensino atual da disciplina. Especificamente, objetiva contextualizar as relações entre o Livro Didático no Brasil e o percurso de construção da BNCC; Identificar os avanços e/ou retrocessos da BNCC em relação à abordagem conceitual e metodológica do conhecimento histórico, como base para o ensino atual da história destinada aos anos finais do Fundamental e analisar em que medida a BNCC recepcionou as temáticas sociais e as novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos Livros Didáticos de História no tocante à temática das relações étnico-raciais. As questões que nortearam o estudo são as seguintes: Quais são as relações entre Estado e Livro Didático no Brasil às quais se vinculam o percurso de construção da BNCC? Quais foram os avanços e retrocessos da BNCC em relação à abordagem conceitual e metodológica do conhecimento histórico como base para o ensino atual da História destinada aos anos finais do Ensino Fundamental? E, em que medida a BNCC recepcionou as temáticas sociais e as novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos Livros Didáticos de História (LDH) dentro do recorte temático da Lei 10.639/2003, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”? Com fins a referenciar teoricamente o texto, foram consultadas produções literárias de estudiosos que discorreram sobre Livro Didático, BNCC, Currículo e Ensino de História. No que se refere às fontes, foram consultados os documentos que regulam a Educação Básica no Brasil, os de Instituições representativas dos profissionais em Educação e exemplares de Coleções didáticas de História (conteúdos e Manual do Professor). Dada essa configuração, o estudo caracterizou-se como bibliográfico/documental. A análise bibliográfica nos conduz a uma percepção da BNCC como mecanismo de controle social, materializado através do avanço do processo de homogeneização curricular, em que competências e habilidades adquiridas durante o ensino Básico (na perspectiva do documento) são traduzidas como “conhecimento essencial”, sendo este aferido por meio de processos avaliativos internos e externos, a partir do alinhamento a órgãos internacionais, dentro de um projeto homogeneização da Educação, que atende a interesses mercadológicos. O descompasso ou “defasagem” entre as metodologias e abordagens sugeridas por estudiosos que pensam o Ensino de História e as constantes da BNCC são indiciantes de retrocessos. Já no que concerne às demandas por temáticas sociais, especificamente as relacionadas à Lei 10.639/2003, que legisla sobre a inclusão de temáticas africana e afrodescendente nos Livros Didáticas de História, observamos que, para além da inclusão de conteúdos, é preciso avançar em qualidade quanto ao trabalho com eles. A análise comparativa entre exemplares de coleções - anteriores e posteriores à BNCC – demonstra, ainda, a necessidade de aprofundamento no trato com os conteúdos contemplados, numa perspectiva de que ocorra a plena efetivação da referida Lei, qual conquista advinda das lutas históricas de movimentos negros.

Palavras chaves: Ensino de História. Livro Didático. BNCC. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

The present dissertation treat about the Teaching of History in the current curricular policy of the National Common Curricular Base (BNCC) and it has with general objective to understand the advances and/or retrocesses of the BNCC for the didactic writing of the History destined for the final years of Elementary Teach, and its challenges for the current teaching of the discipline. Specifically, objective to contextualize the relationships between the Textbook in Brazil and the course of construction of the BNCC; To identify the advances and/or retrocesses of the BNCC in relation to the conceptual and methodological approach of historical knowledge, as a basis for the current teaching of history destined for the final years of Fundamental and, to analyze to what extent the BNCC recepcioned the social thematics and the new demands post for the historical process of Brazilian society in History Textbooks in the touching the thematic of ethnic-racial relations. The questions that guided the study are the following: What are the relations between State and Textbooks in Brazil to which the course of construction of the BNCC is linked? What were the advances and retrocesses of the BNCC in relation to the conceptual and methodological approach of historical knowledge as a basis for the current teaching of History for the final years of Elementary Teaching? And, to what extent the BNCC recepcioned the social thematics and the new demands placed for the historical process of Brazilian society in the Textbooks of History (LDH) inside of the thematic clipping of Law 10.639/2003, which includes in the official curriculum of the Teaching Network the mandatory of the thematic "Afro-Brazilian History and Culture"? with purposes the to reference theoretically the text, literary productions by scholars who discourse Textbooks, BNCC, Curriculum and History Teaching were consulted. In the that refere the sources were consulted documents that regulate the Basic Education in Brazil, those of institutions representing professionals in Education and copies of didactic History Collections (contents and Teacher's Manual), Given this configuration, the study was characterized as bibliographic/documentary. The bibliographic analysis leads us to a perception of the BNCC as a mechanism of social control, materialized through the advancement of the process of curricular homogenization, where competences and skills acquired during the Basic Teaching (from the perspective of the document) are translated which "essential knowledge", being this gauged through internal and external evaluation processes, from on alignment to international bodies, within a project to homogenize Education, which meets interests marketing. The mismatch or "lag" between the methodologies and approaches suggested by scholars who think about the Teaching of History and the constants of the BNCC are indicative of retrocesses. Already the demands for social thematics, specifically to related to Law 10,639/2003, which legislates on the inclusion of African and Afro-descendant thematics in History Textbooks, we observe that, in addition to the inclusion of content, it is necessary to advance in quality regarding the work with the same. The comparative analysis between copies of collections - anterior and posteriors the BNCC -demonstrates still the need to deepening in the treat with the contents contemplated, in a perspective of that occur to full effectiveness of the refer Law, which conquest arising from the historical struggles of black movements.

Keywords: History Teaching, Textbook, BNCC, Law 10.639/2003

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa da primeira versão da BNCC (2015).....	37
Figura 2	Capa da segunda versão da BNCC (2016).....	41
Figura 3	Capa da terceira versão da BNCC (2017).....	43
Figura 4	Capa (VAZ e PANAZZO, 2012, Coleção Jornadas.Hist, 8º ano).....	104
Figura 5	Capa (COTRIM e RODRIGUES, 2018, Coleção Hiistoriar, 8º ano)...	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Dados estatísticos do FNDE – 2019.....	33
Tabela 02	Concepção Metodológica de História das Obras.....	110
Tabela 03	Trabalho com os Conceitos das Obras.....	111
Tabela 04	Mapeamento das temáticas.....	121
Tabela 05	Marco temporal dos conteúdos tematizados.....	122
Tabela 06	Relação com a Lei 10.639/2003.....	128
Tabela 07	Atividades/exercícios avaliativos propostos nas obras.....	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - ENTRE PERCURSOS E PERCALÇOS: As Relações entre o Livro Didático e Currículo no Brasil	23
1.1 Histocizando o Livro Didático e as políticas de Estado no Brasil	24
1.2 Breve histórico das versões da BNCC qual normatização curricular	33
1.3 A primeira versão da BNCC (2015)	34
1.4 A segunda versão da BNCC (2016)	38
1.5 A terceira versão da BNCC (2017).....	40
CAPÍTULO 2 – A ABORDAGEM TEÓRICA-METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: HÁ AVANÇOS? ...	48
2.1 A proposta curricular para o ensino atual de História na BNCC: Uma visão geral sobre sua base teórica-metodológico.....	48
2.2 A construção do texto final da BNCC e o intercâmbio entre o conhecimento acadêmico e o escolar	58
2.3 As teorias da aprendizagem e os métodos de ensino em História: contrapontos de estudiosos à BNCC	63
CAPÍTULO 3 - LIVRO DIDÁTICO, BNCC E AS DEMANDAS DA LEI 10.639/2003	75
3.1 Um pouco do histórico da Lei 10.639/2003	75
3.2 Como a BNCC propõe a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo de História?	83
3.3 O Livro Didático de História para os anos finais do Ensino Fundamental e as temáticas referentes à Lei 10.639/2003.....	97
3.3.1 <i>A comparação de duas Coleções didáticas em relação à abordagem da Lei 10.639/2003</i>	100
3.3.2 <i>Apresentação Geral das Obras</i>	101
3.3.3 <i>A inclusão de Conteúdos Sobre a História e Cultura Afro-Brasileira das Obras – Coleção Jornadas.Hist (2012)</i>	108
3.3.4 <i>A inclusão de Conteúdos Sobre a História e Cultura Afro-Brasileira da Obra – Coleção Historiar (2018)</i>	114
3.3.5 <i>O diálogo da Coleção Historiar (2018) com a BNCC e com a Lei 10.639/2003</i>	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

Uma leitura sobre a trajetória do Livro Didático no Brasil nos conduz, em geral, a uma unanimidade quase que indiscutível quanto à importância do mesmo para o que se costuma denominar processo de ensino-aprendizagem.

A premissa quanto à importância e centralidade do Livro Didático no Brasil como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem encontra-se consolidada tendo em vista o seu amplo uso.

A existência e funcionamento de programas geridos pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), obedecendo às normativas vigentes, são responsáveis pelo processo de inclusão, no *Guia do Livro Didático*¹, dos materiais para toda a Educação Básica em seus componentes curriculares. As editoras, submetidas aos regramentos previstos em editais próprios aos seus respectivos segmentos, concorrem entre si. Assim, as coleções aprovadas são inclusas no Guia do Livro Didático e disponibilizadas para escolha por parte dos professores.

O percurso histórico que consolidou o uso do Livro Didático no Brasil até o atual ‘estado da arte’ pode ser remontado à implementação de políticas públicas federais para a Educação na seguinte ordem cronológica: Criação do INL (Instituto Nacional do Livro), em 1929; primeiros direcionamentos do INL pelo Governo Constitucional de Vargas (1934-1937); instituição, mediante o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e seus ‘aprimoramentos’ subsequentes visando um controle político-ideológico; Decreto-Lei 8.460 (1945), quando, após a deposição de Vargas, o então presidente José

¹ Guia elaborado a partir do Programa Nacional de Avaliação de Livros Didáticos (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo orientar os professores na escolha do livro didático que apoiará o seu trabalho pedagógico durante um período de três anos. O guia traz um resumo das obras aprovadas e as classifica em três categorias: três estrelas (recomendadas com distinção); duas estrelas (recomendadas); e uma estrela (recomendadas com ressalvas). Cada um dos livros apresentados no Guia de Livros Didáticos é avaliado por dois membros de uma comissão correspondente a sua área de atuação e seus pareceres são comparados pelo coordenador da equipe. Se houvesse discordância, um terceiro professor é convocado para analisar o material. As resenhas dos títulos recomendados veiculadas pelo Guia apresentam as principais características de cada obra e também oferecem pistas que pretendem auxiliar o professor a refletir sobre as questões relativas à qualidade das propostas veiculadas e a escolher um livro que poderá apoiar uma nova forma de atuação em sala de aula. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/guia-de-livros-didaticos/>. Acesso: 08 de dez/2021.

Linhares promoveu mudanças significativas referentes à função de escolha do Livro Didático; Período do Regime Militar (1964-1985), quando, mediante acordo entre MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), criaram-se a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted).

O surgimento, em definitivo, do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se deu por meio do Decreto 91.542 de 1985, quando o Livro Didático se consolida como ferramenta auxiliar para o processo de ensino-aprendizagem e sua disponibilização para as escolas públicas se faz em uma crescente desde então.

Nesse contexto, as discussões no sentido da criação de um currículo nacional que possibilitasse, para a Educação Básica, um mínimo comum, em termos de conteúdos, se fará presentes entre legisladores, MEC, instituições nacionais, estaduais e municipais que trabalham com Educação, bem como associações representativas dos profissionais da área.

As definições de um documento que regularia as formatações curriculares em nível nacional, uma Base Comum, mesmo que intencionasse um mínimo de unificação em termos de conteúdos, dada as especificidades regionais e locais, seria também um referencial para o Livro Didático. Esse fator cria indiscutível relação entre o Livro Didático e o documento que hoje referencia o currículo Nacional para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, documento normativo referencial para a construção dos currículos em nível nacional, legitima-se a partir dos marcos legais que a fundamentam: a Constituição Federal (CF), em seu Artigo 205 e, mais especificamente, no Artigo 210, quando se “reconhece a necessidade de que sejam ‘fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’” (BRASIL, 1988 *apud* BNCC, 2018, p. 10).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) - Lei Ordinária surgida para regulamentar as disposições trazidas pela Constituição de 1988 referentes à Educação Nacional e a Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o PNE (Plano Nacional de Educação), a ser implementado, em suas metas, até o ano de 2024 -, compõe o arcabouço jurídico que sustenta o documento normativo aplicável ao sistema básico de Ensino Nacional, as diretrizes para a Área.

Conforme análise de Bittencourt (2017, p. 555), com base no contexto de influência e de produção de texto do teórico Ball (1994), a BNCC, segundo seus pressupostos, intenta o prosseguimento do processo de “internacionalização das políticas educacionais”, em harmonia com um contexto que remete à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S), (1997; 2000), a partir da proposição de uma reforma educativa, corroboradas com as reformulações normatizadas nas Diretrizes curriculares Nacionais (DCN’s) (2010).

“O que é a Base?”². À semelhança do que encontramos em declarações dos sujeitos sociais e institucionais que participaram do processo de debate e elaboração da Base, seja dos profissionais vinculados diretamente ao MEC, seja das provenientes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) ou da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), são registradas posições de consenso quanto à BNCC ser definida como ‘norteadora para a construção dos currículos’ para as escolas em nível nacional e como referência normatizadora obrigatória.

Ainda que a BNCC seja um texto recente (versão final em 2018) e, considerando que entre alguns estudiosos do documento haja consenso quanto à necessidade da existência de um currículo mínimo nacional, há também os que discordam da condução do processo para a construção da atual BNCC; dos métodos utilizados; da sua intencionalidade democrática; dos contextos que influenciaram sua produção textual - seja de sujeição à internacionalização das políticas públicas educacionais, seja quanto à inserção de pressupostos ideológicos, além de questionamentos quanto a uma naturalização de temas considerados polêmicos, amainados com fins a uma pretensa consensualidade, mas que, em tese, poderiam ser inclusos no percentual complementar diverso curricular regional e local. Há, ainda, os que discordam da própria necessidade e praticidade de uma Base Nacional Comum Curricular.

É com a pretensão de contribuir para as discussões e análises sobre o Livro Didático, em sua relação com o documento normativo que referencia as construções

² A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>, acesso em 22 de jun. 2020.

curriculares de todas as componentes por Área de Conhecimento, que buscamos desenvolver o título: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A BNCC: Uma Análise sobre os Avanços e Retrocessos para o Ensino da Disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Tempo Presente. Nessa perspectiva, foi definido como objetivo central compreender os avanços e retrocessos da BNCC para a escrita didática da História destinada aos anos finais do Ensino Fundamental e seus desafios para o ensino atual da disciplina.

Como objetivos específicos, buscamos: contextualizar as relações entre o Livro didático no Brasil e o percurso de construção da BNCC; identificar os avanços e/ou retrocessos da BNCC em relação à abordagem conceitual e metodológica do conhecimento histórico como base para o ensino atual da História destinada aos anos finais do Ensino Fundamental; e analisar a recepção das temáticas sociais e as novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos exemplares Didáticos de História selecionados (um de Coleção anterior à BNCC e outro de Coleção posterior), dentro do recorte temático da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”.

Como fontes documentais utilizadas nesta análise, foram consultadas a Constituição Federal do Brasil (CF/1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.304/1996); a Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira” nos currículos de escolas públicas e privadas, dentre outras legislações, a exemplo de decretos relacionados com as discussões pautadas. Quanto aos documentos diretamente relacionados à Educação, que a orientam ou a normatizam, foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN,s) e, necessariamente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em seu percurso de construção até a versão final em vigor, além de Coleções Didáticas específicas, para fins de uma análise comparativa.

Para uma fundamentação teórica, buscou-se as produções de autores de reconhecida relevância em abordagens dos objetos Livro Didático, BNCC, Currículo, Ensino de História e temáticas sociais, cada um em sua respectiva especificidade, a exemplo de Bittencourt (2004); Lajolo (1996); Choppin (2004); Oliveira; Freitas (2018); Young (2014); Mello (2014); Lopes (2015); Macedo (2014).

Em teóricos como Bittencourt (2004) e Lajolo (1996), respectivamente, encontramos algumas afirmações sobre o Livro didático: “o livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas [...] mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2004, p 471); “centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (LAJOLO, 1996, p. 4), corrobora a pesquisadora Marisa Lajolo.

Choppin (2004), pesquisador francês, no artigo *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, após comentar que os livros didáticos passaram por um período em que foram negligenciadas as fontes de pesquisa por “historiadores e bibliógrafos” não só no Brasil, mas, também, na França, apresenta, pelo mundo, a partir das conclusões de sua pesquisa, um maior interesse quanto às suas problematizações, fato que pressupõe prováveis avanços para o entendimento do Livro Didático como objeto de pesquisa e amplia as possibilidades de um maior conhecimento sobre seus usos e apropriações por seu público alvo.

Nessa direção, o Dicionário de Ensino de História (2019, p. 10), coordenado pelas professoras Margarida Dias e Marieta Moraes³ “[...] elaborado visando subsidiar pesquisadores e professores nas suas variadas atuações de construção do conhecimento histórico”, em seus 38 verbetes e respectivos autores, dedica um verbete ao artefato “*Livro Didático*”, em que o professor Itamar Freiras oferece importante contribuição para uma definição desse material, a partir da origem etimológica dos termos, sua evolução histórica na Europa (ocidental e meridional) - origem da maioria dos Livros de Didáticos de História (LDH) chegados ao Brasil até sua consolidação como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

³ Possui doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (1991) e Pós-doutorado pela École des Hautes en Sciences Sociales (1997) e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2011).. Coordenadora Nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História(2013-2017); Professora Emérita do Instituto de história da UFRJ; Coordenadora do Programa de História Oral do CPDOC (1992-1995); editora da Revista brasileira de História (2009-2013); Presidente da Associação brasileira de História Oral (1992-1994); Presidente da International oral History Association (IOHA) diretora do CPDOC (1999-2005); Pesquisadora e professora titular do CPDOC/FGV (1978/2012) e editora da Revista Estudos Históricos (1992/1998). Atualmente é coordenadora do programa FGV Ensino Médio; Diretora executiva da Editora FGV. Coordenadora do Projeto bi-nacional e interdisciplinar “capital cities: from nation to globalization” (2015/2016) que contou com a participação de pesquisadores brasileiros e franceses (operação bilateral FAPERJ/Sobornne).; Membro do conselho editorial de diversas revistas nacionais e internacionais, Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nas seguintes áreas: historiografia, história oral, história política, história do Rio de Janeiro, ensino de História, entre outros.

“Livro Didático” é categoria ideal-típica designadora de um artefato que “apresenta o conhecimento [...] *libro* (fibra vegetal usada como suporte da escrita) e [...] *didáskei* (modo de apresentar o conhecimento)” (FREITAS, 2019, p. 143). É a partir da formação etimológica da expressão Livro Didático que Freitas (2019), no referido verbete, conceitua esse material e faz breve análise das políticas públicas que disponibilizam o Livro Didático de História (LDH) em países como Brasil, França e EUA. Nesses países, como material utilizado na formação básica de crianças, adolescentes e jovens, o Livro Didático “veicula narrativa linear sobre o local, a nação ou o mundo. Seus constituintes principais, contudo, são objetos de disputa e variam com os agentes envolvidos na produção, compra, avaliação ou uso” (FREITAS, 2019, p. 145).

É diante dessa conclusão que Freitas (2019) demonstra compreender o porquê de Allain Choppin, em seus estudos sobre o Livro Didático, não ter cravado uma definição “unívoca” sobre o material que tanto estudou, tendo essa mesma falta de “essência” e clareza quanto à sua “natureza” ter sido a razão da demora de outros estudiosos fornecerem sua definição de Livro Didático, a exemplo de Kazumi Munakata, que, segundo Freitas (2019), há seu tempo, o definiu como “conjunto de ideias e valores, mercadoria e artefato utilizado em uma instituição chamada escola” (FREITAS, 2019, p. 147).

A presente construção textual não objetivou formular um conceito de Livro Didático, mas assentou-se a partir do extraído das leituras de teóricos e suas afirmativas sobre esse material. Desse modo, em geral, o conceito de livro didático é contraditório e gera polêmicas e críticas, no entanto, é fundamental na escolarização (BITTENCOURT, 2004); é central para que a escola difunda os conhecimentos pelos quais é responsável (LAJOLO, 1996); necessita de mais estudos e problematização quanto às fontes de pesquisa (CHOPPIN, 2004); é mercadoria e carrega conjunto de ideias e valores em Munakata, e, para Freitas (2019), é um artefato que apresenta o conhecimento, sendo seus constituintes objetos de disputa.

Todos os teóricos consultados o relacionam à escola, reconhecem sua importância como acessório para o processo de ensino e aprendizagem, vendo-o como ferramenta útil para professores e alunos. Entendemos como necessário que a análise passasse pela discussão conceitual de Livro Didático, para só então adentrarmos na relação que esse material possui com a BNCC atual, seu poder

normativo e como essa relação construiu avanços e/ou retrocessos para o ensino de História no tempo presente.

A BNCC, caracterizada como documento normativo, definidor das “aprendizagens essenciais” distribuídas nos Livros Didáticos destinados a cada etapa do Ensino Básico, é também documento presente como “referência nacional” na formulação curricular de todos os níveis da Educação Básica, com fins a superar a “fragmentação das políticas educacionais”, mediante reformulação das propostas pedagógicas, formação docente e sistema avaliativo, ações que, em alinhamento com os referenciais do documento, visam concorrer para o usufruto dos direitos fundamentais por parte dos alunos, resultando no exercício da cidadania (BNCC, 2018, p. 7).

A concepção de currículo que embasa a atual BNCC, segundo Silva e Santos (2018, p. 07) tem origem nos estudos do sociólogo britânico Michael Young, para quem uma formulação curricular só deveria ser proposta pós-respondida a questão: “O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”. Esse “O que todos deveriam saber”, para Young, seria o “conhecimento poderoso”. Nesse sentido, o ideal teórico de Young estaria expresso no texto introdutório da Base ao ser apresentada qual “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2018, p. 07).

No Brasil, conforme seguem informando Silva e Santos (2018), Guiomar Namó de Mello⁴, ao apropriar-se da teoria de Michael Young sobre o “conhecimento poderoso” a ser contemplado em uma construção curricular, a utiliza para “fundamentar a noção de conhecimento centrada na aquisição de competências” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 08).

Para Mello (2014, p. 08 *apud* SILVA; SANTOS, 2018, p. 08), os avanços quanto ao entendimento do que a sociedade do conhecimento demanda da Educação e considerando que esse processo esteja em harmonia com as avaliações internacionais feitas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

⁴ Possui doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991). Informações coletadas do Lattes em 01/07/2020. Disponível: <https://www.escavador.com/sobre/2815927/guiomar-namo-de-mello>. Acesso: 16 de dez/2021.

Econômico (OCDE), o ensino centrado em competências seria “um paradigma educacional que tem nas competências e habilidades o conceito de referência da organização pedagógica e curricular; e, na avaliação, seu procedimento de gestão mais importante”.

De acordo com Silva e Santos (2018 p. 08), para Lopes (2015), conceber uma normatização curricular como ‘fundamento, padrão ou base’ que selecione um conjunto de conhecimentos essenciais expressos em conteúdos a serem trabalhados numa variedade de contextos e consideradas as peculiaridades socioeconômicas e culturais de um país continental tal qual o Brasil é tarefa impossível para quem entende o processo de apreensão e construção do conhecimento como capaz de, em cada contexto, ser gerador de novas leituras e de novas possibilidades, tendentes a divergir de um pretensão ‘cânone’, um padrão de regras, que se pretendem hegemônicas.

Uma definição curricular nos moldes expressos na BNCC, articulada a partir de um consenso político, harmonizado a parâmetros internacionais que definem a qualidade da Educação mediante percentual de ‘sucesso’ em avaliações nacionais, estaduais ou de um conjunto de países (latinos, por exemplo), onde esses números revelariam, por fim, o quanto uma população escolar teve acesso ao seu ‘direito de aprendizagem’ e absorção do conhecimento proposto no currículo difere, de modo amplo, da concepção de Currículo em Lopes (2015), que, conforme Silva e Santos (2018 p. 09), vê o conhecimento como “uma produção cultural sempre traduzida”, algo não respeitado em um projeto que intenta, já de início, delimitar como fixo um percentual curricular.

Os autores Oliveira⁵ e Freitas⁶ (2018, 53), no artigo *Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar*, narram sua

⁵ Atualmente é professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi representante de História na Comissão Técnica do PNLD nas avaliações de 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 e 2014. É coordenadora da Coleção Ensino de História da EDUFRN que conta, atualmente, com sete volumes. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4782337E2>. Acesso em: 16 set. 2020.

⁶ É professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em História (UFS). Tem experiência nas áreas de Ensino de História, Teoria e Metodologia da História e foi parecerista do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sete edições e da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (PNLD). Atua como gestor na educação superior pública, com passagens pela direção do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD/UFS), presidência da Fundação de Apoio à Pesquisa de Sergipe (FAPESSE). Atualmente, é pró-reitor de Gestão de Pessoas na UFS. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794984D8>. Acesso em: 16 set. 2020.

participação/experiência em Comissões como professores formadores de professores e pesquisadores no campo do Ensino De História e que, dentro de um período de uns 12 anos atuaram já nos primeiros intentos para uma construção de um primeiro texto da BNCC, dentro do contexto da pós-criação dos PCNs e LBD (Lei 9394/1996) e DCNs para o Ensino Fundamental e o para o Ensino Médio.

No referido artigo, os autores seguem sua narrativa sobre o percurso de construção do texto para a primeira versão da Base, os princípios que os conduziram e as reações da mídia à época, justificam sua proposta (à época) e lembram que as mesmas têm, hoje, apenas uma utilidade como fonte de pesquisa para os estudiosos que pensam o Ensino de História, ao passo que advertem quanto ao erro de se “abrir mão” da reflexão sobre o “direito ao passado”, “sobre o modo como dialogamos com a sociedade acerca do aprendizado de conhecimentos históricos e das relações de poder que envolvem nossa própria comunidade” (OLIVEIRA; FREITAS, 2018, p. 61).

Nessa perspectiva, a metodologia que orienta a pesquisa e a construção textual advinda da mesma utilizou-se de uma análise de cunho qualitativo, através de consulta documental e bibliográfica. O exame dos documentos possibilitou o entendimento do percurso de implementação do Livro Didático (como política de Estado) através do INL (1929) até sua consolidação, em 1985, com a instituição do PNLD. Da mesma forma, os marcos legais (conjunto de Leis) sob os quais se fundamenta a existência de um Currículo mínimo nacional, hoje denominado BNCC, possibilitou a compreensão do processo que instituiu o referido documento.

As consultas bibliográficas aos autores que forneceram o aporte teórico para a presente construção textual (já citados), somadas a diversos outros autores que escreveram sobre Livros Didáticos e BNCC, foram imprescindíveis para os esclarecimentos conceituais dos objetos, bem como para a atualização sobre o estado da arte.

As análises das produções (artigos e livros) dos autores por nós referenciados contribuíram, de modo significativo, para a identificação quanto às fundamentações teóricas que embasam os pressupostos e a concepção de Educação e de Currículo que predominam na BNCC e como isso implica no Ensino de História e suas demandas para o tempo presente, dentro do recorte definido para a pesquisa.

As metodologias aplicadas na construção dos três (3) capítulos podem ser, em linhas gerais, assim explicadas:

Para o primeiro capítulo, foram necessárias leituras, nas fontes documentais e bibliográficas, com fins de conceituar Livro Didático, o processo que o consolidou como parte importante na política pública educacional de Estado. Em seguida, referente à BNCC, a consulta documental tornou possível sua localização dentro do ordenamento jurídico (marcos legais). Ainda através dos recursos documentais e bibliográficos foi possível relatar o percurso de construção da atual BNCC, em suas versões, bem como estabelecer a intrínseca relação entre a referida normativa e o Livro Didático.

Para o segundo capítulo, buscou-se – a partir da leitura/análise dos pressupostos da BNCC para Área de Conhecimento das Ciências Humanas, das especificidades orientadas para o Componente curricular História, intercaladas com proposições teóricas de estudiosos que pensam o Ensino de História no contexto atual – a identificação dos possíveis avanços e/ou retrocessos da BNCC em relação à abordagem conceitual e metodológica do conhecimento histórico como base para o ensino atual da História destinada aos anos finais do Ensino Fundamental.

Para o terceiro capítulo, as leituras se concentraram nas proposições de Coleções Didáticas de História (conteúdos, conceitos, abordagens, metodologia, atividades) quanto à recepção das temáticas sociais e as novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos exemplares Didáticos de História pautados (exemplar de Coleção anterior à BNCC e outro de Coleção posterior), dentro do recorte temático da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”.

As discussões sobre o ‘estado de implementação’ da Lei 10.639/2003 foram embasadas nos escritos de estudiosos que discorreram sobre o histórico de lutas que desaguaram na conquista legislativa. As questões quanto a possibilidade de a atual BNCC viabilizar, como normativa curricular, a implementação, no Livro Didático de História, do referido código, também é respaldada em leituras e avaliações feitas por estudiosos que discorreram sobre a temática no tempo presente.

As proposições dos autores das Coleções didáticas de História foram organizadas em uma análise comparativa. São coleções produzidas para os anos

finais do Ensino fundamental, a saber: “Jornadas.hist”, das autoras Maria Lúsa Albiero Vaz e Silvia Panazzo – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012; e “Historiar”, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues – 3. ed. - São Paulo; Saraiva, 2018.

As coleções (representadas pelos exemplares escolhidos) têm como característica básica o fato de pertencerem a coleções de Livros Didáticos anteriores e posteriores à atual BNCC. Assim, dentro do recorte temático, objeto da Lei 10.639/2003, que inclui no “currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira””, intenciona-se identificar avanços e/ou retrocessos neste pormenor recortado, guiado por condições e procedimentos metodológicos adotados para a aplicação do modelo comparativo, que, para além das discussões, incluiu-se o uso de tabelas.⁷

Em síntese, cada capítulo da presente dissertação se apresenta como abaixo intitulado e segue seu objetivo especificado:

Capítulo 1- ENTRE PERCURSOS E PERCALÇOS: As relações entre o livro didático e currículo no Brasil.

Neste capítulo, historiza-se o percurso de construção das versões da BNCC até o texto final homologado em 2018; dá-se atenção aos posicionamentos de entidades representativas da Educação, do componente curricular História, de estudiosos que pensam o Ensino de História, considerando os posicionamentos diversos e/ou contraditórios.

Capítulo 2- ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

O texto tem como objetivo identificar quais foram os avanços e retrocessos da BNCC em relação à abordagem conceitual e metodológica do conhecimento histórico escolar como base para o ensino atual da História destinada aos anos finais do Ensino Fundamental.

⁷ Nesse sentido e visando um melhor detalhamento da metodologia utilizada, conforme já anunciamos, após a análise dos conteúdos que oportunizem o trabalho com a implementação da legislação em foco, serão apresentadas tabelas que objetivam a sistematização das informações colhidas, mediante os procedimentos adotados para a comparação pretendida quanto a como os satisfazem e sua respectiva análise comparativa. Conforme frisado, os exemplares serão comparados no referente trabalho com os conteúdos relacionados à “*obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”*” e a partir dos pressupostos contidos nas orientações didáticas presentes em cada Coleção.

Capítulo 3- COLEÇÕES DIDÁTICAS DESTINADAS AO ENSINO DE HISTÓRIA E A DEMANDA SOCIAL ESPECÍFICA REFERENTE À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 – Uma Análise Comparativa.

O objetivo é analisar a recepção das temáticas sociais e as novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos exemplares Didáticos de História pautados (um de Coleção anterior à BNCC e outro de uma posterior), dentro do recorte temático da Lei 10.639/2003, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”.

Da análise que tentou apontar avanços e retrocessos para o ensino da disciplina História - anos finais do Ensino Fundamental – a partir da relação Livro Didático e BNCC, ficou evidenciado a seguinte afirmativa: o Livro Didático de História, a exemplo dos demais materiais didáticos disponibilizados como ferramentas acessórias ao trabalho dos professores junto ao seu alunado, é artefato vinculado à BNCC, que referencia, mediante sua força normativa, a construção curricular nacional, nos termos expressos em seu texto.

As especificidades objetivadas para a análise permitiram, conforme discussões contidas no texto dissertativo, a apresentação dos seguintes aspectos conclusivos: o percurso de construção da BNCC, em suas versões, indicou retrocessos para o Ensino de História, dada discussões silenciadas e manutenção de uma História linear, eurocêntrica e alinhada às avaliações internacionais da Educação, perceptíveis no texto final homologado da BNCC (2018); a abordagem conceitual e metodológica da BNCC, aplicada ao Ensino de História, demonstrou estar em ‘defasagem’ quanto à necessária relação entre conhecimento histórico escolar e acadêmico no que diz respeito às teorias da aprendizagem e da metodologia, em sua evolução e adaptação às demandas da sociedade atual; quanto à recepção das temáticas sociais, na especificidade disposta na Lei 10.639/2003, ficou demonstrado que a BNCC não contribuiu, de modo significativo, para viabilização de uma sociedade antirracista e que, apesar do observado aumento da inclusão de conteúdos sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos Livros Didáticos de História, a implementação efetiva e plena da legislação é ainda processual e inspira cuidados, em especial, no sentido de combate a qualquer indício de retrocesso.

CAPÍTULO 1 - ENTRE PERCURSOS E PERCALÇOS: As Relações entre o Livro Didático e Currículo no Brasil

O capítulo inicial deste trabalho carrega a pretensão de contribuir para a compreensão quanto aos avanços e retrocessos da BNCC para a escrita didática da História destinada aos anos finais do Ensino Fundamental e seus desafios para o ensino atual da disciplina. Nesse sentido, objetiva realizar uma contextualização perpassada pelo questionamento: quais as relações entre o Livro didático no Brasil e o percurso de construção da BNCC?

Para este intento, vimos como necessário um breve estudo sobre o Livro didático no Brasil, sua trajetória e consolidação como material didático de amplo uso na Educação Básica. Sendo uma obrigatoriedade que o Livro Didático se adapte à BNCC - documento normativo para a Educação Básica - tal fato o coloca em intrínseca relação de inferência curricular, tornando apropriado que se examine o percurso de construção do referido documento em suas versões.

Assim, a partir do estudo de teóricos do objeto Livro Didático, da citação dos documentos (marcos legais) que legitimam a BNCC e considerados os anteriores documentos para a Educação Básica no país, quais sejam os PCN's e os DCN's, mais as resoluções e portarias pertinentes, organizamos o primeiro capítulo.

1.1 Histocizando o Livro Didático e as políticas de Estado no Brasil

A produção, distribuição e disponibilidade do Livro Didático foram intensificadas nas últimas décadas do século XX e seguem uma constante em nosso século, sendo responsável primário por tais ações o Ministério da Educação (MEC), através dos programas criados com estes fins, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e em harmonia com a normatização curricular (em vigor) dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual os Livros e demais materiais didáticos devem se adequar. Acrescente-se ao fato a estrita observância a “critérios eliminatórios comuns” e “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à educação”, conforme elencados em Edital para participação no PNLD⁸, a exemplo do lançado para o ano de 2020.

No artigo *O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados*, a autora Tatiana Feitosa de Britto⁹ faz uma breve retrospectiva sobre as políticas públicas implementadas pelo governo federal partindo de 1929, quando se criou o INL (Instituto Nacional do Livro), ação que teria dado início ao processo que desembocaria no surgimento do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) por meio do Decreto 91542 de 1985. Segundo a autora, o decreto e seus desdobramentos legislativos, se constituíram como de grande importância para a trajetória do Livro Didático, como hoje o conhecemos: ferramenta auxiliar para o processo de ensino-aprendizagem disponibilizado para as escolas públicas, tendo em vista uma universalização quanto ao acesso e usos, mediante distribuição em larga escala (BRITTO, 2011).

Cabe rememorar que, no intervalo temporal entre 1929 e 1985, a começar pelas ações referentes à educação e ensino durante a “Era Vargas”, como nos informa Tomanini e Noronha (2019), foi só em 1934 (Governo Constitucional 1934-1937), que o INL (Instituto Nacional do Livro) recebeu seus primeiros direcionamentos quanto a “editar obras literárias para a formação cultural da

⁸ Edital (parte) PNLD/2020, que orienta para os critérios de adequação dos materiais didáticos aos referenciais da BNCC. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 26 ago. 2020.

⁹ Consultora legislativa do Senado Federal na área de educação (à época) com formação multidisciplinar na área de políticas públicas e educação.

população, a de elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e a de expandir o número de bibliotecas públicas” (TAMANINI; NORONHA, 2019, p. 115).

No período denominado “Estado Novo” (1937-1945), em 1938, instituiu-se, mediante o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro, a CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático) com fins de controle da produção e circulação do material didático a ser utilizado no ensino (Curso PLi, 2014). Tal “controle da produção”, aprimorado em 1939 e fortalecido desde então até 1945, estendia-se, segundo afirma Tamanini e Noronha (2019), para além dos aspectos didáticos, intencionando também um controle político-ideológico.

Após a deposição de Vargas e consequente fim do “Estado Novo”, em 29 de outubro de 1945, o então presidente José Linhares, no final de dezembro do mesmo ano, assina o Decreto-Lei 8.460¹⁰, com uma mudança significava referente à função de escolha do Livro Didático para uso efetivo em sala aula, passando tal prerrogativa a ser do professor, conforme atesta o artigo 5º do referido Decreto:

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado (BRASIL, Decreto-Lei 8.460/1945, art. 5º).

A partir de 1966, dentro do período em que os militares presidiram o Brasil (1964-1985), mediante acordo entre MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), criou-se a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), assumindo a referida comissão as competências quanto a “coordenar, produzir, editar e distribuir 51 milhões de livros naquele ano” (Curso PLi, 2014, p. 29). Tal acordo recebeu críticas de educadores do Brasil, “pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle” (TAMANINI; NORONHA, 2019, p. 115).

O acordo MEC/USAID é finalizado em 1971, seguindo o INL (até 1976, quando é extinto), com “as atribuições administrativas e de gerenciamento dos

¹⁰ Decreto 8.460/1945, art. 5º. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2020.

recursos financeiros” (TAMANINI; NORONHA, 2019, p. 116) de programas como o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental). Após 1976, tais atribuições mudaram mais uma vez de órgão, como nos informa o Curso Programa do Livro: “A política do livro didático, efetivada pelo Programa do Livro Didático, [...] é coordenada pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename)” (Curso PLi, 2014, p. 29).

Em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que substitui a FENAME, bem como suas atribuições referentes aos programas de assistência educacional, em especial as relacionadas à produção e distribuição dos Livros Didáticos para o ensino fundamental, como o PLIDEF. Com a extinção da FAE em 1997, somos conduzidos ao protagonismo de órgãos (sob a governança do MEC), como a FNDE (Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação), que fornece os recursos para a execução do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Nessa direção, para Tamanini e Noronha (2019, p. 116), “com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE, é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos”.

É importante lembrar que, com os avanços propiciados após o Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985¹¹, que criou o PNLD, definiram-se suas competências como programa federal para o Livro Didático, oficializou-se seu custeio e execução, permanecendo até os nossos dias (à exceção da FAE, substituída pela FENAME, e esta pelo FNDE). Assim, houve a “indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE...” (Curso PLi, 2014, p. 29), conforme os artigos do decreto abaixo citados:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.
§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.
§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

¹¹ Decreto 91542/1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis. (BRASIL, decreto 91542/1985, art. 1º, 2º e 3º).

O advento da “Constituição cidadã” de 1988 formalizou a obrigação do Estado quanto a fornecer Educação (e outros direitos) aos brasileiros já em seu artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, alimentação, o trabalho...” (CF, 1988, art. 6º). Na mesma Carta, em seu artigo 205, é corroborado, de modo enfático, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988, art. 205).

O avanço da legislação objetivando que o Estado cumpra o seu dever constitucional se deu mediante a Lei nº 9394/1996, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que, como lei federal, buscou estabelecer os princípios que devem reger a Educação escolar, definir os regimes de colaboração para a efetivação das políticas públicas educacionais promovidas pela União e direcionadas aos entes federativos e seus municípios, mais o Distrito Federal.

Dentro das perspectivas propostas, em 1996 é iniciado o processo de avaliação pedagógica do Livro Didático com vistas a só fazer parte do Guia do Livro Didático¹² os itens recomendados mediante resenha (antes de 2007, os não recomendados também faziam parte do Guia). Assim, aprovados pelo MEC e então listados como parte dos Livros Didáticos que poderão ser escolhidos pelos professores em suas respectivas unidades educacionais (escolas), estes são inclusos no PNLD e então produzidos e distribuídos pelo Fundo Nacional de

¹² O Guia de livros didáticos é uma peça fundamental do PNLD e tem, a princípio, três funções. A primeira delas é de orientação aos docentes da Educação Básica para que possam realizar o processo de escolha das obras que serão utilizadas nas escolas do Brasil. O destinatário inicial do Guia é, portanto, o coletivo de docentes de cada unidade ou rede escolar, que deve dispor de todas as orientações, informações e reflexões possíveis, de modo a sentir-se fundamentado na apreciação e decisão sobre as obras que melhor possam contribuir para o desenvolvimento de suas atividades didáticas, em conformidade com o projeto político-pedagógico da escola. O Guia enuncia, também, os pressupostos da avaliação pedagógica, efetivados em observância ao Edital do Programa e em conformidade com afirmações acadêmicas atualizadas. Destina-se, por essas razões, igualmente aos pesquisadores e demais interessados em compreender, acompanhar e refletir sobre o alcance, limites e contribuições das obras e do PNLD, em seu amplo espectro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico#:~:text=O%20Guia%20de%20Livros%20Did%C3%A1ticos%202018%20%C3%A9%20um%20dos%20documentos,e%20estrutura%20das%20obras%20e>. Acesso em: 26 ago.2020.

Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme relata Tatiana Feitosa de Brito em artigo de sua autoria já citado:

Em 2001, as obras não recomendadas deixaram de constar do Guia e, em 2004, abandonou-se o sistema de estrelas. A partir de 2007, abandonou-se o sistema de classificação como um todo, e o Guia passou a incluir apenas as resenhas das obras recomendadas. Além disso, a avaliação passou a ser realizada por equipes técnicas das instituições de ensino superior públicas, e não mais por comissões de especialistas diretamente contratados pelo MEC. Assim, a avaliação de cada área passou a ser efetuada sob a responsabilidade de uma única universidade pública, contratada mediante convênio com a Secretaria de Educação Básica do MEC (BRITO, 2011, p. 9).

Com o Decreto 7.084 de 27 de janeiro de 2010¹³, como informa Brito (2011), decreto este fruto do reconhecimento de que algumas críticas feitas ao processo de avaliação do Livro didático procediam, algumas mudanças foram feitas com fins de aprimoramento do processo, inclusas algumas na citação que segue:

O art. 14 do mencionado decreto, por exemplo, estipula que as universidades deverão constituir equipes técnicas para a avaliação pedagógica, formadas não apenas por professores de seu quadro funcional, mas também de outras instituições de ensino superior e da rede pública de ensino. Além disso, os integrantes das equipes de avaliação devem firmar declaração de que não prestam serviço ou consultoria, nem são parentes até o terceiro grau dos titulares de direito autoral ou de edição inscritos no processo (BRITO, 2011, p. 10).

Mais recentemente, o Decreto 9.099 de 18 e julho de 2017¹⁴ (que revoga o decreto 7.084/2010), como informa Tamanini e Noronha (2019, p.110), “altera consideravelmente os processos de avaliação e seleção dos livros didáticos no Brasil, realizada pela escola e com base no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)”. De um exame do decreto, é possível apontar essas alterações: extinção do edital que visava selecionar as Universidades que seriam responsáveis pelo processo avaliação dos Livros Didáticos; o ministro da Educação passa a indicar uma parcela desses profissionais com base em critérios definidos no Decreto; outra parcela dos profissionais será proveniente dos bancos de dados do MEC, que demonstrem interesse em participar; a seleção de duas coleções aprovadas, que teria a justificativa de facilitar a negociação com as editoras e a

¹³ Decreto 7.082/2010 (revogado). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: 28 ago.2020.

¹⁴ Decreto 9.099q2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 26 ago.2020.

entrega nas escolas; o aumento do período em que a coleção será utilizada de um triênio para um quadriênio.

No texto “PNLD: Principais Mudanças no programa do Livro Didático”, publicado no site Brasil Escola/Canal do Educador, Hugo Mota, que desenvolveu sua tese sobre Livro Didático e formação continuada, faz sua análise sobre as alterações no Programa PNLD, a partir do Decreto nº 9.099 (já referido), nos pontos elencados no parágrafo anterior, começando pela extinção do edital para participação das universidades e das prerrogativas do Ministro da Educação. Nesse sentido, o autor comenta:

Em linhas gerais, compreende-se que **essa alteração representa um prejuízo** ao processo de avaliação, na medida em que retira a coordenação do processo de avaliação de uma instituição pública e com reconhecida capacidade de formação de professores ao substituí-la por um agregado de profissionais coordenado por agentes (técnicos) do Ministério da Educação. Toda a produção intelectual de carácter teórico-metodológico, construída no interior das universidades a partir de um amplo debate e pesquisas, tende a ser ofuscada por demandas imediatistas com grande impacto social. Durante o período de cadastro dos professores avaliadores, algumas entidades religiosas, por exemplo, mobilizaram-se para cadastrar pessoas para “combater” a ideologia de gênero, supostamente propagada pelos livros didáticos (MOTA, 2018, p. 2, grifo do autor).

Quanto às alterações referentes ao processo de escolha do Livro Didático e a participação individual e coletiva do professor (em seu reduto escolar) nesse momento do processo, Mota (2018) segue sua análise, conforme podemos conferir:

Abriu-se a possibilidade para que as secretarias municipais e estaduais de educação constituam comissões para a seleção dos livros didáticos e estas possam realizar a escolha para todo o colegiado da cidade ou do Estado, retirando dos professores, portanto, a autonomia na realização dessa atividade. Compreende-se que a seleção dos livros didáticos, enquanto principal ferramenta de trabalho dos professores, é uma questão individual do profissional, que não pode ou não deveria ter esse direito retirado sob qualquer pretexto. Para além de ser uma atribuição do professor, a seleção da coleção de livros didáticos reflete também a concepção de ensino desse profissional, seus objetivos com a disciplina e os principais conteúdos que julgam mais adequados para determinada modalidade, ano e etapa de ensino. Fazer a escolha de modo homogeneizado para toda uma cidade ou estado, desprezando a pluralidade de objetivos de seus profissionais, representa um retrocesso a esse importante programa que é o PNLD (MOTA, 2018, p. 3).

Seguindo com as considerações expostas no texto de Mota (2018) referentes às alterações promovidas pelo nº 9.099, de julho de 2017, o autor chama a atenção para uma mudança, que poderia ser vista, em primeiro plano, como despreziosa,

mas que guarda, segundo o autor, intencionalidades econômicas e consequências prejudiciais para o processo de uso prático do Livro Didático:

Com a publicação do decreto nº 9099, o ciclo das coleções de livros didáticos passou a ser de quatro anos. Essa ampliação no tempo de utilização dos livros didáticos repercute diretamente na sala de aula. Por causa dessa alteração, os educandos dos últimos anos do ciclo utilizarão livros ainda mais velhos e desgastados que aqueles substituídos a cada ciclo de três anos. Ainda que pareça uma alteração desprezível, observe que a alteração do ciclo de três para quatro anos representa, no final de três ciclos, a eliminação da realização de um edital. A economia com essa extensão no prazo, em valores de 2017, orbitam na casa de 1,5 bilhão de reais (MOTA, 2018, p. 4).

O processo mediante o qual é produzido o Livro Didático, dentro da perspectiva de que esse material é dotado de complexidade, dado ser fruto da junção de alguns fatores e produzido por uma indústria cultural, advém de uma intervenção de diversas representações sociais, sejam o Estado, autores, editores, avaliadores e professores (por ocasião da escolha do Livro Didático). Nesse sentido, no livro didático estão contidos “saberes, valores e perspectivas teóricas e conceituais” (ALVIM; MIRANDA, 2008, p. 115).

O Livro Didático “é um livro de caráter pedagógico, de uso individual do aluno, que favorece o processo de ensino-aprendizagem” (Curso PLi, 2014, p. 28). Para que o referido material Didático chegue a seu usuário final (professores e alunos) é movimentada uma soma, em aporte financeiro, superior a 1 bilhão de reais anual.

Segundo o FNDE (Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia vinculada ao MEC e que operacionaliza o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo os recursos provenientes do salário-educação (BRITO, 2011), em 2019, inclusas as modalidades da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio (conforme tabela exibida a seguir), são informados os números, para 2019, quanto ao alcance de escolas e alunos beneficiados com acesso ao Livro Didático:

Tabela 01- Dados estatísticos do FNDE – 2019.

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
------------------------	-----------------------------	----------------------------	----------------------------	---------------------------

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	74.409	5.448.222	646.795	R\$ 9.826.136,60
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92.467	12.189.389	80.092.370	R\$ 615.852.107,23
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.529	10.578.243	24.523.891	R\$ 224.516.830,94
Ensino Médio	20.229	6.962.045	20.835.977	R\$ 251.830.577,40
Total Geral	147.857	35.177.899	126.099.033	R\$ 1.102.025.652,17

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/> dados -estatisticos, Acesso em: 23 de jan.2020.

O breve exame, até aqui, tentou nos informar, razoavelmente, quanto ao processo histórico que fomentou a produção, distribuição e disponibilidade do Livro Didático como material acessório para o processo de ensino-aprendizagem, disponível ao professor, junto a outros materiais e, ao aluno, este, não raro, tendo, no Livro Didático, seu principal acesso ao texto escrito.

No decorrer desse processo, é possível a observação da ocorrência de tensões, em determinados momentos, entre o Estado como órgão que planeja e executa as políticas educacionais e estudosas da Educação, em seus respectivos campos dos saberes (área do conhecimento e/ou disciplina), ocorrendo, de forma ímpar, embates quanto às definições diversas para a disciplina História: questões referentes a conteúdos, apresentação de conceitos, formas de abordagens metodológicas e direcionamentos políticos-ideológicos, dentre outras problemáticas, sendo assim registradas discussões diversas nesse sentido, conforme citação de Bittencourt (2009), feita por Tamanini e Noronha (2019) em artigo já referido:

A complexidade do livro didático fornece condições para entender os debates e as críticas de que ele tem sido alvo, tanto no interior da escola, entre educadores, alunos e pais de alunos, como nas discussões acaloradas ocorridas nos encontros ou resultantes de artigos de jornais e revistas envolvendo autores, autoridades políticas e intelectuais de diversas procedências. (BITTENCOURT, 2009, p. 302 *apud* TAMANINI; NORONHA, 2019, p. 116).

Isaíde Bandeira Timbó, em sua tese de doutorado *O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar*, em sua análise do objeto Livro didático de História em escolas do Estado do Ceará, utilizou-se da perspectiva de Allain Choppin, que, conforme informa a autora, o vê como “objeto cultural complexo”. Nessa direção, Tombó (2009) resumiu essa complexidade ao explicar a inclusão da palavra “caleidoscópio” como parte de seu tema:

Por isso fazemos uma analogia com o caleidoscópio que emite diferentes imagens conforme quem o use, num conjunto de fios coloridos, pois o livro didático hoje comporta diferentes fontes e linguagens e oferece inúmeras possibilidades de uso no Ensino de História (TIMBO, 2009, p. 09).

A complexidade do Livro didático promove e legitima os debates e estes, por sua vez, trazem como resultados avanços e também retrocessos, que, em nosso tempo, têm se acalorado, em especial, quanto à ideia da construção de um currículo mínimo nacional, no decorrer da produção das versões da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para os variados níveis de ensino, e suas repercussões, nos interessando, especificamente, para nossa pesquisa, as de efeitos positivos ou negativos para o Ensino de História. Tal fato justifica nossa temática: *O Livro Didático de História e a BNCC: Uma Análise sobre os Avanços e Retrocessos para o Ensino da Disciplina no Ensino Fundamental II no Tempo Presente*.

Fez-se, portanto, necessário um exame do percurso da construção da BNCC (em suas versões), com fins a contextualizar as relações entre o Estado, a produção do Livro Didático e a BNCC, entendendo que a última, como documento normatizador, não só se atém a impor uma disposição curricular mínima em um percentual Nacional (60%), mas que também impõe que os currículos regionais e locais (40%) também sejam harmonizados, a partir da adaptação e contemplação do currículo disposto nas BNCC e nos PPP's (Projeto político Pedagógico) de cada Escola, o que, em tese, feriria a autonomia das entidades escolares e conduziria a uma homogeneização curricular generalizada.

1.2 Breve histórico das versões da BNCC qual normatização curricular

Os fundamentos que buscam legitimar a construção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sua origem na Constituição Federal (CF/88) – Lei maior do Estado brasileiro - e Leis infraconstitucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, Plano Nacional de Educação (PNE/2014), Decretos, Resoluções, Parâmetros e Diretrizes, que orientam a criação e execução de programas nacionais para a Educação, dentro de um contexto de adaptação ou alinhamento das políticas públicas nacionais neste campo.

A Constituição Federal de 1988, como “Carta Magna”, em seu artigo 210, arbitra para uma futura construção e fixação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental/básico: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988, art. 210). Na perspectiva de cumprimento dos pressupostos constitucionais, seguiu-se a criação de um aparato infraconstitucional, como a Lei nº 9394/96 (LDB), assessorada por diretrizes referenciais e/ou normativas, a exemplo das DCN’s (Diretrizes Curriculares Nacionais), ou de caráter recomendativo, caso dos PNC’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), com fins a referendar currículos ou normatizar sua construção.

No artigo 26 da Lei de Diretrizes e bases da Educação, em vigor desde 1996 (atualização março/2017), é disposta a normativa quanto ao estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular mínima para o ensino básico, esclarecendo-se também a necessidade de uma complementação curricular que se harmonize com as realidades culturais e econômicas regionais e locais, conforme expressa, na íntegra, o artigo:

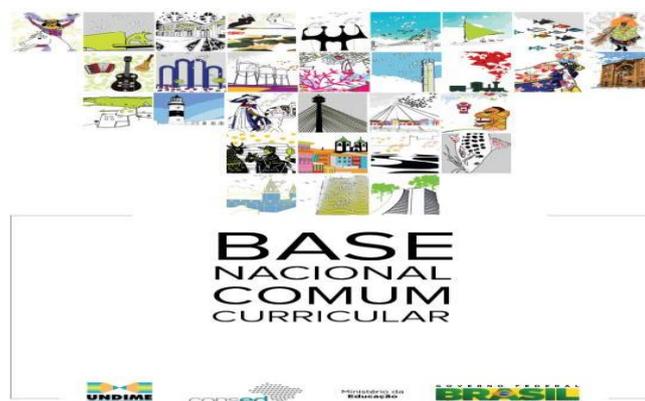
Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017, p. 19).

Entendendo que seja suficiente a fundamentação legal que sustenta o planejamento, produção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), e sabendo da existência de outros documentos normativos, como os DNC's e referenciais como os PCN's, torna de interesse uma análise do percurso de construção da BNCC (em suas versões: 2015, 2016, 2017), sua relação com a produção do Livro Didático, com enfoque no Ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental, visando diagnosticar avanços ou retrocessos para o Ensino de História (dentro do recorte), inclusas nessa esteira, a partir das novas demandas quanto às temáticas sociais impostas à sociedade brasileira no tempo presente.

1.3 A primeira versão da BNCC (2015)

Figura 1- Capa da primeira versão da BNCC (2015)



Fonte: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26 ago.2020.

A Lei 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, torna oficial o Plano Nacional de Educação (PNE), anuncia sua vigência para os próximos 10 anos (2014-2024) e esclarece suas Diretrizes e Estratégias com fins a alcançar suas Metas. No anexo à Lei, no qual são especificadas as Metas com as devidas estratégias que possibilitem seu alcance, identificam-se a clara alusão ao documento hoje identificado como BNCC, conforme o texto da Estratégia 7.1, da meta 7:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Com a Portaria 592, de 17 de junho de 2015, fica instituída a Comissão de Especialistas para a elaboração da primeira versão da BNCC, sendo a Portaria fundamentada na Constituição Federal (CF) e nas Leis Infraconstitucionais, conforme especifica o documento:

Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, resolve:

Art. 1º - Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2015).

No artigo *A Base Nacional Comum Curricular e a Superação de Conflitos em um Projeto Educativo*, publicado na *Revista Momento: diálogos em educação*, Rudinei Barrichello Augusti, ao escrever sobre o histórico da construção da BNCC/2015, lembra que, já em 2010, o Ministério da Educação (MEC) realizava, entre os dias 28 de março e 1º de abril, a 1ª CONAE (Conferência Nacional da Educação)¹⁵, evento em que já se pautava ações para efetivação de uma Base Comum Curricular, conforme atesta:

Um dos pontos em pauta foi a regulamentação do regime de colaboração para a efetivação do sistema nacional de ensino. Partindo dessa preocupação, há busca por uma solução cooperativa e colaborativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, agindo em conjunto para enfrentar as dificuldades no âmbito escolar. Para fomentar o regime de colaboração e regulamentação, algumas ações foram apresentadas. Entre elas, pode-se citar o estabelecimento de uma de uma “base comum nacional, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CONAE, 2010, p.26, apud AUGUSTI, 2018, p. 373).

De acordo com Augustini (2018), a Base deveria ser construída a partir dos fundamentos do DCNEB (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico) e concorrer para a efetivação dos artigos 26 e 27 da LDBEN – Lei 9.394/96, que definem os valores em que se devem fundamentar as Diretrizes em currículo, condições dos discentes quanto ao nível de escolaridade, bem como a inclusão de conteúdos específicos para o Ensino de História, visando obediência às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, quanto à obrigatoriedade, inclusive de forma

¹⁵ Disponível: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 16 de ago. 2020.

interdisciplinar, do Ensino de História da África, Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas.

A 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, foi o ponto culminante de uma série de outros eventos em nível estadual e municipal:

Precedeu à etapa nacional da Conae 2014 a realização de Conferências Preparatórias e Livres (digitais e/ou presenciais), iniciadas em novembro de 2012, a realização das Conferências Municipais e Intermunicipais realizadas no primeiro semestre de 2013 e, as Conferências Estaduais e Distrital de Educação realizadas no segundo semestre de 2013. Esse processo de mobilização garantiu a participação de aproximadamente 3,6 milhões pessoas propondo rumos para a educação nacional (CONAE, 2014, p. 8).

Para Augusti (2018, p. 373), o documento final dessa Conferência intitulado “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação – Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, além de ter fornecido um referencial para uma mobilização pela BNCC, emite uma compreensão da educação como “prática social”. Assim, “esta compreensão privilegia o lócus da escola, mas não o torna exclusivo, impondo a reinvenção dos espaços educativos como espaços de difusão, criação cultural e garantia de direitos” (AUGUSTI, 2019, p. 373). Tais pressupostos, ainda segundo Augusti (2019), implicariam na compreensão de dimensões e questões que precisariam ser superadas, no intento de vislumbrar a garantia do direito à Educação, prevista no artigo 205 da Constituição Federal, conforme aponta:

cabe compreendê-la nas dimensões laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos. Além da compreensão de suas dimensões outras questões são relevantes, como por exemplo, a universalização do acesso, a garantia da permanência em todas as etapas do ensino, e ainda, a regulação da educação privada (AUGUSTI, 2018, p. 375).

Como já mencionado, esse processo desembocou, mediante a Portaria 592/2015¹⁶ do MEC, na criação da Comissão para a elaboração da 1ª versão da BNCC, com conseqüente divulgação, e, no concernente ao que nos interessa em específico, isto é, o Ensino De História, conforme relatado no artigo: *Saberes*

¹⁶ Para consulta da Portaria 592/2015/MEC e criação da Comissão para a elaboração do texto da 1ª versão da BNCC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 ago.2020.

históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões, dos autores Franco, Silva Junior e Guimaraes (2018), aflorou-se divergências e críticas quanto ao Ensino de História seguir com base em uma perspectiva histórica linear, eurocêntrica e quanto às relações da História nacional com a universal. A falta de avanços nesses campos teóricos e políticos tiveram consequências, como atestam os autores supracitados, uma vez que, “no processo de elaboração, eclodiram conflitos e disputas teóricas e políticas entre a equipe e os gestores do Ministério, e agentes externos, sobre o que ensinar e aprender em História” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p. 1018).

As discussões que embasaram os “conflitos e disputas teóricas e políticas”, atestadas pelos autores acima citados, envolveram, durante o processo de construção do texto da versão da BNCC/2015, diversas Entidades e Conselhos de Educação, sob a batuta do MEC, como “universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime)” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, 108). Agentes externos, a exemplo da ONG Movimento pela Base Nacional Comum¹⁷, que, segundo Marsiglia *et al* (2017 p. 108), seriam, assim, “representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial”, de óbvios interesses financeiros quanto a políticas públicas que repercutem no mercado editorial/educacional brasileiro.

Assim, um projeto que vise compreender os avanços e retrocessos no processo de construção da BNCC (em suas versões) sob a coordenação estatal - via MEC -, em sua relação com a escrita didática, que deve aderir às suas definições curriculares, conforme postas em texto final aprovado, nos interessando especificamente as implicações para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental II, precisa aprofundar a pesquisa quanto ao contexto de produção desse documento norteador para um currículo mínimo nacional, mas que tende a uma normatização com influência regionais e locais, juntamente às implicações conceituais e metodológicas, a partir do Livro Didático. Intenta-se que essa reconhecida necessidade seja satisfeita neste texto dissertativo. Sigamos, portanto, com o estudo do percurso de construção da 2ª versão: a BNCC/2016.

¹⁷ Para maiores informações sobre a ONG, suas ideias e parceiros. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 26 ago.2020.

1.4 A segunda versão da BNCC (2016)

Figura 2- Capa da segunda versão da BNCC (2016)



Fonte: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 29 ago.2020.

O percurso de elaboração, disponibilização, discussão e publicação do texto final da 2ª versão da BNCC iniciou a partir da disponibilização da 1ª versão, em setembro de 2015 e estendeu-se até março de 2016, uns seis meses depois, quando, no mês seguinte, em abril de 2016, é lançado o texto para a 2ª versão. Nesse mesmo mês, no dia 25 de abril, é realizado um evento acadêmico com a temática: “A Base em questão: Desafios para a Educação e o Ensino no Brasil”. Após os debates, foram emitidos posicionamentos por parte dos participantes.

Silva e Santos (2018, p. 2), no artigo *A BNCC e as Implicações para o Currículo da Educação Básica*, após mencionarem que a Associação Brasileira de Currículo (ABC) e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência (ANPED) foram favoráveis à definição de uma Base Comum Curricular, apontam críticas quanto à condução do processo, citando o posicionamento da ANPED pós-participação no colóquio já referido: “Nesse colóquio, a ANPEd posicionou-se contra a metodologia utilizada pelo MEC que adotou a consulta virtual em detrimento dos debates públicos e, ainda, a pouca participação dos docentes nesse processo”

(SILVA; SANTOS, 2018, p. 4). Lembrando que o mesmo procedimento de consulta virtual, para coleta de sugestões e/ou críticas, já havia sido utilizado como forma de “consulta pública”, para a 1ª versão da Base/2015.

No dia três de maio de 2016, o então Ministro da Educação, Aloísio Mercante (que havia substituído Renato Janini, demitido pela Presidente Dilma Roussef em meio a uma reforma ministerial em seu governo), apresenta a 2ª versão da Base, opinando sobre o documento, conforme veiculado no meio de comunicação digital (G1 – Globo, 03/05/2016)¹⁸: “Estamos na segunda versão, não é a versão final. Essa versão soube dialogar e construir um grande avanço em relação à primeira, especialmente nos temas mais sensíveis”, afirmou o ministro da Educação, Aloizio Mercadante.

As discussões para a elaboração da versão final deveriam ocorrer a partir de junho de 2016 e, dada a importância do documento, receber atenção primária das autoridades governamentais, das entidades ligadas ao campo da Educação nos setores públicos e privados, das representações da classe docente etc. No entanto, não foi isso que ocorreu devido à conturbação política provocada pela aprovação da abertura do processo de impeachment da Presidente da República Dilma Roussef, fato que conduz a uma mudança nos rumos políticos da nação e novas mudanças ministeriais, conforme narra Silva e Santos (2018):

Em junho de 2016, estavam previstos os seminários estaduais e a finalização da proposta da Base. Porém, com a conjuntura política em torno do impeachment da presidenta, as discussões ficaram secundarizadas. Com o seu afastamento, assumiu o governo o vice-presidente Michel Temer, que nomeou para o Ministério da Educação José Mendonça Bezerra Filho (SILVA; SANTOS, 2018, p. 4).

Para além do contexto histórico e político que marcaram o percurso de construção e discussão dessa versão da BNCC, também cabe observar que os aspectos teóricos que explicitam seu referencial bibliográfico, conceitual, metodológico, didático e seus objetivos são apresentados de forma um tanto diferenciada em uma comparação com a versão anterior. Tal fato, no entanto, não é suficiente para uma mudança estrutural, pois as permanências e continuidades convivem com as possibilidades de avanços, com os perigos de retrocessos, em que

¹⁸ Declaração do então Ministro da Educação Aloísio Mercadante por ocasião do lançamento do texto para a 2ª versão da BNCC. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular.ghtml>. Acesso em: 21 maio 2020.

as rupturas tendem a ser amainadas pelas intencionalidades, pela propalada legalidade do projeto e pelo alinhamento às políticas internacionais para a Educação.

As premissas e suposições acima elencadas fazem parte das problematizações propostas para o projeto em pauta. A BNCC, vista como política pública Estatal para o campo da Educação, com implicações que vão da definição de um currículo mínimo nacional às definições curriculares regionais e locais, perpassadas pelo ajustamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, pelas adaptações do Livro Didático ao seu referencial curricular (critério definidor de inclusão ou não no PNLD), gerou discussões (em especial para o Ensino de História) tão logo apresentado seu texto, que, como já visto, à sua segunda versão, exigiu-se, ainda, a construção de uma terceira versão, definitiva e a ser implementada. Vejamos no próximo tópico.

1.5 A terceira versão da BNCC (2017)

FIGURA 3 – Capa da terceira versão da BNCC (2017).



Fonte: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
f. Acesso em: 14 ago. 2020.

O percurso que conduziu a apresentação da versão final da BNCC se mostrou deveras longo. A instabilidade política gerada pela aceitação da abertura de processo de impeachment para afastar a Presidente Dilma Roussef do cargo, por parte da Câmara dos deputados, no dia 2 de dezembro de 2015, processo que seguiu seu rito envolvendo Câmara, Senado e Supremo Tribunal Federal (STF), se arrastou até o dia 31 de agosto de 2016, com o afastamento definitivo da Presidente.

Esse contexto político marcado por embates entre governo e oposição, com reflexos sociais intensos, não permitiu que as discussões envolvendo assuntos da Educação (no caso, da BNCC) tivessem atenção necessária, sendo, portando, adiado o lançamento do texto, devido a não realização de eventos que poderiam finalizar a proposta da versão, a ser apresentada em junho de 2016.

Com o vice-presidente da República, Michel Temer, assumindo o cargo no dia 31 de agosto de 2016, novamente os desdobramentos dos acontecimentos políticos dão causa a um cenário que atrasa os assuntos relacionados à formatação final do texto da BNCC. Envolvido em denúncias por práticas criminosas, ele se concentrou na defesa e articulações políticas que o conduzissem a terminar seu mandato. Em meio a esse contexto conturbado, o texto final da BNCC será apresentado em dois momentos: um em 06 de abril de 2017 (sem as definições quanto ao Ensino Médio) e o outro em 14 de dezembro de 2018, data da homologação da versão final para o Ensino Médio.

Assim, no intervalo entre junho de 2016, quando deveria ser apresentado para discussão o texto final da 3ª versão da BNCC, até dezembro de 2018, com a versão final já incluindo as definições da Base para o Ensino Médio, existe todo um percurso de construção do texto final, no qual, naturalmente e democraticamente, havia a previsão de envolvimento não só de entidades do Estado, que referendam as políticas públicas educacionais, do setor privado, mas também das entidades estaduais e municipais, das associações que representam os docentes, discentes e da sociedade civil em geral, mesmo que mediante consulta virtual, para o recebimento de sugestões e críticas, como se fez nas duas primeiras versões, ocorrendo, porém, críticas quanto ao procedimento à época. Desse modo, o exame desse contexto faz-se também necessário.

O que se constatou, a exemplo do ocorrido em junho de 2016, quando seminários estaduais realizados para definições quanto ao texto final da 2ª versão da Base, devido às tensões políticas do momento, tiveram sua importância minimizadas, foi que, novamente, o cenário político (no governo Temer) interfere na realização de eventos que poderiam possibilitar maior participação de entidades e suas contribuições para a construção do texto da 3ª versão da Base.

A esse respeito, Silva e Santos (2018), em artigo já referido, nos lembram de que nos dias 25 e 26 de janeiro de 2017, no INEP – Instituto Nacional de Pesquisas

e estudos educacionais Anísio Teixeira –, O MEC realizou “um seminário juntamente com representantes do CNE, do Consed e da Undime e fez alterações no texto da segunda versão sem a participação da população, de professores e de estudantes” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 05).

No site do INEP, foi noticiada a realização do evento¹⁹ que registra a participação das entidades já citadas e da sociedade civil, não especificando, porém, se, nessa presença da “sociedade civil”, incluiu-se representantes de “professores e alunos”, embora Silva e Santos (2018) tenham atestado as ausências de representação das categorias no evento.

Na sequência dos acontecimentos, no dia 27 de janeiro de 2017 (pós-reunião acima citada), é apresentado o texto, ainda em construção, da BNCC, porém, sem as definições para o Ensino Médio, decorrente da Instituição da Reforma do Ensino Médio pela MP/746/set/2016, que, no ano seguinte, foi convertida na Lei nº 13.415/2017²⁰. Impossibilitada a inclusão do Ensino Médio na BNCC, no início de abril de 2017, o MEC entrega à CNE o texto para a terceira versão da Base e produção de parecer por parte da entidade. Intencionava-se a realização de seminários que possibilitassem a discussão quanto às alterações e suas implicações, e, por fim, a finalização do texto para a 3ª versão da Base. Todavia:

Em julho e agosto de 2017 deveriam ocorrer os seminários estaduais e a finalização do documento. Os seminários foram inviabilizados devido à instabilidade política do governo Michel Temer com sucessivas mudanças de ministros. Além disso, era estratégia política do governo transferir a responsabilidade de formulação da base pelo MEC para o Congresso Nacional. Essas inferências políticas e o conteúdo da base tiveram resistências dos movimentos sociais (SILVA; SANTOS, 2018, p. 05).

No concernente às “resistências dos movimentos sociais”, mencionada por Silva e Santos (2018, p. 05), observadas quanto à presença da palavra gênero e suas implicações, numa comparação entre o texto da 2ª versão da Base com o da 3ª

¹⁹ Representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e outras entidades de educação e da sociedade civil se reuniram nesta quinta feira, 26, na sede do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para conhecer os últimos avanços no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O evento, organizado pelo Ministério da Educação, detalhou os avanços e a estrutura do documento até o momento. (Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-sedia-seminario-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc-/21206, acesso em 21 maio 2020.

²⁰ Lei 13.415/2017, decorrente da conversão da MP/746/set/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 26 ago. 2020.

versão, Bittencourt (2017), em seu artigo *A Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise a partir do Ciclo de Políticas*, ao discorrer sobre o contexto de influência e de produção de texto, assegura que:

Nesta versão da Base destacamos ainda, além da adoção explícita das competências, a diminuição significativa da menção à questão de gênero, que permanece presente na apresentação das competências dos componentes da área das ciências humanas, assim como nas habilidades da área de arte no ensino fundamental. Na segunda versão, esta questão era mencionada em grande parte dos objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas e áreas (BITTENCOURT, 2017, p. 565).

Na 2ª versão da Base, os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” estavam inclusos no texto, na 3ª versão, embora se mencione a “questão gênero”, os termos citados foram retirados. A mudança foi justificada pela então secretária executiva do MEC, Maria Helena Castro, ao tratar do assunto em uma reportagem replicada por Bittencourt (2017) no artigo já citado, quando a secretária afirmou que “a retirada dos termos foi uma maneira de “evitar redundância e que não comprometeria ou modificaria os pressupostos da BNCC”” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 05).

Bittencourt (2017, p. 05) ainda registra a reação do movimento denominado Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT's) que criticou a retirada dos termos, fato que se supõe consequência da pressão por parte do Movimento Escola Sem Partido, com representação política na Frente Parlamentar Evangélica. Some-se a essa reação social uma Moção de Repúdio publicada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), datada de 10 de abril de 2017, que se posicionou quanto à retirada dos termos, considerando que a ação proposital infringe a garantia constitucional do artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal (CF/1988) quanto a “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Após explanarmos os contratempos de ordem política, que, como vimos, impossibilitaram a realização de eventos que propiciariam o aprofundamento do debate e construção do texto final da BNCC e, por outro lado, a realização de eventos nos quais se fez retirada e acréscimos ao texto em discussão (2ª versão BNCC) – fatos que motivaram críticas e geraram polêmicas – conforme já

registramos, a homologação do texto final da 3ª versão se deu no dia 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho.

Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, conforme cronologia do histórico de implementação da mesma, como se vê em seu artigo 1º:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017).

Como havia a necessidade de terminar os procedimentos para finalização do texto com a inclusão do Ensino Médio na BNCC, que, de acordo com a Portaria MP/746/set/2016 (já citada), só poderia ser feita após a Reforma desta etapa final da Educação Básica, o MEC, em 06 de março de 2018, convoca representantes das entidades dos setores educacionais brasileiro, no sentido de dar atenção à implementação da parte do documento já homologado, ou seja, as normatizações para o Ensino Infantil e Fundamental.

Concluída a Reforma do Ensino Médio, data vênua, segundo os pressupostos do MEC, no dia 02 de abril de 2018, o documento final da BNCC é entregue a CNE, com a versão final (3ª), para que se inicie o processo de audiências públicas, conforme informações constantes no Site da Base²¹. As ações seguintes são decorrentes da Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018²², que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular Pró-BNCC, conforme informado no site da Base Nacional, já referido. Realizados os procedimentos definidos pelo Programa, no dia 02 de agosto de 2018, “dia D”, “Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC”, anuncia-se as atividades finais que comprovariam a participação da sociedade na formulação do texto definitivo do documento curricular,

²¹ Histórico da Base 02 de abril de 2018. (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>, acesso em 31 de maio 2020).

²² Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular Pró-BNCC. Disponível em: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6393.pdf Acesso em: 26 ago.2020.

quando, por meio de preenchimento de formulários on-line, profissionais da educação puderam sugerir melhorias para o documento²³.

Fechando o longo, cansativo e questionado processo de elaboração, disponibilização e discussão que marcou o percurso de construção da BNCC, no qual se registrou críticas, inclusive quanto ao método de colhimento de sugestões e melhorias a serem acrescentadas ao texto, uma vez que foi virtual, o que, obviamente, excluiu uma participação mais ampla de professores e alunos sobre os quais recai, com maior ênfase, na prática, os efeitos de uma reformulação curricular, o então Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologa, no dia 14 de dezembro de 2018, o documento final da BNCC para o Ensino Básico.

No texto de apresentação da versão final da BNCC (inclusive as definições para o Ensino Médio), o documento homologado é colocado como consecução de um objetivo, traduzido como “aprendizagem de qualidade”, em que “a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (BRASIL, 2018, 05). Busca-se legitimar o cunho democrático de construção do documento ao afirmar que a BNCC foi “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 05). Pontualmente, o documento é apresentado como conclusão de um processo, que resultou de ampla discussão com a sociedade. Nessa direção, ao final do documento, são juntadas as normatizações já homologadas para a Educação Infantil e Fundamental nas etapas anteriores de construção da Base:

Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 05).

²³ Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 31 de maio 2020).

Como podemos observar, no entanto, o processo de construção dos textos da BNCC em seu percurso até a última versão, pós-conclusa a Reforma do Ensino Médio, esteve longe de alcançar a unanimidade, tendo recebidos críticas, gerado polêmicas não só quanto às implicações curriculares, metodológicas, abordagem didático/pedagógica, mas também quanto às influências ideológicas, às adaptações às políticas internacionais de universalização educacional e, de modo especial, em questões relacionadas às demandas sociais de nosso tempo, por exemplo, quanto à observância e obrigatoriedade da implementação da Lei 10.639/2003 (combinada com a Lei 11.645/2008), para a efetiva inclusão (interdisciplinar e no componente curricular específico História) do ensino sobre os povos indígenas e afro-brasileiros.

Sobre a percepção de uma conformação às políticas de internacionalização da Educação, alguns estudiosos que publicaram artigos analisando questionamentos feitos à Base quanto aos contextos de influência, os princípios que a norteia e suas origens assinalam que “identificamos agora, na terceira versão da BNCC, a explicitação dos seus princípios norteadores, em perfeito alinhamento com as proposições da OCDE e da UNESCO” (BITTENCOURT, 2017, p. 565). Neste mesmo sentido, Marsiglia *et al.* (2017) afirma de modo incisivo:

Entretanto, em que pesem algumas diferenças pontuais entre a segunda versão da BNCC e o documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC” da terceira versão ainda em construção, lançado em 27 de janeiro de 2017, todos estão sintonizados com as ideias prevaletentes do receituário neoliberal e pós-moderno (MARSIGLIA, et al., 2017, p. 115).

Com a pretensão de contribuir com as discussões sobre os pressupostos da BNCC e sua relação com o Livro Didático, este visto como recurso de grande complexidade e objeto de preocupação dos que pensam a Educação a partir das políticas públicas estatais para o setor, consideramos por bem tratar da contextualização histórica das relações entre o Estado e o Livro Didático no Brasil, adentrando, conforme visto neste primeiro momento, à análise do percurso de construção da atual BNCC – documento normativo oriundo do Estado, referencial para as formulações curriculares (nacional, regional e local) – e a qual os materiais didáticos devam adequar-se, fato que configura como intrínseca a relação entre o Livro Didático e a BNCC.

Intenciona-se, no capítulo seguinte desta construção textual, que a análise caminhe no sentido de cumprir com as demais proposições, a partir da identificação

dos possíveis avanços e/ou retrocessos da BNCC em relação à abordagem conceitual e metodológica do conhecimento histórico como base para o ensino atual da história destinada aos anos finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2 – A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: HÁ AVANÇOS?

O objetivo deste capítulo é identificar os avanços e/ou retrocessos da BNCC em relação à abordagem conceitual e metodológica do conhecimento histórico como base para o ensino atual da História destinada aos anos finais do Ensino Fundamental.

2.1 A proposta curricular para o ensino atual de História na BNCC: uma visão geral sobre sua base teórica-metodológico

A leitura dos pressupostos teórico-metodológicos da BNCC para a Área de Conhecimento das Ciências Humanas constitui um dos aspectos centrais das problemáticas para indagar sobre o Ensino de História. Nesse aspecto, em que medida se pode afirmar que a atual proposta curricular, amparada no referido documento, postula mudanças significativas na base teórico-metodológica para o Ensino de História hoje? Quais são essas mudanças?

Ao citar a importância do trabalho com os conceitos de “tempo e espaço”, apreendidos a partir das categorias “cognição e contexto” (BNCC, 2018, p. 353), percebe-se a intencionalidade de que a aprendizagem leve em conta as circunstâncias históricas específicas, que permita a compreensão/interpretação do passado, ao passo que possibilita a produção de conhecimento com responsabilidade enquanto agente histórico. Nesse sentido,

A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (BNCC, 2018, p. 353).

Para além da atenção às categorias básicas que devem dar o suporte para a interpretação e produção do conhecimento dentro da Área das Ciências Humanas, a BNCC estabelece pressupostos que primam por uma formação ética e cidadã, a ser inculcada na geração em idade escolar mediante o cultivo de valores relacionados aos:

direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. [...], o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza (BNCC, 2018, p. 354).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe “uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal” (BNCC, 2018, p. 356). Nesse sentido, orienta para o estudo de conceitos, como o de Estado, suas instituições, mediante comparações, ampliando as noções que marcam as diferenças entre as sociedades “aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo” (Idem, 356). Desses pressupostos de ensino surgem as competências gerais para as Ciências Humanas e como desdobramentos as competências específicas (“conceitos e procedimentos”) para o Ensino de História, bem como as habilidades (“práticas cognitivas e socioemocionais”)²⁴ a serem desenvolvidas mediante o trabalho com o Livro Didático, conforme a organização dos conteúdos ali dispostos, passíveis de adaptação local/regional, devendo tal abordagem (de acordo com uma das competências para as Ciências Humanas), por exemplo, tornar o aluno capaz de:

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 357, p. 357).

Como parte da Área das Ciências Humanas, a componente curricular História, a exemplo das demais disciplinas, tem suas especificidades de abordagens, técnicas e métodos próprios (da História), que juntos aos procedimentos elencados na BNCC visam o domínio de competências e o desenvolvimento de capacidades ou habilidades com as mesmas relacionadas.

²⁴ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 08).

Para a BNCC “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (BNCC, 2018, p. 397). Assim, o estudo passado “deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, dialogando com o tempo atual” (BNCC, 2018, p. 397). Assim, a elaboração de hipóteses vai para além das noções de marcos históricos de memória e chegam às narrativas a partir da “expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico” (BNCC, 2018 p. 397).

Ao trabalhar as relações passado/presente, a BNCC aponta como necessário ao aluno “o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BNCC, 2018, p. 397). De posse dessa capacidade, as narrativas construídas levam em consideração o passado e o presente, suas instituições e organizações sociais, harmonizando-se tal forma de apreensão do documento histórico com o pensamento de Ulpiano T. Bezerra de Meneses, conforme citado na BNCC (2018, p. 397) “o historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica”.

A BNCC, buscando uma coerência com o pensamento do teórico citado, entende o Ensino de História e seu avanço dentro dos níveis do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), ao assim propor que o processo de ensino-aprendizagem em História ocorra da seguinte forma:

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (BNCC, 2018, p. 398).

Na prática, esse processo realiza-se, conforme entende o documento, através de saberes adquiridos, como “a capacidade de comunicação e diálogo”, que possibilitam “o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito” (BNCC, 2018, p. 398). Como resultado da aprendizagem em História, conforme se depreende das teorizações propostas na BNCC, vemos que:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões (BNCC, 2018 p. 398).

O processo de ensino-aprendizagem em História (aqui, especificamente, em referência ao Ensino Fundamental) em que, segundo a BNCC, o professor e o aluno se colocam como agentes que assumem uma “atitude historiadora” deve seguir os passos necessários para uma consecução satisfatória, quais sejam: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto.

Cada passo, conforme explanação dos mesmos na BNCC, deve perfazer um processo em si, sendo passível sua implementação pelo professor junto aos alunos, como sujeitos do processo. Na **identificação**, vê-se de que material é constituído o objeto, como foi produzido, sua utilidade, descrição e significado no tempo e no espaço, os procedimentos de análises, se são semelhantes ou não, chegando, por fim, a “diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto que podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais” (BNCC, 2018, p. 399).

No processo de aprendizagem que envolva a **comparação**, se entende que a utilização desse recurso promova uma melhor visão do Outro. Uma comparação entre cultura urbana e cultura rural, por exemplo, e como elas se misturam com a prevalência do êxodo rural – historicamente observado e extremamente acentuado em nosso tempo – pode ajudar numa melhor convivência e aceitação das diferenças percebíveis nos hábitos e costumes dessas populações e sua conseqüente acomodação.

O processo de **contextualização**, conforme se afirma na BNCC, é “tarefa imprescindível para o conhecimento histórico [...] fundamental para a não atribuição “de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território” (BNCC, 2018, p. 399). Tal capacidade promove o entendimento correto de realidades sociais, políticas e econômicas, evitando interpretações que podem se provar anacrônicas. Assim:

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade (BNCC, 2018, p. 399).

A **interpretação**, fator fundamental para que o aluno forme um senso crítico, “exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço” (BNCC, 2018, p. 399), que harmonizadas com a cronologia ajudam a compor o entendimento histórico, evitam o apego às dicotomias e promove uma composição quanto às tensões sociais, políticas, econômicas e religiosas.

Os procedimentos de **análise**, dada a sua complexidade, “pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa” (BNCC, 2018 p. 400), nesse sentido, tais procedimentos também são necessários dentro do processo de ensino-aprendizagem em História. Desse modo,

Trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito (sic) uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão (BNCC, 2018, p. 400).

A BNCC considera que, já desde o Ensino Fundamental, e de modo mais específico nos anos finais dessa fase, o Ensino de História tem, dentro seus tantos objetivos, a conquista da autonomia de pensamento, junto à “capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas” (idem, p. 400), sendo, no entanto, necessário, para tal consciência, o domínio de pressupostos teórico-metodológicos referenciais para o Ensino de História, a partir do:

reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula (BNCC, 2018, p. 400, 401).

O entendimento sobre tal questão do documento é que os pressupostos teóricos que o norteia só terão sentido prático se considerados a partir das experiências dos professores e alunos, suas vivências no âmbito da comunidade escolar, referenciais culturais e históricos presentes em sua leitura de mundo, que, articulados aos processos de identificação, comparação, interpretação e análises,

tornem a aprendizagem em História diversa, inclusiva e geradora de cidadania, dentro da perspectiva expressa no documento ao concluir as discussões teóricas para a componente curricular História. Nesse sentido,

por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BNCC, 2018, p. 401).

Espera-se, segundo a BNCC, que, com a adoção de seus pressupostos teóricos e metodológicos, articulados com as competências dispostas para o Ensino Básico, as específicas para a Área das Ciências humanas, cominadas com as também específicas para a componente curricular História, sejam desenvolvidas habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento, numa perspectiva democrática (em termos curriculares), como se dá a entender:

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BNCC, 2018, p. 402).

É do entendimento da BNCC que, ao final do processo de ensino-aprendizagem em História, após os estudos dos objetos de conhecimento e incorporação de habilidades aos mesmos relacionados, os alunos sejam capazes de desenvolver competências específicas diversas, quais sejam:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo; Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica; Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em

princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações; Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica; Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BNCC, 2018, p. 402).

Observamos, ainda, que, para além das metodologias indicadas e procedimentos técnicos a serem seguidos com fins ao domínio de competências e desenvolvimento de habilidades, prima-se também por uma prática interdisciplinar que diversifique as abordagens. Por exemplo, no intercâmbio com a disciplina Geografia, aconselha-se uma fuga à linearidade sendo, portanto, “necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas” (BNCC, 2018, p. 353).

Examinados os pressupostos teóricos e metodológicos para o Ensino de História, conforme expressos no texto da BNCC, convém, agora, nos voltarmos para a consideração das proposições de alguns estudiosos que pensam o Ensino de História a partir de sua abordagem do documento, com fins a observar em que ponto há convergência/divergência que indicie avanços e/ou retrocessos na especificidade recortada, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Já existe considerável quantidade de produções acadêmicas (pós-homologação do texto final e em nível de pós-graduação) que permitem a formulação contraditória aos posicionamentos teórico-metodológicos da BNCC, seus fundamentos pedagógicos e implicações curriculares apreendidas no entendimento de seus pressupostos.

No artigo *Ensino de História, Historiografia e Currículo de História*²⁵, Breno Mendes (2020)²⁶, doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ao citar Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009), fala da existência de uma “enorme defasagem” entre o que se produz nas universidades sobre o Ensino de História e a História ensinada na Educação Básica (MENDES, 2020, p. 108).

²⁵ Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>. Acesso em: 15 de set. 2021.

²⁶ Breno Mendes: Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na área de Ensino de História/Estágio Supervisionado e Teoria e Filosofia da História.

O referido autor explica que essa “enorme defasagem” se deveu ao estabelecimento da dicotomia entre conhecimento acadêmico em História e a História ensinada nas escolas, fenômeno que se firma após a criação dos cursos universitários (1930) e progride para a não convergência entre teoria e prática, que caracteriza esse dualismo e conseqüente hierarquização entre o saberes acadêmico e escolar (MENDES, 2020, p. 109).

A partir da década de 1980, “no bojo das discussões [...] sobre a reformulação curricular e sobre a reinserção da história como disciplina específica ao currículo [...] observamos uma notável aproximação mútua” (MENDES, 2021, p. 109), que concorreu para o avanço do debate quanto às alternativas didáticas para o Ensino de História no âmbito escolar a partir das discussões teórico-metodológicas existentes no meio acadêmico, conforme acrescenta Mendes (2020, p. 109):

Nesse mesmo período ganhou força o debate sobre as diferentes linguagens no ensino de história, o qual está diretamente ligado à busca de novas alternativas didáticas ao chamado ‘ensino tradicional’ centrado em aulas expositivas. O emprego de novas linguagens envolve também uma reconfiguração da relação entre professor e estudante, na qual o aluno não é visto como alguém passivo, mas como um sujeito que participa ativamente no processo de ensino e aprendizagem (MENDES, 2020, p. 109).

Nessa seara, consideramos importante trazer para a discussão o artigo em comento porque seu autor entende, em consonância com Bittencourt (2011), a chegada dos PNC’s (1998) “como um ponto de inflexão, na esfera nacional, das renovações curriculares que vinham acontecendo, em âmbito local, desde o contexto de redemocratização brasileira em meados dos anos 1980” (MENDES, 2020, p. 112). Esse entendimento, para o autor, marcou uma aproximação com as “teorias críticas e pós-críticas do currículo”, ao passo que a BNCC/2018, em voga, tende a reavivar as “teorias tradicionais do currículo”²⁷, “pois se preocupa mais com o “o quê” deve ser ensinado do que com um questionamento crítico sobre a finalidade do processo de ensino aprendizagem” (MENDES, 2020, 110).

²⁷ “Se considerarmos o critério político, as diferenciações entre essas perspectivas teóricas se manifestam em termos do distanciamento entre estudos que não reconhecem como foco privilegiado ou dimensão incontornável do campo curricular a articulação entre currículo-relações de poder – política (teorizações tradicionais e/ou tecnicistas) e os que consideram essa articulação estruturante do próprio campo [teorias críticas e pós-críticas]” (GABRIEL, 2019, p. 73 *apud* MENDES, 2020, p. 110).

Partindo do entendimento de que a BNCC sinaliza para uma atualização das teorias tradicionais do currículo e que, portanto, se contrapõe à teoria pós-crítica do currículo, Mendes (2020) apresenta um mapa conceitual sobre as teorias do currículo, com base em Tomaz Tadeu Silva (1999), que nos permite uma comparação, a partir da sistematização construída pelo referido autor em: Teorias tradicionais do currículo - Educar é atingir objetivos; a ênfase é o ensino; a transmissão de conteúdos segue uma metodologia/didática e valoriza-se a organização e a eficiência; Teoria pós-crítica do currículo – Educar é respeitar, é alteridade; a ênfase está na identidade; a transmissão dos conteúdos envolve saber/poder; busca representar os subalternizados (classe, gênero, etnia); valoriza-se o multiculturalismo. Assim, Mendes (2020, p. 113), acrescenta:

A principal proposta que nos permite alinhar os PCN's às teorias críticas e pós-críticas do currículo nos parece ser a reconfiguração didática proposta na qual os conteúdos disciplinares são “um meio” e os temas transversais se tornam “a finalidade” da prática de ensino. Isso significa que a História como disciplina escolar não se limita a transmitir conteúdos factuais, mas procura abordá-los com o intuito de desenvolver as competências e habilidades importantes para a formação dos cidadãos-participativos em uma nação democrática. Desse modo, as aulas de história deveriam discutir valores e atitudes sem abrir mão da explicação e compreensão dos acontecimentos.

Para Mendes (2020, p. 118), a proposta da “Educação para a cidadania”, presente nos PCN's, é endossada “de alguma maneira, pela BNCC”, embora essa luta seja histórica, podendo ser registrada do Brasil Império ao atual republicano, a depender dos significados de cidadania defendidos em cada período. Desse modo, percebe-se que “as competências e habilidades importantes para a formação dos cidadãos-participativos em uma nação democrática” (MENDES, 2020, p. 113), presente nos PCN's, não comporta os mesmos sentidos quando abordados pela BNCC, conforme entende o autor:

O discurso das habilidades e competências foi apropriado pela lógica neoliberal a tal ponto que na última versão da BNCC a noção de competência aparece como sendo a mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares para resolver demandas ligadas à cidadania e ao mundo do trabalho em situações práticas. Assim, a educação pode acabar sendo reduzida ao seu uso pragmático e à aquisição de conteúdos para finalidades imediatas. A escola se transforma em uma prestadora de serviços como outra qualquer (MENDES, 2020, p. 120).

Ao discorrer sobre o processo de construção das versões da BNCC, Mendes (2020, p. 121) afirma que “a versão homologada da BNCC difere substancialmente das duas versões anteriores e, em que pese tenha gerado menos debates públicos, apresenta inúmeros pontos passíveis de questionamento”.

Nesse sentido, o autor busca ser ainda mais incisivo: “Na nossa interpretação, a versão homologada da BNCC do Ensino Fundamental desperdiçou a oportunidade de uma reforma mais profunda na concepção de história ensinada nas escolas” (MENDES, 2020, p. 123). Ao tratar sobre o trabalho das primeiras comissões (depois dissolvidas) e suas propostas para o Ensino de História, “cujo eixo norteador era mais temático e tinha como ponto de partida aquilo que está mais próximo de nós (história do Brasil, história da África e história indígena)” (MENDES, 2020, p. 123), perspectivas estas não recepcionadas, foi mantido o modelo quadripartite/ocidental/europeu, que privilegia a cronologia e linearidade ‘tradicional’ ainda persistente, em que se começa do mais distante para o mais próximo, “apesar das orientações inovadoras, fundamentadas na moderna Psicologia da Educação, que recomenda que se inicie com o que é próximo do aluno, pois ele terá melhor compreensão” (ABUD, 2017, p. 22 *apud* MENDES, 2020, p. 123).

Em outros pormenores, que poderiam ser inovadores, a exemplo da construção do pensamento histórico ou como nomeia a BNCC, da “atitude historiadora”, Mendes (2020, p. 123) faz o seguinte adendo:

Na versão final do documento o pensamento histórico ou a “atitude historiadora” parecem ter sido reduzidos aos processos metodológicos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. A contextualização, por exemplo, é resumida ao simples gesto de saber localizar momentos e lugares específicos de um evento para evitar o anacronismo.

Lembramos que, quando historicizamos o percurso de construção das versões da BNCC, registramos a ocorrência de audiências públicas, da participação de entidades representativas da Educação e, em especial, no campo do Ensino de História. Dessa forma, as problemáticas surgidas, e, no geral, a dissolução das comissões de modo repentino promoveu, conforme Mendes (2020, p. 121), “o fortalecimento do grupo [...] o qual se define, basicamente, pelo princípio de que os valores e modos de organização da iniciativa privada são os mais pertinentes para melhorar a qualidade da educação nacional”. Assim,

Nesta lógica, tem havido um esforço para que a escola priorize valores como técnica, performance e resultados. Assim, não chega a causar espanto que entre as competências gerais da BNCC figurem preceitos próprios da visão de mundo neoliberal tais como, o agir individualmente com autonomia, flexibilidade e resiliência. Quanto a isso, cabe lembrarmos que uma das bases das “teorias tradicionais do currículo”, surgidas na primeira metade do século XX nos EUA é, precisamente, a analogia entre a escola e a empresa. Portanto, a ênfase recai sobre os métodos a serem empregados para o alcance dos objetivos e a garantia da qualidade da produção. O currículo se resume, desse modo, a uma questão de organização dos conteúdos. Acreditamos que é por ter uma orientação tecnicista que a BNCC não se detenha de maneira satisfatória na reflexão sobre os sentidos para estudo da disciplina como faziam, por exemplo, os PCN’s (MENDES, 2020. p. 122, 123).

Das considerações que fizemos, embasadas em escritos atuais, como o artigo de Mendes (2020) e demais autores por ele citados, esperamos ter evidenciado que persiste, no tempo presente, uma, não tão difícil de diagnosticar, “defasagem” teórico-metodológica, bem como na concepção de currículo para o Ensino de História. Tal fato se deve às proposições que se impuseram e, portanto, predominaram na construção do texto final homologado em vigor.

2.2 A construção do texto final da BNCC e o intercâmbio entre o conhecimento acadêmico e o escolar

Diante do fato de que há um esforço consciente por parte dos que pensam o Ensino de História no sentido de uma construção do conhecimento escolar em constante relação com o acadêmico; do uso das teorias da aprendizagem e dos métodos de ensino – observadas a evolução nesses campos de estudo - nossa análise se concentrou em identificar os avanços e/ou retrocessos da BNCC em relação à abordagem conceitual e metodológica do conhecimento histórico como base para o ensino atual da História destinado aos anos finais do Ensino Fundamental.

No verbete “Conhecimento Histórico Escolar”, contido no *Dicionário de Ensino de História* (2019), a autora Cristiani Bereta da Silva²⁸ lembra que, até por volta da década de 1960, havia a ideia de uma hierarquização “entre os espaços da escola e o da universidade e entre os profissionais da área, professores do ensino superior e

²⁸ Cristiane Bereta da Silva é doutora em História (2003) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com estágio pós-doutoral pela UNICAMP (2011), atuando também no programa de pós-graduação em História e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

professores da educação básica” (SILVA, 2019 p. 50). Dentro dessa dinâmica, o conhecimento produzido academicamente passava por um processo de didatização e só então era colocado à disposição da escola, que, intermediado pelo professor, era transmitido ao alunado.

Foi com o avanço das pesquisas no campo do Ensino de História, dentre outros, de autores da Didática da História, que, no Brasil, surge, na segunda metade do século XX, e, mais tarde, com as contribuições de estrangeiros, em especial, os oriundos da Alemanha e França, Rüsen (2006) e Nicole Tutiaux-Guillon (2011), respectivamente, que, em conformidade com o artigo em comento, os referidos estudiosos, considerando as diferenças contextuais e de vertentes - na França mais voltada para a Filosofia da História e na Alemanha para a Epistemologia, Ciências da Educação e História da Educação - fomentaram-se o debate quanto à hierarquização entre História Acadêmica e História ensinada nas escolas, possibilitando a quebra da pretensa hegemonia de um saber sobre o outro (SILVA, 2019, p. 51). Nesse sentido, afirma Silva (2019):

Mesmo em suas diferenças, as perspectivas teóricas alemã e francesa sobre a didática da história contribuíram significativamente para a consolidação de uma ideia de história escolar qualitativamente (e não hierarquicamente) diferente da história acadêmica (SILVA, 2019. p. 51).

No contexto brasileiro, Silva (2019) cita importantes contribuições entre as décadas de 1980 e 1990 (através de suas produções, divulgação e participação em cursos de pós-graduação) de pesquisadoras como Elza Nadai, Circe Bittencourt, Katia Abud, Selva Guimarães, Maria Auxiliadora Schmidt, Ernesta Zamboni e Lana Mara de Castro Siman, provenientes de variadas Universidades de renome no Brasil, ao colocarem como objeto de estudo o Ensino de História.

Com as contribuições desse período e o debate que se segue, de acordo com a autora supracitada, “o espaço escolar foi reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução” (SILVA, 2019 p. 51), e o professor como estando imbuído dessa mesma proposição, e não apenas como mero transmissor de conhecimento (ou saber) de um lugar para outro. Essas concepções terão influência teórico-metodológica nas discussões que envolvem o Ensino de História e suas demandas para o tempo presente.

Alertando para os desafios e implicações desse reposicionamento, a referida autora chama a atenção para a observância das singularidades de cada espaço escolar e seus díspares contextos social/cultural; dos usos dos materiais didáticos disponibilizados; dos recursos tecnológicos diversos hoje existentes, das situações específicas de sala aula; das individualidades dos professores e de seus respectivos alunos, dentre outros fatores que se fazem presentes em todo o processo de produção do conhecimento escolar, na perspectiva de que:

Assumir que a escola, o professor e o estudante são sujeitos centrais na construção de conhecimento histórico específico ampliou o próprio campo do ensino de história, que passou a se preocupar também com as potencialidades da formação do pensamento histórico de criança e jovens. Não apenas conhecer os acontecimentos do passado, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado. (SILVA, 2019. p. 53-54).

Assim, foram a partir dessas definições e formação de consensos que se pôde dar uma “nova configuração à cultura histórica e à cultura escolar” (SILVA, 2019, p. 53), em que ocorrem as “aproximações e distanciamentos com a história acadêmica”, num “intercâmbio de legitimações entre as duas entidades”, conforme Bittencourt (2004, p. 49 *apud* SILVA, 2019, p. 52), concluindo-se que “apesar de sua natureza complexa e específica, o conhecimento histórico escolar não abdica de aproximações, diálogos e tensões com a historiografia, com a teoria da história etc.” (SILVA, 2019, p. 52). Desses pressupostos, razoavelmente fixados, pensam-se as metodologias passíveis de uso para o Ensino de História no espaço escolar e em sua relação com as metodologias oficializadas que gestam a Educação no país.

Voltando-nos para o contexto de construção do texto da BNCC, em suas versões, com o objetivo de observar até que ponto ocorreu esse intercâmbio entre o conhecimento acadêmico e o escolar na especificidade Ensino de História e sua formatação curricular, a exemplo, analisamos o artigo: *Análise Discursiva da BNCC: Construção ou (Des)Construção da Educação Escolar Pública Brasileira?*²⁹ - Das autoras Taíse Neves Possani³⁰ e Ivanise Jurach³¹ -, que, embora voltado para o

²⁹ Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5147.de>. Acesso em: 18 de set. 2021.

³⁰ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).

³¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

campo das Linguagens (Letras) e tendo por base a teoria da Análise do Discurso (AD), de Michel Pêcheux (1997), levanta questões pertinentes ao nosso objetivo.

Ao se referirem às possibilidades de construção de um “conhecimento poderoso” ou de um “conhecimento dos poderosos” (cf. YOUNG, 2007, *apud* POSSANI; JURACK, 2019, p. 534), as autoras lembram que, durante a elaboração da versão final, houve embates políticos e ideológicos que terminaram por nortear o documento, em que os sujeitos envolvidos, de acordo com seus posicionamentos políticos e/ou ideológicos, impuseram seu entendimento quanto a como pensam a Educação (POSSANI; JURACK, 2019, p. 534), com reflexos, por exemplo, no concernente ao Ensino de História, conforme caso específico discutido no artigo em comento.

Em sua análise, durante o percurso de construção do documento normativo (BNCC), ocorre uma ruptura ideológica que terminou por diferenciar os textos das duas primeiras versões em relação ao posterior (a terceira versão), homologada em dezembro de 2018 (POSSANI; JURACK, 2019, p. 534). Para as autoras, a percepção de que ocorreu um reposicionamento se reflete na prática discursiva a partir de então dominante:

No caso da BNCC, os sentidos que se produzem no texto de sua elaboração estão marcados por tomadas de posição identificadas por uma ideologia. É a ideologia que determina a identificação do sujeito com certos discursos e não com outros, tendo em vista que “as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas” (PÉCHEUX, 1997, p. 144). Em outras palavras, cada lugar social comporta uma ideologia específica e isso implica na tomada de posição.

É durante a análise sobre os princípios “éticos, políticos e estéticos”, fundamentais para uma “formação humana integral” (BNCC, 2028, p. 7), que, após demonstrar “que há várias possibilidades de interpretar uma mesma palavra, dependendo da posição-sujeito a que estará sendo dita” (POSSANI e JURACK, 2019, p. 547), as autoras, em sua análise sobre os princípios estéticos, afirmam que, na BNCC, o estético “está voltado para uma normativa, é de caráter regido por lei [...] inferimos que se relaciona à produção do conhecimento limitado, aquele que só considera um olhar para as situações de aprendizagem perfeitas” (POSSANI e JURACK, 2019, p. 547).

Quanto ao princípio da “ética”, se esclarece sua importância no concernente a reger a conduta, os comportamentos profissionais em sociedade, mas que, historicamente, “as éticas que exerceram influência no pensamento pedagógico tendem a excluir a ambiguidade, a diferença, aquilo que não se enquadra nas normas, não pondo em evidência a alteridade” (HERMANN, 2014, p. 92, *apud* POSSANI; JURACK, 2019, p. 548). Ao afirmar que seu uso no texto da BNCC indicia esse sentido, as autoras corroboram sua afirmativa, ao passo que fazem ressalvas com fins de evitar interpretação errônea do sentido que dão à discussão do termo:

Claro que não devemos deixar de considerar que a ética, em educação, não é apenas isso, em grande parte, sim, ela limita o conhecimento e reduz a possibilidade de se pensar no coletivo [...] Enfatizamos que nosso olhar é de analistas da produção dos efeitos de sentido que as palavras produzem no documento, a materialidade linguística que elas nos remetem e não tomamos esses efeitos como prontos e acabados, isto é, não estamos excluindo o grau de importância da ética para a educação escolar ou afirmando que ela não seja fundamental para o desenvolvimento humano (POSSANI; JURACK, 2019, p. 548).

A BNCC propõe “liberdade e autonomia” para as escolas e para os professores, conforme vimos no estudo de seus fundamentos pedagógicos, proposição do pacto federativo, nas discussões sobre a construção curricular adaptada às realidades regional/local, bem como quanto à utilização dos materiais didáticos disponibilizados para professores e alunos. Essa liberdade e autonomia exercida pelo sujeito não pode ter por base uma ética que seja “regida por um conjunto de regras “limitadoras” do conhecimento, as quais não permitem ao sujeito sair da sua condição de assujeitado à ideologia que o interpela e que o constitui enquanto indivíduo da sociedade” (POSSANI; JURACK, 2019, p. 549).

Nesse sentido, as autoras rememoram o episódio por ocasião de, em nome de um grupo de forte influência e suposto consenso, no contexto de construção da BNCC, temáticas que envolviam a compreensão da diferença em relação ao outro e da tolerância “pensadas e trazidas como discussão [...] na terceira e atual versão aprovada e sancionada por lei, retiraram-se a palavra gênero” (POSSANI; JURACK, 2019, p. 549). Fato que, consumado, detrai uma das ideias centrais do documento, seja a proposição da “formação humana e integral”. Os autores, então, justificam a contundente crítica:

Infelizmente, a elaboração da última versão da BNCC perdeu o seu sentido de qualificar a educação e ganhou outra direção oposta. Portanto, a afirmação de que os princípios éticos, políticos e estéticos são os orientadores dela e que juntos, eles visam a formação humana integral, é falho, equívoco (POSSANI; JURACK, 2019, p. 549).

Dentre os questionamentos passíveis de serem feitos à BNCC em vigor e considerando que o documento norteia a Educação escolar brasileira, já em sua apresentação, encontramos a referência às “aprendizagens essenciais”. Ao que parece, ali surge uma possível limitação quanto ao conhecimento: o que deve e o que não deve ser abrangido em termos de essencialidade. “Será que há limites em aprender? Qual é o efeito de sentido produzido ao designar o termo essencial para o aprendizado?”, questionam Possanni e Jurack (2019, p. 551). A resposta a esses questionamentos não podem ser simplórias, pois não é uma questão de qual conhecimento ou aprendizagens é apropriado para determinada faixa etária, mas o que é essencial em cada faixa etária:

Um dos efeitos de sentido que se produz diante da designação “aprendizagens essenciais” nos remete a uma limitação de conhecimentos, parece que se reduz a capacidade de aprendizagem do sujeito. Dito de outra forma, é como se fosse possível ensinar apenas o mínimo dos conteúdos escolares porque é eliminado aquilo que não se considera como essencial. (POSSANI e JURACK, 2019, p. 552).

Evidenciou-se que, na construção do texto final da BNCC/2018, no transcorrer dos embates, se tornou prevalecente critérios políticos e ideológicos e que tais fatores superaram o intercâmbio esperado entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Princípios como o estético, analisado a partir de uma normativa, transmitiram a ideia de um conhecimento limitado aos “essenciais” e, por outro lado, o ético orienta para uma pedagogia que exclui a diferença. As autoras Possanni e Jurack (2019) ilustraram sua interpretação com a citação da exclusão da palavra “gênero” na versão final da BNCC homologada.

2.3 As teorias da aprendizagem e os métodos de ensino em História: contrapontos de estudiosos à BNCC

Nos parágrafos seguintes, faremos um exame das teorias da aprendizagem e suas adaptações ao Ensino de História, com base em autores acadêmicos que discorreram sobre as teorias da aprendizagem e métodos de ensino, constantes da

obra: *Dicionário de Ensino de História*, organizada por Margarida Maria Dias de Oliveira; M. M. Ferreira, 2019, 1. ed., e, como constataremos, não são contempladas, no exposto por tais estudiosos, orientações que visem limitações quanto ao que é essencial em aprendizagem, no sentido tal como, em nosso entender, se supõe na atual BNCC. Como seria possível para qualquer que seja o estudioso, diante da “heterogeneidade de sujeitos que frequentam a escola, [...] determinar o que pode ser essencial no seu processo de formação?” (POSSANI; JURACK, 2019, p. 552).

Por outro lado, os estudiosos se concentram em como desenvolver a aprendizagem, aplicar métodos e estratégias próprios de cada componente curricular, de modo que os questionamentos formulados nas discussões anteriores ensejam (para o Ensino de História – anos finais do Ensino Fundamental), possibilidades de retrocessos e não de avanços (como havia de se esperar, dado todo os esforços para construção da normatização educacional e sua implementação) em relação à abordagem conceitual, teórico-metodológica do conhecimento histórico como base para o ensino atual de História.

A construção do conhecimento, os estudos que buscaram (e ainda buscam) um entendimento sobre como funciona o processo de aprendizagem (as formas de aprender), de como se desenvolve o pensamento humano e sua expressão na fala/escrita (linguagem) tem, como objeto de estudo, sido investigado pelo “campo da psicologia do desenvolvimento humano”, como lembra Marta Lima³² no verbete do *Dicionário de Ensino de História* (LIMA, 2019, p. 24), ao discorrer sobre o verbete “Aprendizagem”. Nessa direção, muitos dos postulados vindos do campo da Psicologia – observados sua evolução histórica – foram experimentados pela Pedagogia, tida como Ciência que estuda a “condução do saber - técnicas, princípios, métodos e estratégias da Educação e do Ensino.”³³

Ao conceituar “aprendizagem”, a referida autora, de modo geral, a coloca como “os processos de transformação do comportamento e capacidades humanas, que ampliam suas possibilidades de atuação e produção” (LIMA, 2019, p. 24). Tal fenômeno tem sido fonte de estudos que deram origem a teorias diversas com influências sobre as áreas de conhecimento, incluso o Ensino de História.

³² Professora adjunta da UFRPE – Garanhuns. Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora do Mestrado em Ensino de História (ProfHistória) – UFPE.

³³ Disponível em: <https://www.significados.com.br/pedagogia/>. Acesso em: 05 de jul. 2021.

Vale ressaltar que, de acordo com Lima (2019), o processo de construção do conhecimento (aprendizagem), entendido a partir dos pressupostos de Piaget (1896-1980) (embora o mesmo não tenha construído uma teoria da aprendizagem, sobretudo, escolar) tiveram forte influência no campo da Educação ao proporem que, no desenvolvimento humano (já na infância), “a interação entre suas estruturas mentais e as condições do meio [são pressupostos] para que a aprendizagem ocorra e, conseqüentemente, possibilite seu desenvolvimento” (LIMA, 2019 p. 24).

Ao utilizar-se de conceitos da Biologia como os de “*esquema, adaptação, assimilação, acomodação e equilíbrio*”, além da explicitação do significado de *conflitos cognitivos* e a caracterização dos *estágios de desenvolvimentos* (Dicionário de Ensino de História, 2019 p. 50 [grifo do autor]), observadas tais ocorrências numa situação de interação social (problematizada), seria possível o entendimento sobre como o indivíduo aprende e como participa do processo. Nesse sentido, Lima (2019) sugere, em síntese, o pensamento de Piaget quanto ao processo de aprendizagem ou de construção do conhecimento:

Ao tornarem o sujeito protagonista do seu desenvolvimento, os estudos piagetianos colocam no *interacionismo* entre o organismo biológico e as condições externas ofertadas pelo ambiente a estrutura do desenvolvimento cognitivo humano, atentando, em especial, para as condições biológicas e o processo interno dessa construção (LIMA, 2019. p. 25).

O estudioso russo Lev Vygotsky (1896-1934), que “dedicou-se a diferentes campos do conhecimento e construiu uma intensa e multidisciplinar produção” (LIMA, 2019 p. 25), conforme informa Lima (2019), tem seus postulados situados entre as teorias interacionistas do desenvolvimento do pensamento humano, embora difira do interacionismo piagetiano, em que, no processo de interação entre os esquemas e o meio ou contexto social, ocorria a predominância das estruturas mentais, enquanto que em Vygotsky “o desenvolvimento cognitivo ocorre unicamente através da relação do homem com o meio social, situado histórica e culturalmente, constituído na e pela linguagem” (LIMA, 2019 p. 26), predominando, de acordo com a explicitação de suas proposições, os aspectos culturais.

Ao comentar um dos conceitos de Vygotsky, o da “*zona de desenvolvimento proximal*”, que foca na “relação entre ensino e desenvolvimento [...] sobre formas e métodos de aprendizagem em situação de ensino formal” (LIMA, 2019 p. 26), observa-se que o mencionado conceito pode ser compreendido numa situação

prática, quando presente, através da disposição de aprender do aprendiz (seu potencial), do auxílio ofertado e do funcionamento da relação de colaboração:

A relação de desenvolvimento proximal é observada numa situação de interação entre uma pessoa mais competente em relação a outra menos competente, de modo que a assistência efetivada concorra para que quem está aprendendo alcance um nível de proficiência autônoma em relação ao que está sendo aprendido, possibilitando assim seu desenvolvimento (LIMA, 2019. p. 26).

Outros estudiosos que pensaram o ensino-aprendizagem e produziram suas proposições teórico-metodológicas também deram suas contribuições para um aprofundamento quanto às formas de como o aprender pode ser sistematizado, em especial, ao tratar do conhecimento institucionalizado e direcionado para o ambiente escolar. Como exemplos, Marta Lima cita Jerome Bruner (1915-2016), psicólogo estadunidense, para quem “toda aprendizagem deve pautar-se pela intenção de levar o homem a ir além do que espera de modo mais fácil e eficiente, devido ao aprendizado anterior” (LIMA, 2019 p. 27) e David Ausubel (1918-2008), que, de origem judaica, “dedicou-se aos estudos da psicologia cognitiva, alinhado, sobretudo, aos postulados piagetianos sobre a importância das estruturas mentais no desenvolvimento da aprendizagem humana” (LIMA, 2019 p. 28).

No concernente ao pensamento de Jerome Bruner, segundo Lima (2019), no artigo em comento, a aprendizagem deve ter utilidade para o futuro, sendo que, para tanto, sejam satisfeitos os seguintes passos: “aprendizado de habilidades específicas que torne o sujeito mais apto a aplicá-las em situações semelhantes [e] que a aprendizagem alcançada possibilite seu desempenho posterior para além dessas situações” (LIMA, 2019 p. 27). Tal processo é assim explicado em suas fases:

Para que esse aprendizado tenha sido adequado é preciso garantir que a criança ultrapasse progressivamente concreto. Ensinar a fazer conjecturas e usar o pensamento intuitivo podem munir a realização de análises e busca de provas de maior interesse. Assim aprender constitui-se em três momentos: aquisição de uma nova informação; transformação da informação após a sua manipulação; e avaliação do que foi aprendido. Aprendizagem, nesse sentido, requer o conhecimento dos modos de pensar e fazer sobre determinado assunto em suas especificidades, capaz de qualificar progressivamente o reconhecimento das suas ligações, ampliar sua aplicação, motivar novas descobertas a partir de intuições e

proposições plausíveis de verificação e utilização posterior (LIMA, 2019. p. 27, 28).

David Ausubel propõe que a aprendizagem precisa ser *significativa*. Com isso, de acordo com Lima (2019), Ausubel “propunha que para uma aprendizagem acontecer é necessário que ela tivesse sentido para quem aprende” (LIMA, 2019 p. 28), sendo esse sentido criado a partir da existência de um conhecimento prévio. Na prática, esse processo de aprendizagem possui sua sequência, conforme se descreve abaixo, mas não em seus detalhes:

Os conceitos, símbolos, imagens, ideias que já fazem parte da estrutura mental do sujeito são chamados subsunçores, e adquirem novos significados ou se tornam mais consistentes quando servem de ancoragem para uma nova informação, em um processo de interação, diferenciação e assimilação. Desse modo, a partir das relações de interação que são estabelecidas entre um conhecimento prévio e um conhecimento novo, ocorre a produção e assimilação de novos conhecimentos, mais significativos, tendo em vista a reelaboração e ampliação do conhecimento anterior (LIMA, 2019. p. 27-28).

Assim, entende-se que a “multiplicidade de olhares e compreensões” (LIMA, 2019 p. 29) sobre o termo aprendizagem se aplica, em aproximações e/ou distanciamentos, às múltiplas metodologias adotadas (às vezes, em uma miscelânea) passíveis de identificação nas práticas de ensino para as Áreas do Conhecimento, incluso o Ensino de História.

Ao analisar a importância das narrativas para o Ensino de História, por exemplo, numa perspectiva de adaptação do pensamento de Piaget, o autor Itamar Freitas, no verbete “*Narrativa Histórica*” (Dicionário de Ensino de História, 2019, p. 173), cita Jörn Rüsen. Para o teórico em questão, ao incorporar o desenvolvimento de habilidades, como as de “experimentar o passado, interpretar a mudança e orientar-se no tempo (construir identidades individual e coletiva)” (Dicionário de Ensino de História, 2019 p. 174), desenvolvem-se capacidades importantes para a construção do pensamento histórico e os fundamentos da consciência histórica:

Para Rüsen, a afirmação dessas habilidades representa um avanço em relação à teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, que enfatizava a “consciência moral” (caracterizada pelo aprendizado do respeito à regra). Rüsen incorpora essa tese de Piaget como primeiro nível de uma cadeia, cujo principal (consciência genética) corresponde ao estágio alcançado pelo moderno pensamento histórico. Assim, ensinar história é, em grande medida, viabilizar o aprender a “pensar historicamente”, ou seja, racionalizar

a vida, para realizar a referida visão de mundo [...] Em síntese o desenvolvimento da competência narrativa teria a função de “elevar” o pensamento histórico dos alunos desde o seu nível elementar (focado no exemplo ou no irrestrito respeito às regras da tradição) ao seu nível mais sofisticado (focado na compreensão e no respeito ao outro). (FREITAS, 2019. p. 174-175).

As teorias da aprendizagem que estudamos têm sua aplicação dentro do Ensino de História no espaço escolar, guardadas as articulações com o conhecimento histórico acadêmico com os quais os professores têm contato nas graduações, pós-graduações e programas de formação continuadas disponibilizados pelas Secretarias de Educação (Estados e/ou Municípios), além das leituras e cursos/congressos/palestras, que, não raro, muitos profissionais se inscrevem (gratuitos ou pagos) visando uma melhor capacitação para o desempenho de seu trabalho.

O conceito de método é considerado central para a escolarização e envolve as variadas práticas de ensino historicamente experimentadas. Para Circe Bittencourt³⁴, de acordo com sua contribuição ao *Dicionário de Ensino de História* (2019), no verbete “Método de Ensino”, “para a história e demais disciplinas, método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais” (BITTENCOURT, 2019 p. 162). Envolve as disposições curriculares oficiais e o estudo de sua evolução histórica nos permite entender seus usos no ensino-aprendizagem e as tendências para a atualidade.

Os estudos sobre os métodos de ensino, conforme relata Bittencourt (2019) no artigo referenciado, num contexto histórico que abrange os séculos de XVI e XIX, quando se consolida o “método catequético”, permite a percepção de que havia uma separação entre métodos de ensino e métodos de aprendizagem, em que, respectivamente, um se relaciona à “figura do professor no processo de organização de suas ‘aulas’, recursos e procedimentos utilizados e, outro na figura do aluno sobre como fazê-lo aprender e corresponder às expectativas e finalidades intencionadas” (BITTENCOURT, 2019 p. 162).

³⁴ Circe Maria Fernandes Bittencourt possui pós-graduação em Metodologia e Teria da História pela USP (1969), Mestrado em História Social – USP (1988) e Doutorado em História Social – USP (1993). Atualmente é professora da pós-graduação da Faculdade de Educação – USP e da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

Na prática de ensino, o método catequético primava por “métodos de instrução que indicavam, passo a passo, as etapas de aprendizagem” (BITTENCOURT, 2019 p. 163), marcando uma passagem do método de aprendizagem para o instrucional, em que não só o currículo é definido quanto ao seu conteúdo, mas também quanto a como deveria ocorrer o processo de instrução sequenciado, “pela exposição oral do professor, por realização de leitura de textos escritos, pelo momento dos alunos escreverem ou de como deveriam falar nos espaços escolares, de como terem posturas corporais para serem instruídos” (BITTENCOURT, 2019 p. 162). Nesses moldes, o ensino escolar europeu (em escolas religiosas, católicas ou protestantes) segue o método catequético, que chega ao Brasil mediante a colonização portuguesa, atrelada ao catolicismo desde seus primórdios, e se estende por todo o processo de consolidação dos Estados Nacionais, com o Ensino de História sendo descrito por Bittencourt (2019):

Aprendia-se memorizando uma história cronológica e, pelos compêndios didáticos do século XIX, eram apresentados esquemas instrucionais *mnemônicos*, cuja função era situar no tempo os fatos descritos nos textos. Criou-se a tradição de um saber histórico pautado em nomes e datas de acontecimentos considerados históricos pelos grupos políticos monarquistas, essa tradição se manteve no processo de consolidação do Estado nacional. Os métodos atendiam a determinados objetivos da história escolar: apresentar a origem e consolidação da nação brasileira pelo Estado unificado sob o domínio das elites econômicas agrárias, católicas, monarquistas e escravocratas para alunos provenientes de setores privilegiados da sociedade (BITTENCOURT, 2019. p. 163).

A primazia do método catequético encontrará oposição e conseqüente alternativa metodológica com as definições da modernidade quanto às disciplinas como Ciências, estabelecendo-se como critérios que as mesmas tivessem método e objeto de estudo, discussões que adentram ao século XX, num contexto em que “a educação escolar passou a incluir novos grupos sociais urbanizados e de trabalhadores e, conseqüentemente, ampliou a escola pública e o período de escolarização” (BITTENCOURT, 2019 p. 163). De uma aprendizagem que primava meramente pela instrução, debate-se pressupostos metodológicos que dessem sentidos ao aprendido, por intermédio de *métodos ativos*, que, adaptados para o Ensino de História, demonstraram ter limitações ou continuidades ainda a serem superadas, como se deduz da declaração de Bittencourt (2019) ao comentar os pressupostos e recursos utilizados para o ensino da História escolar à época:

Para o ensino de história, os *métodos ativos* foram simplificados e reduzidos, nas práticas de “apresentar imagens do passado”. A introdução de uma iconografia “histórica” nos livros didáticos tornava possível a *aprendizagem pelos olhos* sobre a vida de tempos antigos, uma vez que o problema central para o ensino de história era a aprendizagem de um passado distante das vivências das crianças. O ensino de história proposto era a criação de narrativas fundamentadas no “*methodo biographico e anecdotico*” que prendessem a atenção dos alunos pelo dom da oratória do professor e pela sua capacidade de “contar em uma linguagem simples o essencial” dos episódios (Serrano, 1917) (BITTENCOUR, 2019. p. 164).

Adentrando no século XX (da década de 1940 em diante), os estudos avançam no sentido da busca de alternativas quanto aos métodos de ensino e estes terão seus usos e efeitos no Ensino de História. Nesse respeito, estudos que tinham por base os “fundamentos da psicologia da aprendizagem” promovem a “introdução de métodos que possibilitam a compreensão dos conceitos do *tempo e do espaço* históricos para alunos das escolas primárias” (BITTENCOURT, 2019 p. 164). Os métodos interdisciplinares ganham espaço mediante as propostas de práticas de ensino que levam em conta “a capacidade de observação do próprio lugar de vivência social e se organizavam em estudos integrados” (BITTENCOURT, 2019 p. 164). A condução dessas propostas desaguou, conforme afirma Bittencourt (2019), numa situação em que as disciplinas História e Geografia se tornam “estudos sociais”, desse modo, “as noções históricas foram, na prática, pouco abordadas e se diluíram em estudos parciais e mecânicos sobre a história local, do estado ou município, limitadas a comemoração de datas cívicas municipais e nacionais” (BITTENCOURT, 2019 p. 164). Essa realidade indicava a manutenção do método instrucional que se estendia ao ensino secundário.

Uma maior aproximação entre métodos historiográficos e escolares ocorre a partir das décadas de 1950 e 1960 (século passado) conforme atesta Bittencourt (2019), com “mudanças mais significativas para o ensino secundário” (Dicionário de Ensino de História, 2019 p. 164). Essas mudanças são possibilitadas através do trabalho de Universidades com a formação de professores, “organização dos estágios de futuros professores” e introdução de “práticas inovadoras quanto às metodologias do ensino de história” (BITTENCOURT, 2019 p. 165). Tais inovações reposicionam os sujeitos históricos professor/aluno e anunciam a mudança metodológica:

Um aspecto inovador das reformulações metodológicas foi a aprendizagem centrada no aluno e pela motivação para estudar história. Nessa perspectiva, foi significativa a mudança do *lugar* do professor e do aluno na aula ao substituir o *método expositivo* pelo *método dialogado*. Essa recolocação do aluno tornou possível a criação de novos métodos de aprendizagem e redimensionava-se o método de ensino dos professores (BITTENCOURT, 2019. p. 165).

Entretanto, os avanços metodológicos para o Ensino de História decorrentes de fatores já mencionados, como o intercâmbio entre os saberes acadêmicos e escolares, a formação de professores, métodos que reposicionaram, no processo de ensino, professores e alunos, inclusão de abordagens analíticas sobre as fontes históricas, em especial as iconográficas e museológicas a partir das mudanças nos materiais didáticos, apresentando-se “novas formulações de questões para atender aos objetivos de uma formação cognitiva, de constituição identitária, formas de socialização e de estudo” (BITTENCOURT, 2019 p. 165) não tiveram sua efetivação tal como se vislumbrava.

Bittencourt (2019) aponta que o fato se explica, em especial, porque as mudanças não foram estendidas à maioria das escolas e também por ter ocorrido uma interpretação – dentro do contexto do Regime Militar (1964-1985) – quanto aos objetivos das proposições metodológicas, que conduziram a suspeitas do uso do Ensino de História para uma formação política dos discentes, com consequentes retrocessos em relação às mudanças em processo de implementação:

A história escolar proposta como conhecimento de princípios universais e humanista, exemplo e veículo do senso crítico, possibilitaria formar espíritos autônomos e alunos poderiam realizar julgamentos, para fazer escolhas para os projetos futuros. Diante de tais possibilidades, a história ficou sob suspeita pelo seu poder de formação política. A transformação da história e da geografia em estudos sociais, pelo regime ditatorial entre os anos de 1971-1975, foi acompanhada do retorno aos *métodos instrucionais* como estudos dirigidos e de instrumentalização dos alunos a responder a testes de múltipla escolha, além da transformação do livro didático em suporte para a efetivação do *método instructional* (BITTENCOURT, 2019. p. 165).

Do período que se estende de meados da década de 1980, adentrando às duas décadas iniciais do século presente, aos poucos, foi se confirmando um avanço nas discussões metodológicas resultantes da “ampliação da escolarização que permitiu a inclusão de alunos de diversas condições econômicas e culturais, e pela forte presença das mídias que introduziram nova bagagem de conhecimentos” (BITTENCOURT, 2019 p. 166), com efeitos diversos para o ensino escolar da

componente curricular História. Conforme afirma Bitencourt (2019), é preciso refletir sobre um melhor entendimento quanto aos “Métodos de Ensino”, seu caminhar histórico, suas mudanças e permanências (mediante disputas e reconfigurações possíveis), adaptações aos contextos históricos específicos e como se encontra na atualidade, a partir da crítica a um Ensino de História que se pretenda nacional, universalizante e de bases eurocêntricas ou herdeira de processos colonizadores, na perspectiva de que avance para um Ensino de História que atenda às demandas do presente. Nesse sentido,

As demandas de vários setores sociais se expressam em torno de propostas de estudos sobre história local, regional e de relações internacionais para além da Europa capitalista. Os objetivos do ensino de história pretendem contribuir para constituição de identidades culturais e sociais diversas e tais intenções proporcionam debates sobre métodos de aprendizagem de história dos afrodescendentes, de populações indígenas, de imigrantes, de mulheres, de jovens e de crianças... (BITTENCOURT, 2019. p. 166).

Como havíamos antecipado, em resumo, as teorias da aprendizagem, de acordo com os autores consultados, falam em “ampliar as capacidades de atuação e produção dos conhecimentos”. Em Piaget, a “interação das estruturas mentais com as condições do meio são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades de aprender”; em Vigotsky, “o aprendiz precisa desenvolver seu potencial para aprender e, ao ser bem assistido, desenvolverá autonomia em relação ao aprendido”; em Bruner, “é necessário ir além do que se espera do modo mais fácil e eficiente em relação ao aprendido anterior”; em Ausubel, a “aprendizagem tem que ter sentido para quem aprende” e, em Rüsen, a aprendizagem em História “deve experimentar o passado, interpretar as mudanças e orientar-se no tempo, construindo assim o pensamento histórico, fundamental para a consciência histórica”.

Junto com o avanço dos estudos das teorias da aprendizagem introduziu-se métodos que buscaram a motivação do aluno por meio da inclusão do diálogo para além das aulas expositivas. Para os estudiosos em métodos de aprendizagem, isso possibilitaria a “criação de espíritos autônomos, capacidades de julgamentos, de fazer escolhas, projetos de futuro”.

Uma normativa que vise nacionalmente orientar a Educação Escolar - pública e privada - e referenciar a construção curricular em, no mínimo 60%, mesmo

atendendo às legislações vigentes (marcos legais) e normatizações educacionais relacionadas e, portanto, estabelecendo relativo consenso quanto a sua necessidade e implementação, sob pena de retrocesso, não deveria fugir às considerações existentes sobre os processos de ensino-aprendizagem e métodos (em sua evolução histórica), pensados, estudados e debatidos pelos estudiosos que se debruçaram e produziram conhecimentos acerca dos mesmos.

Embora o discurso presente na BNCC seja o de provimento de uma “educação de qualidade” e inclusiva, a análise do Discurso (AD) demonstra que o uso de palavras semelhantes, não obriga, a depender do contexto, que seus significados convirjam, pois, “os efeitos de sentido que se produzem em diferentes discursos para uma mesma palavra funcionam de diferentes maneiras, ou seja, uma mesma palavra poderá remeter a significados diferentes” (POSSANI; JURACK, 2019, p. 538).

Nesse sentido, para Possani e Jurack (2019), segundo sua análise do discurso presente na BNCC, a pretensa ideia, implícita, quase sempre, de “pensar em controlar os sentidos é ilusão e mesmo que a BNCC tente disfarçar o seu posicionamento via linguagem, não há limites de sentido, a interpretação foge ao controle de quem produz a escrita” (POSSANI; JURACK, 2019, p. 538).

Assim, cabe aos estudiosos que pensam o Ensino de História; aos cursos de graduação e pós-graduação que formam os profissionais para esta componente curricular; aos professores, que atuam no ‘chão da sala de aula’, cotidianamente e desenvolvem uma formação continuada (coletiva) em suas respectivas redes de ensino, bem como através de seu esforço pessoal nesse sentido, repensarem, numa perspectiva crítica, qualquer intencionalismo explícito ou oculto, advindo de documentos oficializados que visem “enquadrar” o docente em modelos que o distancie da luta por uma Educação libertadora; que busque uma homogeneização; que se concentre no ‘essencial’ a ser aprendido, e que, por último, em vez de produzir avanços – considerando nossa especificidade – indicie retrocessos quanto às abordagens teóricas e metodológicas para o ensino atual de História.

Para além de referenciar a construção curricular nacional, a BNCC também se propõe a fomentar a implementação da legislação vigente voltada para a Educação. Em 2003, entrou em vigor a Lei 10.639 que trata da inclusão curricular, e, portanto, no Livro Didático, das temáticas “História e cultura Afro-Brasileira e

africana”. Nesse pormenor, nos pareceu de relevância uma análise que respondesse ao questionamento: em que medida houve uma recepção das temáticas sociais e das novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos exemplares Didáticos de História, haja vista a proposição da BNCC em implementar os pressupostos da legislação citada?

Capítulo 3 - LIVRO DIDÁTICO, BNCC E AS DEMANDAS DA LEI 10.639/2003

Este capítulo tem como objetivo analisar em que medida houve uma recepção das temáticas sociais e das novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos exemplares Didáticos de História pautados para a análise (um de Coleção anterior à BNCC e outro de uma posterior), dentro do recorte temático da Lei 10.639/2003, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e africana”.

Sabe-se que o Livro Didático segue as exigências das políticas de avaliação pedagógica prescritas em editais e viabilizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Cumpridos os requisitos, dentre eles os de adequação à BNCC, os livros são inclusos, no *Guia do Livro Didático*, passando a fazer parte das Coleções dispostas à escolha dos professores como material indispensável para o Ensino Básico e, portanto, tem seu lugar na produção do conhecimento histórico escolar.

A partir dessa realidade, organizamos as seguintes proposições para a realização de nosso objetivo: 1) Como a Lei 10.639/2003 veio a existir como parte do ordenamento jurídico brasileiro?; 2) Como a BNCC propõe a implementação da Lei 10.639/2003 no Ensino de História?; 3) Como é vista a implementação da Lei 10.639/2003 na perspectiva de alguns estudiosos?; 4) Como duas Coleções Didáticas (uma anterior e outra posterior à BNCC), destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, trabalham as demandas sociais relacionadas à Lei 10.639/2003? 5) Apresentação (intercalada com as discussões) de tabelas que sistematizam o procedimento comparativo entre as Coleções Didáticas fontes de análise.

3.1 Um pouco do histórico da Lei 10.639/2003

No artigo *Aspectos históricos da Lei 10.639/03 e a história e cultura afro-brasileira a partir de relatos dos viajantes europeus* (GOMES; BAKOS, 2013), publicado em *Momento – Diálogos em Educação* (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação), os respectivos autores³⁵ buscam as origens das lutas e

³⁵ Arilson dos Santos Gomes - Professor da Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), Mestre em História pelo PPGHPUCRS e Doutorando pelo PPGH-PUCRS. Margaret Marchiori Bakos - Doutora em

reivindicações que culminaram, em 2003, com a promulgação e sanção da Lei 10.639, tendo seus antecedentes a partir da “participação das populações afrodescendentes na História do Rio Grande do Sul, bem como do Brasil, remontando às origens políticas desses territórios, já que a escravidão configurou-se como um sistema de longa duração” (GOMES; BAKOS, 2013 p. 21).

No referido artigo, os autores citados veem as conquistas atuais (caso da Lei 10.639/2003, em comento) enquanto um resultado positivo, pois, adveio de um contexto histórico que tem seus antecedentes relacionados às lutas ocorridas mesmo antes do período da pós-abolição oficial da escravidão no Brasil. No entanto, mesmo reconhecendo a positividade da conquista vigorada em Lei, há questionamentos quanto à efetivação plena dela:

A Lei 10.639/03 instaurou nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Africanas e Afro-Brasileiras nos estabelecimentos de educação básica, oficiais e particulares de nosso país. Entretanto, representantes dos movimentos sociais constantemente reclamam que essa lei, desde a sua publicação, datada do ano de 2003, não vem sendo aplicada (GOMES; BAKOS, 2013, p. 20).

Para os autores em questão, o estudo do histórico das lutas travadas pela população negra, não raras vistas a partir do protagonismo e atuação de determinados personagens, se relaciona com uma “situação que, guardadas proporções, na contemporaneidade, remetem-nos ao tema das ações afirmativas³⁶, mesmo que no passado esse termo jurídico jamais tenha sido utilizado pelas organizações negras” (GOMES; BAKOS, 2013, p. 20).

Gomes (2005) vê como positivo os esforços quanto à produção de conhecimento por intelectuais negros³⁷ em meio “aos estereótipos instaurados no período pós-abolição, advindos da sociedade hegemônica, abrangendo o negro que, para ser aceito socialmente, precisaria negar-se” (GOMES; BAKOS, 2013, p. 23). A

História pela Universidade de São Paulo; pós-doutora pela University College London. Atualmente é professora adjunta da PUCRS. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nzhJ2c1ayasJ:https://www.seer.furg.br/momento/article/viewFile/4405/2760+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso: 31 de jul. 2021.

³⁶ Uma ação afirmativa visa reparar necessidades de grupos que por algum motivo tiveram suas condições materiais historicamente prejudicadas (GOMES; BAKOS, 2013, p. 21).

³⁷ Intelectual negro aqui é entendido à luz do conceito de José Antonio dos Santos, que identifica esses homens como os responsáveis pela circulação das informações através de suas escritas produzidas em periódicos, denominados de imprensa negra, já que era um material produzido por intelectuais negros no final do século XIX, exclusivo para o fortalecimento de sua comunidade. (SANTOS, 2011, *apud* GOMES; BAKOS, p. 23).

resistência a essa imposição é vista, por exemplo, nas ações do advogado Aurélio de Bittencourt Júnior e do jornalista Sérgio Bittencourt (fundadores do jornal negro *O Exemplo*, em 1892), assim como nas de outros intelectuais desse grupo, que passaram a, mais do que denunciar, protestar em busca de seus direitos individuais e coletivos, conforme nos relata Gomes e Bakos (2013) no artigo em comento.

Junto a outros jornais que circularam em Porto Alegre e outras cidades da Sul, somam-se a existência de “organizações negras de Porto Alegre e do país” (GOMES; BAKOS, 2013, p. 20), ao longo do período pós-abolição e adentrando ao século XX, com atividades oferecidas às comunidades negras voltadas para a alfabetização e instrução (cursos e seminários) e, de modo especial, os Congressos Afro-Brasileiros realizados no nordeste e pelo Brasil (Recife - PE, 1934³⁸; Salvador – BA, 1937³⁹; e Campinas - SP, 1938⁴⁰ - Congresso Afro-Campineiro), organizados por intelectuais, acadêmicos e membros da Frente Negra⁴¹, nos quais foram apresentados resultados de pesquisas, discussões que abrangeram desde o *Mito da Democracia Racial*, alicerçado na obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, até as perseguições às religiões de matriz africana, conforme informa Gomes e Bakos (2013).

Houve, também, a criação da organização União dos Homens de Cor (UHC)⁴², do grupo de Teatro Experimental do Negro (TEN)⁴³ nos anos iniciais da década de 40, a partir de então encabeçando um trabalho em que “tanto a UHC quanto o TEN, nos anos 40, 50 e início dos 1960, mantinham, em suas linhas de

³⁸ Apresentações de pesquisas e discussões sobre os livros *Casa-grande & senzala* e *Sobrados e Mocambos* (SANTOS, 2011, apud GOMES; BAKOS, p. 26).

³⁹ Apresentação de pesquisas, participação de adeptos das religiões de matriz africana e protestos contra a interferência policial no candomblé. (SANTOS, 2011, apud GOMES; BAKOS, p. 26).

⁴⁰ Discussões sobre as condições da vida do negro brasileiro sob vários aspectos: econômico, social, político, cultural. (SANTOS, 2011, apud GOMES; BAKOS, p. 26).

⁴¹ A Frente Negra Brasileira foi fundada em São Paulo, no dia 16 de setembro de 1931, por Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978). No decorrer de sua trajetória, de setembro de 1931 até dezembro de 1937, a organização foi presidida por seu fundador, que ocupou o cargo até junho de 1934, e por Justiniano Costa, que ocupou a presidência até a extinção da organização. No Rio Grande do Sul, a Frente Negra Pelotense foi fundada no dia 10 de maio de 1933, por José Aduino Ferreira da Silva, Carlos Torres, José Penny, Humberto de Farias e Miguel Barros, sendo que este também fora fundador da Frente Negra de Pernambuco. Essas entidades tinham como atividades, em suas dependências, a realização de cursos e seminários direcionados para a educação e a união da comunidade negra. Entre os temas estavam a “Reabilitação e engrandecimento de todos os elementos da raça” e “A mulher negra e o futuro da raça” (GOMES; BAKOS, 2013, p. 24).

⁴² Foi fundada em 1943 na cidade de Porto Alegre por João Cabral Alves. Tendo as suas atividades encerradas no período da ditadura militar. (GOMES; BAKOS, 2013, p. 27).

⁴³ Fundado na cidade do Rio de Janeiro em 1944 pelo intelectual negro Abdias do Nascimento e assim como a associação anterior [UHC], também teve as suas ações encerradas no período de exceção. (GOMES; BAKOS, 2013, p. 27).

atuação, a alfabetização como estratégia de inserção social das populações negras atendidas” (GOMES; BAKOS, 2013, p. 27), além da organização de eventos (convenções e congressos) em níveis estaduais e nacionais. Como exemplos, Gomes e Bakos (2013) citam as Convenções Nacionais do Negro, realizadas em São Paulo (1945) e no Rio de Janeiro (1946), a Conferência Nacional do Negro (1949), o Primeiro Congresso do Negro, também sediado no Rio de Janeiro em meados de 1950 e realizado em Porto Alegre – RS pela Sociedade Floresta Aurora (1958)⁴⁴, sendo o primeiro Congresso Nacional do Negro⁴⁵.

No contexto da instalação do Regime Militar no Brasil (1964-1985), tanto a UHC como o TEN tiveram suas atividades encerradas pelo governo de exceção, no entanto, as lutas pelas conquistas de direitos e atenção envolvendo a situação do negro no Brasil se fizeram presentes através de representantes políticos (caso do sindicalista e político Carlos Santos⁴⁶) que, historicamente, eram ligados aos movimentos, à época, na clandestinidade. Nesse sentido, Gomes e Bakos (2013, p. 31) reafirmam:

Entende-se que a Lei 10.639/03, fora uma conquista dos representantes das organizações citadas, bem como por meio das ações de intelectuais e políticos identificados com a trajetória da comunidade negra, a exemplo de Carlos Santos. Já que, após a abolição, as políticas educativas em prol dessas populações Momento, inexisteram. Muito pelo contrário, através dos estereótipos a comunidade negra continuou a carregar estigmas.

⁴⁴ GOMES, 2008. Segundo Liane Muller, a Sociedade Floresta Aurora foi fundada na cidade de Porto Alegre no dia 31 de dezembro de 1872, essa agremiação é considerada a sociedade negra mais antiga do Brasil. Seu fundador foi o negro forro Polydorio Antonio de Oliveira. O principal objetivo da organização era zelar pela Comunidade afro-gaúcha material e socialmente, auxiliando, inclusive, na realização de enterros dignos para os negros da capital (MULLER, 1999, p. 116-134). Em outra pesquisa sobre a fundação da Sociedade Floresta Aurora, Eliane Pereira Duarte (1986, p. o Brasil) fez a seguinte observação: “a sociedade Floresta Aurora foi fundada no ano 1872, por negros cativos de senzala...Contam que tudo começou com uma negra forra que vivia no arraial da Floresta ... que chamava-se Mariquinha”.

⁴⁵ O Primeiro Congresso Nacional do Negro recebeu delegações dos estados do Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo, Distrito Federal e interior, contando também com a presença de estudiosos, pesquisadores, intelectuais negros e brancos e negros da comunidade. Durante o encontro, foram debatidos três temas centrais: A necessidade de alfabetização frente à situação atual do Brasil, A situação do homem de cor na sociedade e o papel histórico do negro no Brasil e em outros países. Esses temas foram debatidos do dia 14 de setembro ao dia 19. Identificando novamente a educação como problema a ser resolvido no que tange à existência dessa identidade. (GOMES; BAKOS, 2013, p. 28).

⁴⁶ Carlos da Silva Santos, que foi o primeiro governador negro em exercício no estado sulino e deputado estadual pelo PTB nos anos 60, também integrante da Sociedade Floresta Aurora no mesmo período, respeitava muito enquanto negro e político a educação. (GOMES; BAKOS, 2013, p. 30).

A trajetória de lutas terminou por resultar na conquista de Ações Afirmativas⁴⁷, inclusa a Lei 10.639/2003 nesse rol, conforme as colocações feitas por Almeida⁴⁸ e Sanches⁴⁹ (2017, p. 57) no artigo *Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social*, publicado na revista Pro-Posições (SCIELO)⁵⁰. Nesse sentido, essa aprovação, fruto de longa história de lutas pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil, é vista como marco do avanço no tratamento da questão do ponto de vista governamental e legal, já que “declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país” (CURY, 2000, p.32).

Nessa esteira, os autores do artigo *Dez anos Da Lei n.º 10.639/03: antecedentes, desdobramentos, percursos*, publicado na revista científica *ECCOS*, Maurício Silva e Márcia Moreira Pereira, expõem um breve resumo desse processo de lutas que perpassa pelo período do Regime Militar adentrando à chegada da Constituição cidadã de 1988, aos movimentos que marcaram as reivindicações por ações afirmativas, acentuadamente nos anos 90, até as proposituras de Projetos de Lei (PL) no sentido da existência de uma legislação específica que tratasse as temáticas África, afrodescendentes (afro-brasileiros) e valorização da cultura negra em geral. Assim,

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada passou por diversos estágios, resultado dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos (*sic*) que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de

⁴⁷ O conceito de Ações afirmativas é colocado por Almeida & Sanches (2017) a partir de Gomes (2001): “Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a idéia (*sic*) de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores”.

⁴⁸ Professor Dr. Associado, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, SP, Brasil. marcobettine@gmail.com.

⁴⁹ Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, SP, Brasil. livia.pizauro@usp.br.

⁵⁰ Pro-Posições é um fórum para a apresentação e discussão de novas pesquisas e abordagens teóricas que, independentemente da área de conhecimento, contribuam para a reflexão crítica sobre as várias dimensões da Educação. A revista acolhe a produção original do campo e publica artigos em diferentes formatos, gêneros e estilos. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/>. Acesso: 02 de ago. 2021.

1990, ocorrem movimentos intensos em todo o Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares, que, segundo Lucimar Dias, reuniu cerca de 10 mil negros e negras, que foram a Brasília com um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (DIAS, 2005). Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei (SILVA & PEREIRA, 2014, p. 117).

Dentre os projetos relacionados às questões raciais que tramitaram na Câmara dos Deputados, no geral, chamados Projetos de Lei (PL) e no Senado Federal Projeto de Lei Senado (PLS), daremos atenção a algumas dessas proposições e conteúdos, bem como sua tramitação, em que se identifica a mesma intencionalidade: seja a inclusão de uma data em especial para comemorar a luta do Negro contra a escravidão e por direitos ou a inclusão nos currículos escolares da História da África, sua cultura e dos afrodescendentes (afro-brasileiros), como forma de combate ao racismo estrutural, impregnado historicamente, responsável não somente pela exclusão e manutenção de práticas preconceituosas, mas também pela falta de consciência histórica advinda de uma formação escolar deficitária, que não privilegiou a inclusão de tais conteúdos e, quando os tratou, os fez de forma a naturalizá-los como condição histórica aceitável ou justificada.

Em abril de 1988, o Deputado Federal Haroldo Lima (PCB) apresentou o Projeto de Lei (PL) nº 565/8, em que propõe a criação do “Dia Nacional da Consciência Negra”; em maio do mesmo ano, o Deputado Federal Carlos Alberto de Oliveira (PDT), conhecido como “Caó”, propôs o PL nº 668/88, que intencionou tipificar os crimes de preconceitos de raça ou de cor. Esse Projeto de Lei deu origem à Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e, de acordo com seu Artigo 1º (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97), reza: “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”⁵¹.

Ainda em 1988, o Deputado Federal Paulo Paim (PT) apresentou o Projeto de Lei nº 678/88 tratando da inclusão nos currículos oficiais da Rede Pública e Privada de Ensino dos conteúdos da História da África, dos povos africanos e do negro brasileiro. O referido Projeto de Lei, ao tramitar na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e Comissão de Educação e Cultura (CEC), foi denominado PL nº 678-

⁵¹ BRASIL. Lei 7.716/1988. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso: 03 de ago. 2021.

A/88, por ter sofrido uma pequena alteração. Aprovado e enviado ao Senado Federal, ali passou oito anos parado até ser arquivado em 1996.

No Senado Federal, tramitou a PLS de nº 18/95, proposto pela Senadora Benedita da Silva (PT), tendo a intenção assemelhada às demais que se originaram na Câmara dos Deputados: incluir, nos currículos oficiais, o ensino da História da África, sua cultura e do negro brasileiro, como conteúdos obrigatórios. O projeto, ao tramitar pelas Comissões, teve seu relator escolhido, mas, quando voltou para a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) para discussão, em 1996, permaneceu ali até 1998, quando a Deputada Benedita da Silva (no final do ano) assume o cargo de Vice-Governadora do Rio de Janeiro, fato que justificaria o arquivamento do Projeto de sua autoria em janeiro de 1999. No mesmo mês e ano, também foi arquivado, no Senado Federal, o PLS de nº 75/97 do Senador Abdias do Nascimento (um dos líderes do Movimento Negro com histórico de luta desde a década de 30 do século passado), que propunha que se legislasse sobre “medidas compensatórias que atendessem ao princípio da isonomia social do Negro”. Como o referido Senador não conseguiu reeleger-se, seu projeto, segundo disposições do Regimento Interno da Casa, foi arquivado.

Dados os inconvenientes e circunstâncias que terminaram por conduzir os diversos projetos, já comentados brevemente, ao arquivamento, foi com o PL de nº 859/95, construído a partir de um projeto apresentado pelo então Deputado Estadual Humberto Costa na Assembleia legislativa de Pernambuco, que se tematizou a obrigatoriedade da inclusão do “ensino de história da cultura afro-brasileira nos currículos escolares da rede pública e privada daquele estado”. Eleito Deputado Federal, o referido Deputado adaptou e alterou o projeto, apresentando-o como PL acima identificado, citando, em seu texto, a importância do Movimento Negro e seu engajamento histórico nessa luta.

A tramitação desse projeto (1996), em seu percurso pelas Comissões, terminou por ganhar a relatoria da então Deputada Esther Grossi, que, ao apresentar o relatório final (1997), buscou enriquecê-lo com aditivos de propostas, com fins de obter sua aprovação junto à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e Comissão de Educação Cultura e Desporto (CECD). O ato é que, novamente, por circunstâncias alheias à vontade dos parlamentares envolvidos, o Projeto foi arquivado em 1999, decisão decorrente da saída do deputado Humberto Costa para

concorrer ao Senado. Em não eleito, seu projeto, vencido naquela legislatura (conforme regimento da Casa), foi arquivado.

Pode-se afirmar que, apesar dos imprevistos ocorridos com o arquivamento, as discussões e avanços quanto à inclusão da temática que seria objeto da Lei 10.639/2003 registrava um caminho positivo, com a chegada, em 1999, do Deputado Estadual sul-mato-grossense, Ben-Hur Ferreira (de ligações com o Movimento Negro), que demonstrou atitudes diplomáticas junto ao seu engajamento às causas que direcionavam a conquista de direitos legislados.

Junto ao seu assessor, Edson Cardoso (militante reconhecido no Movimento Negro), fizeram as devidas pesquisas das proposições arquivadas e referentes à causa Negra, com intuito de dar seguimento às suas discussões e reorganizar sua tramitação. Tal esforço os conduziu à decisão de examinar o PL 859/95 (arquivado), considerando os acréscimos e pontuações feitas pela Deputada Esther Grossi e a convidando para, junto a ele, titular a nova proposição do Projeto, que recebeu a nomenclatura de PL nº 259/99, mantendo a linha temática.

A tramitação do Projeto pelas Comissões inicia-se ainda em 1999, quando passou pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e, em 2000, pela Comissão de Constituição de Justiça e de Cidadania (CCJC), com a relatoria dando parecer favorável. Analisados os pedidos de vista em 2001, em março de 2002, recebe as correções para adequação à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), feitas pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação (CCJR), sendo então, pela Mesa Diretora, enviado ao Senado Federal, em que, como de praxe, passaria pelas Comissões da Casa. Em outubro de 2002, foi aprovado no Senado, que, em sua Mesa Diretora, recebeu a redação final (dezembro), sendo, finalmente, enviado para a sanção presidencial, fato consumado em 09 de janeiro de 2003, com a introdução em nosso ordenamento jurídico da Lei 10.639 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", dando também outras providências.

Após concluirmos nossa breve visita ao histórico que possibilitou a conquista e a criação do diploma legal em pauta, cujo propósito é a correção de injustiças quanto à valorização da cultura negra e ao combate ao racismo enraizado historicamente e perpetrado mesmo diante da igualdade jurídica garantida em nossos

textos constitucionais desde 1891, mas, que, no entanto, é pouco observado nas práticas sociais, bem como dentro do sistema de ensino voltado à Educação Básica, convém que examinemos, no seguimento de nossa construção textual, como os estudiosos que pensam o Ensino de História veem a implementação da Lei 10.639/2003, nas especificidades: demandas sociais advindas da respectiva Lei; sua recepção na atual base curricular (BNCC) e sua inserção nos Livros Didáticos de história.

3.2 Como a BNCC propõe a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo de História?

A afirmativa de que “especialistas de todas as áreas do conhecimento” participaram da elaboração da BNCC (2018, p. 7), excetuando-se aqueles ou alguns que fizeram parte de comissões dissolvidas e entendendo que suas proposições não foram somadas à versão final (2018)⁵² homologada, nos permite presumir que, ainda assim, para a construção do texto final, estudiosos da Área das Ciências Humanas compuseram a comissão responsável pelas definições quanto à componente curricular História. Dentro desse pressuposto, examinamos as orientações normatizadoras encontradas na BNCC que se referem ao Ensino de História e à implementação da Lei 10.639/2003, com o objetivo de construir uma reflexão acerca do seguinte questionamento: A BNCC atual se constitui como uma política curricular aliada à Lei 10.639/2003?

Iniciamos a investigação a partir dos documentos normativos utilizados para legitimar e fundamentar a BNCC. Não nos referimos ao dispositivo constitucional, artigo 210 da Constituição Federal, que já previa uma “formação básica comum” a partir da “fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental”, mas sim aos diretamente relacionados à Educação, a exemplo da Lei 9.394/1996 (LDB), que “estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional” e as Diretrizes Curriculares

⁵² Acrescente-se a isso o fato de que a trajetória da BNCC de História foi marcada por instigantes discussões em audiências públicas e também pela dissolução repentina das comissões redatoras. De acordo com Penna e Almeida, isso simbolizou o enfraquecimento das comissões cujos integrantes apresentavam notória atuação na reflexão acadêmica sobre o tema da educação básica e o fortalecimento do grupo alinhado com as ideias dos reformadores empresariais da educação, o qual se define, basicamente, pelo princípio de que os valores e modos de organização da iniciativa privada são os mais pertinentes para melhorar a qualidade da educação nacional (FREITAS, 2012) Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>. Acesso: 15 de set. 2021.

Nacionais da Educação Básica (DCN), que definem os princípios orientadores da Base: “os éticos, políticos e estéticos, para uma formação integral e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Nesse sentido, consta na DNC/2013 o seguinte:

Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a *Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCN, 2013, p. 04 – Apresentação, grifo nosso).

Supõe-se que a BNCC, como base nacional referencial para a construção curricular, concorra para a implementação da Lei 10.639/2003, haja vista que ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), ao obrigar a inclusão obrigatória, no currículo oficial da Rede de Ensino (pública e privada), da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e africana", dando, também, outras providências, conforme expresso no cabeçalho do referido código.

Nessa perspectiva, iremos identificar, na BNCC, quais são as propostas relativas à implementação da Lei 10.639/2003 em diálogo com a literatura acadêmica acerca da questão. Em particular, ancoramos nossa análise no que diz respeito ao seu atual estado de implementação, seus avanços e/ou retrocessos, bem como no quanto atende às demandas postas para Ensino de História no tempo presente.

Uma das competências gerais para a Educação Básica expressa na BNCC (Introdução) indicia no sentido da promoção de atitudes que, supostamente, concorreriam para a implementação da Lei 10.639/2003, dentro do Ensino de História, em conformidade com a ideia da valorização da diversidade cultural e étnica, conforme o excerto:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e *valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza* (BNCC, 2018, p. 10 – grifo nosso).

Ainda no tópico *O compromisso com a educação integral* (BNCC, 2018, p. 14), frisa-se que, para além do acúmulo de informações, se requer o desenvolvimento de competências, como “criatividade, análise crítica, abertura ao

novo, colaboração, resiliência, produtividade e responsabilidade”, diante do contexto histórico/cultural próprio e ciência de contextos de amplitude mundial. Nesses termos, o desenvolvimento das citadas competências fomentaria uma Educação Integral que capacite o estudante do Ensino Básico a:

Saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, *conviver e aprender com as diferenças e as diversidades* (BNCC, 2018, p. 14 – grifo nosso).

Ao abranger a temática *O pacto interfederativo e a implementação da BNCC* (2018, p. 15), o texto introdutório do documento menciona a autonomia dos “entes federados, suas diversidades culturais, desigualdades sociais e a necessidades de construções curriculares elaboradas a partir de [...] propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BNCC, 2018 p. 15).

A proposição de uma suposta igualdade e equidade, com base no acesso às “aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver [...] e a equidade [...] que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BNCC, 2018, p. 15), é colocada como possível solução para os problemas das disparidades regionais (quanto ao acesso e à permanência na escola) e para a reversão da situação de marginalização histórica de grupos minoritários (indígenas quilombolas e afrodescendentes). Entre o conteúdo teórico desse discurso e sua efetivação prática, há um longo caminho a ser percorrido, conforme veremos ao considerar o estado das “correções” desses problemas (histórica e socialmente construídos) do ponto de vista dos estudiosos da temática, indo, portanto, para muito além de qualquer retórica. Nessa perspectiva,

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias [...] De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes (BNCC, 2018, p. 15, 16).

É no intermeio dessas discussões que o texto introdutório da BNCC em comento supõe voltar-se para a obrigatoriedade da implementação de garantias legisladas e alinhadas às demandas do tempo presente, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, dentre outras. A esse respeito, o documento invoca o regime de colaboração e delega responsabilidades:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...] Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. (BNCC, 2018, p. 19, 21).

Nota-se, portanto, que, no documento, ao referenciar a formatação dos currículos para o Ensino Básico, se supõe a obrigatoriedade de adequação às legislações que se aplicam ao sistema educacional e que visam atender às demandas atuais, inclusas as que afetam diretamente o Ensino de História, a exemplo da Lei 10.639/2003.

Ao tematizar a *Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social*⁵³ (artigo já citado), os autores Almeida e Sanchez (2017 p. 56) colocam a aprovação e a implementação da referida Lei como fases do processo, pois a “aprovação significa, ao mesmo tempo, o ápice desses processos [...] e a continuidade do percurso de busca por sua realização, problematização e revisão no cotidiano das instituições e das relações humanas”.

“Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros” (BNCC, 2018, p. 05). O pressuposto expresso no documento normativo intenciona garantir que no “conjunto de aprendizagens” seja incluso, já nas orientações para a parte comum do currículo, conteúdos que efetivem o cumprimento do código específico, levando em conta os fatos de que a BNCC se pauta pela obediência aos “marcos legais”, e de que sua aprovação e entrada em

⁵³Em complemento às discussões propostas no artigo, os autores apresentam quadros onde as Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 - Eixo Regulamentação - são sistematizadas por objetivos e ações que os realizem. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/abstract/?lang=pt>. Acesso 20 de set. 2021.

vigor foram anteriores à aprovação final do documento que referencia os currículos em nível nacional.

Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira. A legislação representa um avanço na democratização do currículo e, conforme afirma Santos (2001, p. 20): “é tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos”. A escola é um espaço privilegiado para essa tarefa, já que é “sistemática, constante e obrigatória” (FIGUEIRA, 1999, p. 21, *apud* ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57).

Não se deve, no entanto, concluir que a partir da existência da Lei junto à obediência aos seus ditames (quanto à inclusão, em termos de conteúdos que privilegiem as temáticas africanas, sua cultura e a história afro-brasileira em suas várias contribuições para a formação e desenvolvimento da sociedade historicamente construída) seja em si e naturalmente encerrada a discussão quanto à implementação de seus pressupostos e então aguardar que o tempo comprove a premissa como realizada, conforme asseveram Almeida e Sanchez (2017, p. 58):

Por outro lado, a lei não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo. Não há uma relação direta e imediata entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e a mudança das relações sociais desiguais, mas ele pode ser instrumento de tensionamento das desigualdades raciais, caminho para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas sociais discriminatórias, por meio da tentativa de estabelecer diálogos entre visões, concepções e experiências múltiplas – sem que se preestabeleçam a superioridade e a dominação de umas sobre as demais.

O artigo em comento se concentra em analisar a questão da implementação da Lei 10.639/2003, a partir das políticas públicas criadas com tal objetivo e das produções acadêmicas nos dez anos posteriores à aprovação dela. Os autores entendem que uma política pública deve ser implementada quando constatado um problema que afeta uma coletividade, sendo tal realidade suficiente para mover “o Estado, os partidos políticos, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 59). Assim, tais iniciativas visam construir soluções no âmbito dos poderes constituídos que envolvem o investimento de aportes

financeiros, além de uma articulação com os setores da sociedade organizada afetada por tal realidade.

Entre as ações que visam regulamentar a Lei 10.639/2003, os autores citam quatro “relacionadas à criação de órgãos para atuação na área da igualdade racial, dos quais dois têm a função de realizar intervenções especificamente no campo educacional”, (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 60); três direcionadas aos conteúdos da Lei e três que buscam justificar e apontar caminhos para sua implementação.

Ao avaliar as iniciativas que fundamentam as políticas públicas e que visam o atendimento às demandas advindas de uma luta histórica pela conquista de direitos negados a uma coletividade, os autores fazem as seguintes observações:

Todos os documentos possuem enfoque semelhante, considerando a Lei 10.639/03 como uma forma de reparação de uma dívida social com a população negra, contraída em função do longo período escravista, das políticas de embranquecimento, do mito da democracia racial e das práticas racistas. As ações sociais decorrentes da implementação da legislação permitiriam reconhecer e valorizar a história, a cultura e a identidade dos negros. Essa implantação atingiria de forma positiva todo o contingente escolar, ao exigir instituições educacionais em boas condições materiais e professores com formação de qualidade. Também defendem a ideia de que não basta incluir conteúdos programáticos no currículo, pois a Lei somente pode ser aplicada se forem repensadas as relações dentro e fora da escola (ALMEIDA & SANCHEZ, 2017, p. 62).

Os autores Almeida e Sanches (2017) sugerem ações a serem inclusas em políticas públicas de implementação da Lei 10.639/2003, tais como: “promoção de formação de professores e profissionais do ensino [...]; produção e distribuição de materiais didáticos; [...] espaços de troca de conhecimentos, de experiências e de construção coletiva [...]” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 62, 64, 66). Conforme mostram os quadros organizados pelos autores do texto referenciado, tanto as ações que buscam regulamentar a Lei, promover a formação de professores, distribuir matérias para os alunos e de apoio ao professor, bem como as que promovem a articulação mediante a troca de experiências, estão registradas como políticas públicas a serem efetivadas ou que pretendem ainda uma efetivação plena.⁵⁴

⁵⁴ Quadro 1 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Regulamentação; Quadro 2 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Formação; Quadro 3 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Material; Quadro 4 – Políticas Públicas de implementação da Lei 10.639/2003 – Eixo Articulação. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgjvZDChYypd/?format=pdf&lang=pt>. Págs. 61-66. Acesso: 07 de ago. 2021.

Como parte das ações que promovem a implementação da Lei 10.639/2003, Almeida e Sanchez (2014) citam também as contribuições do mundo acadêmico pesquisadas na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com buscas livres* (ALMEIDA; SANCHEZ, 2014, p. 67), em que são registradas quarenta e quatro (44) trabalhos nesse sentido. A informação é reveladora quanto à preocupação e interesse da comunidade acadêmica com esse tema, hoje legislado, portanto, de caráter obrigatório.

O texto da BNCC, ao recepcionar as temáticas sociais relacionadas ao convívio com as diversidades e diferenças, como demandas históricas que ainda se fazem presente, referencia a inclusão de conteúdos que viabilizem a implementação da Lei 10.639/2003⁵⁵ e suas alterações à Lei 9.394/1996, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira””.

A efetivação de tais pressupostos legais não se dá apenas mediante a inclusão de conteúdos, por exemplo, nos Livros Didáticos de História. Embora tal fato possa ser visto por alguns como um avanço histórico e parte das reivindicações, segue premente a necessidade de manutenção de uma consciência, não só da continuidade em termos de avanços, mas também da vigilância que previna possíveis retrocessos.

Segundo o texto da BNCC, os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) coincidem com a faixa etária em que “os alunos vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (BNCC, 2018, p. 355), passando a ter maior conhecimento de si mesmos, autonomia no trato consigo e com os outros, progridem em sua percepção de mundo, sendo possível vê-los como indivíduos que se inserem “em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação” (BNCC, 2018, p. 355).

Entende-se que, nesta fase do processo de ensino-aprendizagem, os alunos sejam capazes de absorver com maior profundidade as questões que envolvem o “outro” e que, portanto, o Ensino Fundamental (anos finais), “tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade” (BNCC, 2018, p. 356), de modo que seja promovido (com maior vigor) o

⁵⁵ Lei 10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 28 de jul. 2021.

desenvolvimento de competências específicas para a Área das Ciências Humanas, a exemplo das que demonstram se relacionar com a implementação da Lei 10.639/2003, como as competências de nº 01 e 04:

Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos [01]. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza [02] (BNCC, 2018, p. 357).

A implementação dessas orientações teórico-metodológicas deve ocorrer levando em consideração “a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais” (BNCC, 2018, p. 401), inclusive nos momentos em que deve dar atenção (de modo interdisciplinar, em diversos momentos do currículo e do calendário escolar e não apenas próximos a datas específicas ou eventos programados) à legislação que torna obrigatória a inclusão de determinados temas, tais como os direitos da Criança e do Adolescente dispostos no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), Educação para o trânsito, Educação alimentar, respeito para com os idosos (legislações já citadas) e, conforme aqui mais nos interessa, as questões voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003, combinada com a Lei 11.645/2008:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, (*sic*) deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se (*sic*) com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BNCC, 2018, p. 401).

Como visto, a BNCC estabelece as orientações para o trabalho com a obrigatoriedade da implementação das leis vigentes sugerindo formas de abordagens delas. Nesse sentido “a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem” (BNCC, 2018, p. 401) e, concomitantemente com tais proposições, os alunos possam

desenvolver competências específicas para o ensino do componente curricular História, em especial, as que possam se relacionar com implementação das legislações referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena:

Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...] Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos [...] Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2018, p. 402 – competências específicas para História 2, 3 e 4).

As orientações constantes do texto da atual BNCC (2018), pressupostas para o trabalho com os alunos da Área de Ciências humanas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: condução do processo de ensino-aprendizagem em História, desenvolvimento da denominada “atitude historiadora”, e, mais especificamente, no concernente às intencionalidades de dar atenção à obrigatoriedade de implementação do previsto na Lei 10.639/2003, indicia, para além das discussões metodológicas, lastimável atraso, ainda não superado por uma retórica que carece de efetivação prática.

Ao considerarmos já o tempo passado, pós-início da vigência da referida Lei, fica evidente o intento em buscar uma retratação, pois, mesmo diante do avanço positivado em Lei, a demanda por sua efetivação é permanente. Alguns estudos revelam esse fato, quando exploraram a questão temporal já a partir dos títulos abordados: “Dez anos da Lei 10.639/2003”, “Quinze anos da Lei...”. Hoje, 18 anos após sua entrada em vigor, ainda se observa entraves facilmente diagnosticados nas produções que tratam da temática. Assim, a vigilância quanto a tais discontinuidades de implementação e mesmo o perigo de retrocessos, segue prementes.

No artigo de Silva e Pereira (2014), intitulado *Dez anos da Lei n.º 10.639/03: antecedentes, desdobramentos, percursos* (já referenciado), os autores atribuem o processo que culminou com a sanção da referida Lei à luta do Movimento Negro, de simpatizantes da causa e do enfrentamento de uma realidade que afastava os estudantes negros das escolas devido à ausência de conteúdos que valorizassem

sua cultura de forma positiva (diagnóstico advindo de pesquisas). Desse modo, a sanção da Lei atendeu a essa demanda histórica, pois:

Além de ampliar o parco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro. Por isso, antes de mais nada, acreditamos que a inclusão desse tema nos conteúdos escolares reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva daquele continente, além de, por um lado, elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes e, por outro lado, tornar os demais alunos menos refratários à diversidade étnico-racial (SILVA; PEREIRA, 2014, p. 118).

Ao concluírem o referido artigo, os autores citam a importância do incremento de graduações (já existem em algumas poucas instituições) voltadas para a temática da História africana (história, cultura e literatura), cursos de formação continuada nesse mesmo sentido para professores, bem como o compromisso deles para a superação de um ensino tradicional, que ainda carrega as bases europeias, não raro veiculadas nos próprios Livros Didáticos (com registros de avanços reconhecidos, cite-se). Realidade, porém, que ainda nos distancia do almejado, embora já garantido em Lei: “Por meio de uma representação e prática positivas, espera-se que ela não seja mais um marco normativo sem efeito prático, mas que, ao contrário, promova uma educação plenamente democrática” (SILVA; PEREIRA, 2014, p. 118).

Nessa perspectiva, num exame sobre os Livros Didáticos de História produzidos e disponibilizados, dentre outros recursos de ensino para a disciplina, observa-se que é ainda latente a necessidade de maior e melhor avanço qualitativo e quantitativo, no que se refere a um material específico sobre estratégias para o trabalho com a implementação da Lei via material didático:

Das pesquisas sobre livros didáticos e outros recursos de ensino, quatro reiteram a interpretação de que os livros reproduzem estereótipos e visões negativas em relação à população negra; oito revelam bons resultados no uso de recursos didáticos como jogos, livros infantis, manifestações culturais populares e recursos da Internet; e uma aponta o aumento e a melhoria nas produções que representam o negro, após a promulgação da Lei. Dois estudos reforçam que a lei questiona a forma como o currículo é estruturado e vivenciado, e um deles reflete sobre a relatividade da ação da implantação da legislação nas escolas em relação à sua capacidade de minimizar problemas sociais historicamente produzidos. Nesse sentido, uma produção demonstra a persistência do mito de igualdade racial na escola e uma outra aponta a complexidade da cultura africana. Um trabalho aborda as deficiências dos espaços participativos (ALMEIDA; SANCHEZ, 2014, p. 71).

No geral, o estudo de Sanchez e Almeida (2014) aponta, quanto às políticas públicas direcionadas para a implementação da Lei 10.639/2003, que “inúmeros problemas nesse processo relacionam-se às deficiências no estabelecimento de vínculos entre políticas” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2014, p. 71); quanto às articulações entre as políticas do Ensino Superior e as da Educação Básica, “alguns trabalhos pontuam a necessidade de maior participação das universidades nesse aspecto e também na produção e na divulgação de conhecimentos pertinentes aos conteúdos incluídos pela lei no currículo escolar” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2014, p. 72). Certamente, as produções, em nível de pós-graduação, que analisam o andamento das políticas públicas e sugerem formas de se trabalhar a implementação da Lei 10.639/2003 se mostram valiosas contribuições.

No artigo *Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular*, Fagundes⁵⁶ e Cardoso⁵⁷ (2019), ao se referirem à Lei 10.639/2003, afirmam: “essa lei constitui uma conquista dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que tem contribuído substancialmente para o combate ao racismo na sociedade brasileira” (FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 60)⁵⁸.

A discussão elencada pelas autoras se concentra no tempo presente e, especificamente, nas tensões advindas da entrada em vigor da Lei 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) do Ensino Médio, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”, (FAGUNDES; CARDOSO, 2019), pois, conforme lembram Fagundes e Cardoso (2019, p. 61), instalou-se uma “sensação de insegurança e a preocupação com o futuro das políticas e dos projetos referentes ao currículo e às relações étnico-raciais”.

⁵⁶ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -2005 -(PUC-SP). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8393-3700>. E-mail: heldinapinto@gmail.com. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918/476>. Acesso: 08 de ago. 2021.

⁵⁷ Doutora em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus XII, Brasil. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-7697-0423>. E-mail: bertacostacardoso@yahoo.com.br. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918/476>. Acesso: 08 de ago. 2021.

⁵⁸Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918/476>. Acesso: 08 de ago. 2021.

Para as autoras, os documentos supracitados adotaram uma visão de multiculturalismo que segue a tendência conservadora, humanista liberal ou liberal de esquerda e não a tendência multicultural crítica e de resistência - conceitos apresentados por McLaren (1997). A diferença entre as tendências pode assim ser explicada: “O multiculturalismo crítico e de resistência compreende as relações étnico-raciais como diferença, e não como diversidade” (FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 61). Ao citarem McLaren (1997), esclarecem o problema dos usos dos termos (diferença X diversidade) e seus significados implícitos, quando aplicados aos grupos diferentes que formam uma sociedade, pois essa tendência (multicultural conservadora) “utiliza o termo ‘diversidade’ para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a sua posição” (MCLAREN, 1997 p. 114, *apud* FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 61), e como consequência estabelece uma hierarquia entre culturas, colocando a “diferente” como inferior.

Dentro dessa problemática, as autoras, ao desenvolverem sua pesquisa bibliográfico-qualitativa, buscam relacionar as normativas já citadas à implementação da Lei 10.639/2003, num contexto em que a BNCC, a reforma do Ensino Médio e demais resoluções já vigoram como documentos referenciais para as redes de ensino público e privado:

A preocupação com os impactos da BNCC na aplicação da Lei 10.639/2003 no sistema de ensino brasileiro relaciona-se com essa característica da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, é importante oferecer a perspectiva dos movimentos que atuam em prol de uma educação democrática, que busca superar as desigualdades em todos os espaços da sociedade, diante de um cenário em mudança (FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 63).

Convém mencionarmos que as autoras, apesar das preocupações presentes no texto, avaliam os quinze (15) anos de implementação da Lei 10.639/2003 como um processo em andamento e tendendo à positividade: “A efetivação da Lei 10.639/2003 ainda não se deu plenamente, todavia, nestes quinze anos, há mais motivos para a celebração do que para o desânimo” (FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 64) Nesse sentido, discutem como a BNCC e as reformas no Ensino Básico impactam na autonomia dos entes federativos, dos professores e na definição dos currículos escolares ao se construir os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a começar das unidades municipais.

O tecnicismo, segundo as autoras, presente em todas as versões da BNCC, diagnosticado a partir dos pressupostos das competências e habilidades, ajustamento às políticas internacionais de avaliação da Educação Básica e do “reducionismo da questão das relações raciais” (FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 66), é posto como fragilidade questionada por associações representativas dos educadores brasileiros.⁵⁹

Ao citarem as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96) com o acréscimo do artigo 26-A (novamente alterada pela 11.645/2008 para incluir as questões da Educação indígena)⁶⁰, que explicitam as temáticas que devem ser abordadas para o implemento da Lei 10.639/2003 (combinada com a Resolução nº 01 de junho/2004⁶¹, e nº 02 de julho/2015)⁶², as referidas autoras, com base em Machado e Oliveira (2018), enumeram as dificuldades objetivas que obstaculizam a plena efetivação das normativas em comento, segundo se percebe das leituras de produções acadêmicas que abordam a temática, sendo elas:

- 1) Falta de apoio da gestão escolar;
- 2) o desinteresse por parte de dirigentes municipais de educação;
- 3) a falta de conhecimento e a resistência de professores negros e professoras negras, envolvendo a religião ou não;
- 4) o desconhecimento da história do Brasil e da África;
- 5) a não valorização da importância da África;
- 6) a intolerância religiosa;
- 7) a resistência das famílias, em virtude de suas opções religiosas, contrárias à abordagem de alguns conteúdos culturais, como as religiões ancestrais afro-brasileiras;
- 8) a insuficiência de materiais didáticos, como publicações para o público jovem e infanto-juvenil;
- 9) a abordagem do ensino da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira nos cursos de Pedagogia;
- 10) a atuação dos conselhos de educação na fiscalização e observância da Lei 10.639/2003;
- 11) a formação de professores (MACHADO; OLIVEIRA, 2018) (FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 68).

⁵⁹ Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (FAGUNDES & CARDOSO, 2019, p. 65).

⁶⁰ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11645.htm. Acesso: 09 de ago. 2021.

⁶¹ Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (FAGUNDES & CARDOSO, 2019, p. 66).

⁶² A Resolução CNE/CP n. 02, de 1 de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada e a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor até 2024, são conquistas recentes que precisam ser mais difundidas. (FAGUNDES & CARDOSO, 2019, p. 76).

Não obstante, identificados os obstáculos à plena efetivação da Lei 10.639/2003 em sua relação com a BNCC e diante das demandas para o Ensino de História no tempo presente, sem nos adentrarmos a todas as discussões veiculadas no artigo em pauta, queremos nos ater a aspectos conclusivos relatados pelos autores Fagundes e Cardoso (2019):

Assim, é possível refletir sobre a atual conjuntura, com a consciência de que muitos passos foram dados e muitas conquistas foram alcançadas. A Lei 10.639/2003 é uma dessas conquistas, que se caracteriza como um tesouro incalculável para a população negra e para a sociedade brasileira. A efetivação plena dessa lei guarda uma relação orgânica com a formação docente, bem como com as políticas públicas e sociais. Portanto, no que diz respeito a essas questões, resistir é não ceder. Resistir é não se revoltar, não se imobilizar, é manter a esperança e fazer acontecer, tendo como escopo a garantia da oferta da educação democrática e antirracista. Se a BNCC é uma política de regulação que tenta empurrar para a margem as conquistas recentes do movimento negro, ao mesmo tempo é possível manter a esperança e “pensar em alternativas para a construção de projetos emancipatórios” (FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 79,80).

A BNCC, ao propor a implementação da Lei 10.639/2003 dentro do Ensino de História, o faz a partir dos pressupostos que prevaleceram na formatação do seu texto final, podendo os mesmos ser sintetizados num modelo de Educação tecnicista, de alinhamento às políticas internacionais de avaliação da Educação e que, não raro, promove o reducionismo e naturalização das diferenças.

O Ensino de História foi mantido nos moldes tradicionais, em que a linearidade e a periodização histórica (europeu/ocidental) direciona a disposição dos conteúdos, orientando o referencial curricular. É verdade que está presente o discurso para uma Educação integral, que promova a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos. Não custa, porém, lembrar que, durante as discussões, as discordâncias e quaisquer sugestões inovadoras para o Ensino de História ou foram silenciadas mediante a exclusão de participantes ou amainadas em nome de um pretense consenso.

Podemos afirmar que a Lei 10.639/2003 foi um marco quanto às conquistas de políticas afirmativas e carrega o potencial de estimular o combate às práticas antirracistas, carecendo ainda de efetiva implementação. Por outro lado, a atual BNCC, dada a manutenção de uma visão conservadora (tradicional), em seus pressupostos teóricos e metodológicos, somados a fatores ideológicos (notadamente decisivos para a construção do texto final), demonstra que,

ultrapassada sua dimensão puramente teórica, não potencializa a implementação da Lei 10.639/2003.

Após termos dado a atenção devida aos posicionamentos e discussões apresentadas pelos estudiosos que pensam o Ensino de História no tempo presente (através de algumas produções acadêmicas e, em harmonia com a legislação atualizada), fazemos por bem voltarmos para o questionamento que envolve a recepção, nos Livros Didáticos de História, dos pressupostos normativos da Lei 10.639/2003 (inclusão de conteúdos da História e cultura Afro-Brasileira) e das demandas sociais que se infere da referida Lei.

Para satisfazer a pretensão, realizou-se uma análise comparativa entre Coleções Didáticas - sendo uma anterior às regras normativas da BNCC e uma posterior – com fins a uma análise que envolva não só a inclusão de conteúdos, mas também buscando entender como estes são tratados pelos autores das obras. Nesse sentido, nossa pergunta norteadora é: Como as demandas postas para o Ensino atual de História, pós-advento da Lei 10.639/2003, é recepcionada nos Livros Didáticos?

3.3 O Livro Didático de História para os anos finais do Ensino Fundamental e as temáticas referentes à Lei 10.639/2003

O artigo *As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença?*, dos autores Mauro Cezar Coelho⁶³ e Wilma de Nazaré Baía Coelho⁶⁴, ao tratarem do processo de aplicação da referida legislação quanto à introdução de temas voltados para a História da África e da Cultura Afro-brasileira, afirmam que ocorre uma percepção de que nas escolas “são sumariamente abordados em efemérides como a Semana da Consciência Negra,

⁶³ Doutor em História pela Universidade de São Paulo, Professor Associado da Universidade Federal do Pará. GERA (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais) /OFICINAS DE HISTÓRIA (Grupo de Pesquisas Oficinas de História) /GPHÍNDIA (Grupo de Pesquisas de História Indígena e do Indigenismo na Amazônia). E-mail. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326664285_AS_LICENCIATURAS_EM_HISTORIA_E_A_LEI_1063903_-_PERCURSOS_DE_FORMACAO_PARA_O_TRATO_COM_A_DIFERENCA. Acesso em: 14 de ago. 2021.

⁶⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora Associada da Universidade Federal do Pará. GERA (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais). Bolsista Produtividade do CNPq. E-mail: Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326664285_AS_LICENCIATURAS_EM_HISTORIA_E_A_LEI_1063903_-_PERCURSOS_DE_FORMACAO_PARA_O_TRATO_COM_A_DIFERENCA. Acesso em: 14 de ago. 2021.

quando aspectos assumidos como constituintes da cultura afro-brasileira são expostos e tematizados” (COELHO; COELHO, 2018, p. 03).

Nas questões curriculares, observa-se, na Educação Básica, uma maior inclusão de conteúdos que “podem ser notados tanto no que tange às temáticas africanas e afro-brasileiras quanto no que se refere à história dos povos indígenas”, refletida na presença de conteúdos que as contemplam nos Livros Didáticos. No entanto, dadas as limitações quanto à abordagem da História ainda dominante (ocidental/europeizante), não ocorre a valorização da contribuição africana, negra e indígena, tal como se vislumbrou com o advento da Lei 10.639/2003:

Pois, o que as pesquisas acerca das temáticas abarcadas pela legislação em destaque apontam é que, desde o ano de 2003, os livros didáticos têm aumentado o espaço destinado à História da África, à Cultura Afro-brasileira e à História dos Povos Indígenas. Isto não tem significado, no entanto, uma alteração nas perspectivas acerca da História do Brasil presentes naquelas obras. Os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual a História confunde-se com a trajetória europeia, a qual intervém e significa a trajetória brasileira. (COELHO; COELHO, 2018, p. 04).

Para além da inclusão de conteúdos que tematizem a História da África, a Cultura Afro-brasileira e a História dos Povos Indígenas (Lei 11.645/2008), a Resolução CNE/CP 1/2004 orienta para um aprofundamento em que a “trajetória histórica dos povos aludidos pela lei serviria, antes, à “divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial” (CHICO; CHICO, 2018, p. 04) Nesse sentido, não basta encontrar, no Livro Didático, por exemplo, conteúdos referentes à implementação da Lei, com as normativas que referenciam o Ensino de História constantes da BNCC, cabe ao professor o trabalho com esses valores e atitudes com fins a mudanças de posturas enraizadas e naturalizadas historicamente.

Nessa direção, a BNCC, ao discorrer sobre o Ensino de História e a inclusão de conteúdos que visam o atendimento das legislações vigentes (Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008), indica uma intencionalidade à semelhança da Resolução nº 1/2004 (CNE), conforme se observa:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, (*sic*) deve

ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil (BNCC, 2018, p. 401).

Em artigo (já por nós citado), intitulado *Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social*, dos autores Almeida e Sanchez (2017) destaca-se dois pontos em relação aos materiais didáticos, um quanto a sua importância e outro quanto ao seu uso por professores e alunos:

A predominância da produção de materiais para apoio ao docente é adequada, pois é desejável que ele produza, a partir de seus conhecimentos e experiências, e das realidades e coletivos humanos com que interage, as melhores alternativas didáticas e metodológicas para sua intervenção. [...] A existência de materiais direcionados ao alunado também é positiva, mas é fundamental integrar os conhecimentos pertinentes a essa lei a todos os recursos didáticos utilizados pelos estudantes (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 65).

Como observado, há uma centralidade do Livro Didático, dada a sua disponibilidade e universalidade possibilitada através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁶⁵, reconhecida como de suma importância, pois inclui, além do material didático específico para cada componente curricular, uma série de outros acessórios didáticos que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Também observamos que, na produção de tais materiais didáticos diversos, atenta-se para obrigatoriedades previstas em Lei, a exemplo da Lei 10.639/2003. Vimos, no entanto, que não deve tratar-se apenas da inclusão de conteúdos da História da África, da Cultura africana e do afro-brasileiro, mas do papel histórico do negro na formação, desenvolvimento e atualidade de nossa sociedade, da construção de valores que contribuam para o enfrentamento ao racismo estrutural e todas as mazelas advindas da naturalização de práticas que comportem continuidades e não rupturas. O que mudou na escrita didática da história, pós-BNCC, no que se refere à inclusão do combate ao racismo e da construção de um Ensino de História antirracista, conforme demandado pela Lei 10.639/2003?

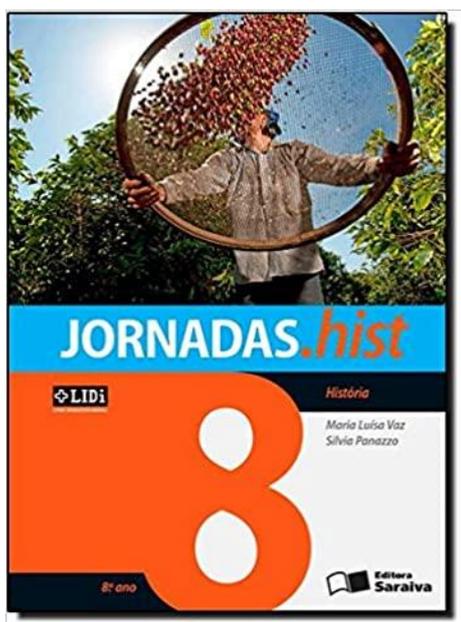
⁶⁵Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20do%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 16 de ago. 2021.>

3.3.1 A comparação de duas Coleções didáticas em relação à abordagem da Lei 10.639/2003

Para a análise comparativa, que objetiva a verificação quanto à “em que medida a BNCC recepcionou as temáticas sociais e as novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos Livros Didáticos de História para os anos finais do Ensino Fundamental”, numa perspectiva de sua abordagem da Lei 10.639/2003, far-se-á uma investigação nos exemplares escolhidos que, intercalados com tabelas, sistematicamente, comportem as informações, satisfaçam os procedimentos idealizados e viabilizem a análise comparativa.

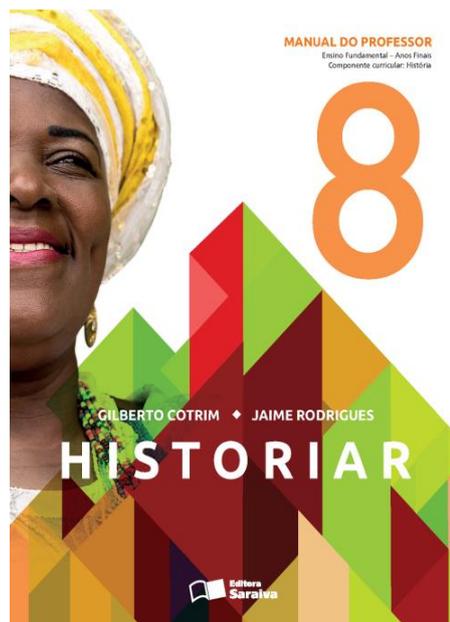
Os exemplares de Livros didáticos de História elencados para a análise comparativa pertencem às seguintes Coleções produzidas para os anos finais do Ensino fundamental: “Jornadas.hist”, das autoras Maria Luísa Albiero Vaz e Silvia Panazzo – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012 e “Historiar”, dos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues – 3. ed. - São Paulo; Saraiva, 2018.

Figura 4 -.Capa (VAZ e PANAZZO, 2012, Coleção Jornadas.Hist, 8º ano)



Fonte: Foto da capa: iStockphoto/Getty.¹ Imagens. Colheita de café na zona rural do município de Cabo Verde, sul de Minas Gerais

Figura 5-Capa (COTRIM e RODRIGUES, 2018, Coleção Hiistoriar, 8º ano)



Fonte: Fotografia de junho de 2011

As Coleções e os exemplares escolhidos têm como característica básica (que os diferencia) o fato de pertencerem a Coleções de Livros Didáticos - anteriores e posteriores à atual BNCC. Assim, dentro do recorte temático, objeto da Lei

10.639/2003, que inclui no “currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e cultura Afro-Brasileira’”, intenciona-se identificar avanços e/ou retrocessos neste pormenor recortado, guiado por condições e procedimentos metodológicos adotados para a aplicação do modelo comparativo.

Lembramos que não se discute se a referida Lei está sendo cumprida ou não no Ensino de História no dia a dia da sala de aula. Intenciona-se apenas identificar possíveis avanços e/ ou retrocessos no que diz respeito às demandas da Lei 10.639/2003 nos Livros Didáticos de História (incluindo o Manual do Professor) para os anos finais do Ensino Fundamental.

3.3.2 Apresentação Geral das Obras

Na concepção da obra e seus pressupostos didáticos, os autores da coleção *Historiar*, ao explicitarem o objetivo, lembram que a obra “traz compromissos atrelados a princípios éticos, democráticos e inclusivos, e, sobretudo, à legislação que rege o funcionamento da Educação no país” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. VI – Manual do Professor). De acordo com tal objetivo, acrescentam na página IX:

Aplicada à realidade do Brasil, ainda marcada por desigualdades e questões sociais não resolvidas, a concepção na qual a obra se baseou tem por princípio a valorização do protagonismo de sujeitos coletivos, como os trabalhadores, as mulheres, os povos indígenas, os escravizados e os afro-brasileiros. [...] Além disso, ao longo de toda a coleção, há textos, boxes e imagens que buscam levar o estudante a refletir sobre temáticas tais como: a promoção da igualdade social; a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o repúdio ao racismo; e a defesa da pluralidade religiosa e da igualdade entre os gêneros.

Esses pressupostos da *Coleção Historiar* são indicadores positivos quanto à intenção de um trabalho que vise a implementação das legislações vigentes e, conforme se depreende, demonstra a intencionalidade de se dar atenção especial ao que preceitua a Lei 10.639/2003, algo que examinaremos quando abordarmos os conteúdos que fazem referência à aplicação prática da referida Lei.

A *Coleção Jornadas.Hist*, das autoras Vaz e Panazzo (2012), já na sua apresentação expõe seu objetivo: “constituir um instrumento valioso para que os alunos construam, desenvolvam e ampliem conceitos, habilidades e valores relacionados direta e indiretamente aos saberes históricos” (p. 02 - Manual do Professor). Assim, dentro das prerrogativas:

Esta Coleção é norteada pelas diretrizes atuais que regem a Educação Básica no Brasil, pelas perspectivas recentes para o ensino de História e pelas múltiplas implicações que ambas exercem sobre um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a qualidade educativa em seu sentido mais amplo (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 02 - Manual do Professor).

Sendo a Coleção Jornadas.Hist (2012) anterior à BNCC para o Ensino Fundamental (2017), as autoras lembram que os princípios norteadores da obra estão presentes na LDB (1996), nos DCNs para a Educação Básica (2013) e nos PCNs para o Ensino Fundamental (1997). “As DCNs se diferem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Enquanto as DCNs são leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os PCNs são apenas referências curriculares, não leis”. (MENEZES, 2001)⁶⁶. Como a obra Jornadas.Hist é posterior à Lei 10.639/2003, em sua análise se inclui o quesito quanto à adaptação à referida legislação específica, não sendo, porém, observado o quesito quanto à sua adaptação à atual BNCC.

A esse respeito e corroborando os pressupostos que orientam a obra, as autoras são taxativas:

As leis que regem a educação brasileira (Lei de Diretrizes e Base e suas respectivas alterações introduzidas pelas Leis n. 10.639/2003, n. 11.274/2006, n. 11.525/2007 e n. 11.645/2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Parâmetros Curriculares Nacionais), acrescidas das Resoluções e dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com os princípios democráticos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, orienta, a elaboração desta Coleção (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 04 - Manual do Professor).

Organizada em Unidades Temáticas, a Coleção Jornadas.hist “abrange os eixos temáticos e os temas transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais” (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 04 - Manual do Professor), e, como esclarecem as autoras, visam à valorização da reflexão crítica, sem priorizar a mera inclusão de conteúdos, mas, sim, pensando em um Ensino de História focalizado em exercícios de leitura de variados textos relacionados aos conteúdos, sua interpretação, seja de imagens ou documentos (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 05 - Manual do Professor).

⁶⁶ Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

Ao especificarem sua proposta curricular, afirmam-na como “integrada e articulada com os temas da História do Brasil e da História Geral, que optam por uma abordagem cronológica”, mas advertem “que não se trata de adotar uma visão evolutiva e progressista da História” [e, que], “a Coleção também inclui as recentes vertentes da historiografia, visando oportunizar aos estudantes a construção de um saber histórico mais amplo” (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 08 - Manual do Professor), acrescentando, assim, o alcance dessas “amplitudes”:

O diálogo entre a historiografia clássica e historiografia do cotidiano, das mentalidades, das relações de gênero e do multiculturalismo possibilita ao estudante perceber a riqueza dos processos históricos abordados: modos de vida, formas de trabalho e lazer, família, costumes e tradições, conflitos e interesses etc. (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 08 - Manual do Professor).

Os pressupostos expressos no Manual do Professor quanto à adequação da Coleção à legislação vigente, leiam-se, as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), feitas a partir da Lei nº 10.639/2003, combinada com a Lei nº 11.645/2008, dá ao Artigo 26-A (LDB) a seguinte conformação textual: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornar-se-á obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, sendo especificada, em seus parágrafos 1º e 2º, a forma como tais conteúdos devem ser inseridos. Nessa perspectiva, as autoras da Coleção *Jornadas.Hist* informam:

As inserções das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas ao longo da Coleção propiciam situações de diálogo e trocas de ideias no interior da sala de aula (e, por vezes, dela também) que desvelam eventuais formas implícitas e explícitas de preconceito, oportunizando a intervenção do professor, no sentido de refutar preconceitos e discriminações. [...] A prática pedagógica assume plenamente o contorno de prática política, favorecendo a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 09 - Manual do Professor).

Da análise dos pressupostos teórico-metodológicos das *Coleções Historiar* (2018) e *Jornadas.Hist* (2012), evidenciou-se a disposição de alinhamento aos documentos normativos e referenciais para a Educação Básica, as alterações feitas na LDB/1996, a partir da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as Resoluções apresentadas posteriormente. Nesse sentido, a inclusão e, em especial, o trabalho com os conteúdos, obrigatoriamente presentes nos currículos – comum (nacional), regional e local –, sua relação com as legislações citadas e, de acordo com as

especificidades já definidas para a análise comparativa, fazem parte das considerações que seguem.

Conforme as figuras já apresentadas, recortamos os exemplares do 8º ano de cada Coleção para a realização da análise comparativa pretendida. Ressaltamos que as Coleções propõem uma abordagem das temáticas africanas, afro-brasileira e indígena por todo o percurso de suas obras. “As inserções das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas *ao longo da Coleção* propiciam situações de diálogo e troca de ideias no interior da sala de aula” (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 09 - Manual do Professor – grifo nosso), se comprometem as autoras da *Coleção Jornadas. Hist.*

Os autores da Coleção Historiar, Cotrim e Rodrigues (2018), demonstram o mesmo comprometimento: “ao longo de toda a coleção, há textos, boxes e imagens, que buscam levar o estudante a refletir sobre temáticas, tais como: a promoção da igualdade social o repúdio ao racismo” (p. IX, Manual do Professor). Nessa perspectiva, conforme Cotrim e Rodrigues (2018):

Antes da promulgação da Lei nº 10.639 já havia, tanto nas escolas como nos livros didáticos brasileiros, alguns estudos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira. Esses temas, contudo, eram frequentemente tratados sob a marca da negatividade e se limitavam quase sempre à escravidão africana no Brasil e em outros países americanos, ao colonialismo do século XIX e às independências dos países africanos no século XX. Além disso, pode-se dizer que tais temas costumavam ser abordados por meio de um viés eurocêntrico [...] Evidentemente, não será a mera existência da lei que resolverá todas as questões relacionadas a esse assunto. Sabemos dos abismos que separam o país legal do país real. Por isso, são muitos os esforços que precisam ser feitos no cotidiano para que se possa construir a igualdade no que se refere à apropriação da nossa história pelos brasileiros (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. XLVI – Manual do Professor).

Das proposituras dos autores das obras em análise, evidencia-se a intenção em demonstrar que está presente, em seus pressupostos, a disposição dos conteúdos e recursos diversos utilizados, a preocupação, conforme observamos, de que as temáticas que se relacionem, no caso específico, com a Lei 10.639/2003, permeiam toda a Coleção e que elas não são tratadas apenas pontualmente em um exemplar específico, embora, em nosso trabalho, tenhamos recortado apenas um exemplar de cada Coleção.

O exemplar específico da *Coleção Jornadas.Hist* (2012, 8º ano) é composto de 288 páginas e 08 Unidades Temáticas, contendo entre 2 e 3 capítulos cada

unidade, enquanto o exemplar da *Coleção Historiar* (2018, 8º ano), contém 248 páginas, dispostas em 04 unidades, contendo entre 3 e 5 capítulos cada uma.

Os procedimentos metodológicos para a análise comparativa das coleções, considerando a especificidade quanto a ser uma anterior e outra posterior à atual BNCC, compõem-se de uma visita aos conteúdos que privilegiam o recorte adotado nos exemplares selecionados de cada coleção, seguidas de tabelas que sistematizam os dados com base nos pressupostos: 1) Metodologias e estratégias que organizam as obras; 2) Trabalho com os conceitos; 3) Mapeamento da temática; 4) Marco temporal do conteúdo tematizado; 5) Atividades/exercícios propostos e 6) Relação com a Lei 10.639/2003.

A coleção *Jornadas.Hist*, em suas *Orientações Gerais (Manual do Professor)*, expõe a seguinte estruturação: Abertura das Unidades Temáticas - Uso de imagens com legendas explicativas; seção *Trocando ideias* – levanta possíveis conhecimentos prévios e problematizações pertinentes, sendo os capítulos compostos por tópicos e subtópicos. Seguem outras seções: - Experimentar e fazer; Conhecimento interligado; Em ação; Encerrando a Unidade (atividades); Documento; Em outras palavras; Saiba mais; Teia do saber; Não deixe ler e Não deixe de ver, além das especificações metodológicas, proposta pedagógica e concepção sobre avaliação, compondo, assim, o arcabouço da obra.

Já a Coleção *Historiar*, em seu exemplar para o 8º ano, a exemplo dos demais, conforme se informa no Manual do Professor (–Parte Geral - Estruturação dos capítulos, p. XXXII (está “organizado em 4 unidades que, de modo geral, correspondem aos bimestres do ano letivo. Os capítulos do livro, por sua vez, apresentam seções articuladas entre si que buscam contemplar várias dimensões da aprendizagem”).

A seção inicial contém um texto de abertura do capítulo articulado com uma imagem correspondente à temática, seus tópicos e subtópicos, combinados com as seções: *Investigando* (promove questionamentos e interações), que aparece algumas vezes ao longo dos capítulos; *Objetivos do capítulo*; *Orientações didáticas* (distribuídas pelo conteúdo); *Correspondência do conteúdo com a BNCC* (trabalho com as competências para a Educação Básica, para as Ciências Humanas, e com as específicas, para a componente curricular História, bem como as habilidades a serem desenvolvidas junto ao estudo dos objetos de conhecimento); *Sugestão para*

consulta ao Manual digital do professor; Leituras complementares sobre o tema; Cartografia e iconografia; Glossário; Observando o mapa; Outras histórias; Painel; Oficina de História; Refletir e ampliar (atividades); Fontes históricas; Integrar com... (interdisciplinaridade); Para saber mais e Projetos temáticos.

As duas tabelas, abaixo inclusas, sistematizam a comparação entre as Coleções, ao resumir suas propostas metodológicas, as abordagens das quais se utilizam (tabela - 1) e o trabalho com os conceitos (tabela - 2). Resolvemos posicioná-las no texto, logo após expormos as estratégias de organização das obras (parágrafo anterior), com objetivo preparar o caminho para os demais procedimentos idealizados para a análise comparativa. Na quarta coluna da tabela, buscamos realizar uma análise crítica quanto a como cada Coleção satisfaz os procedimentos.

Tabela 2- Concepção Metodológica de História das Obras.

	<i>Coleção Jornadas.Hist</i>	<i>Coleção Historiar</i>	Análise Comparativa
Metodologia, abordagens e estratégias que organizam as obras.	<p>“A concepção desta Coleção valoriza a reflexão crítica em detrimento de uma perspectiva “conteudista” do ensino-aprendizagem de História [...] Contribuem para o estudante se perceber como sujeito da história e favorecem o desenvolvimento do senso crítico [...] Optamos pela abordagem cronológica [...] Entretanto, salientamos que não se trata de uma visão evolutiva e progressista da História. [...] Ressaltamos que a Coleção também inclui as recentes vertentes da historiografia [...] O diálogo entre a Historiografia clássica e a história do cotidiano, das mentalidades, das relações de gênero e do multiculturalismo possibilita ao estudante perceber a riqueza dos processos históricos abordados [...] Esses cenários se articulam,</p>	<p>“Aqui, o rigor (sem rigidez) do método histórico está acima das exacerbações subjetivas e dos interesses pessoais [...] A obra, de forma geral, foi concebida a partir da prevalência dos eventos de dimensão pública, que afetaram a vida de um grande número de indivíduos e sociedades, no passado e no presente. Evidentemente, aspectos da vida privada ou da chamada Micro-História são capazes de iluminar essa dimensão pública e da História, e recorreremos às fontes e aos métodos característicos dessas abordagens teóricas sempre que julgamos necessário. A coleção privilegia, sempre que possível, os protagonismos coletivos com base nos pressupostos da História Social sem perder de vista a importância das individualidades, das mentalidades, das conjunturas políticas e econômicas para a</p>	<p>As definições postas quanto aos métodos, metodologias e abordagens utilizadas pelos respectivos autores das Coleções, consideradas as explicitações dos autores, reflete a existência de diálogo entre concepção em Educação, entre vertentes historiográficas no concernente ao Ensino de História, tendo em vista que as mesmas (as Coleções) fazem uso de abordagens comuns à área de conhecimento das Ciências Humanas, buscam a adequação ao avanço e inovações postas em nossa contemporaneidade, não havendo, portanto, motivo válido para uma análise comparativa que conclua pela superioridade, nessa especificidade, de uma sobre a outra.</p>

	estabelecendo elos entre a chamada micro-história e os contextos históricos mais amplos” (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 7,8 - Manual do Professor).	compreensão do processo histórico. Aplicada à realidade do Brasil, ainda marcada por desigualdades e questões sociais não resolvidas, a concepção na qual a obra se baseou tem por princípio a valorização do protagonismo de sujeitos coletivos, como os trabalhadores, as mulheres, os povos indígenas, os escravizados e os afro-brasileiros” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. VIII, IX – Manual do Professor).	
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 3- Trabalho com os Conceitos das obras

	Coleção <i>Jornadas.Hist</i>	Coleção <i>Historiar</i>	Análise Comparativa
Trabalho com os conceitos.	<p>“A Coleção tem por objetivos desenvolver junto aos estudantes conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais”. No contexto de produção do conhecimento Histórico [...] desenvolvem-se conceitos-chave do saber histórico, tais como interpretação dos fatos; sujeito histórico; tempo e espaço; semelhança e diferença; permanência e transformação; ruptura e crise, anterioridade, simultaneidade e posterioridade” (VAZ e PANAZZO, 2012, p. 10,11, 14 - Manual do Professor). Para as autoras, a construção desses conceitos deve ser anterior às análises dos eventos históricos, contendo nos capítulos um glossário para auxílio quanto à definição de termos presentes nos conteúdos.</p>	<p>“Nos múltiplos temas abordados, o alicerce que permeia a elaboração dos textos consiste em contextualizar as vivências histórico-sociais, trabalhando conceitos, valores e atitudes que contribuam para a construção da cidadania” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. XXV – Manual do Professor – Concepção da Obra e seus pressupostos). Na seção “Investigando”, há boxes de atividades que visam sondar conhecimentos prévios, estabelecer relações passado-presente e aproximar os assuntos estudados da vida real dos estudantes” [...]; na seção “Observando o mapa: seção de atividades de leitura e interpretação de mapas”, o objetivo é trabalhar o conceito de espaço e sua temporalidade, promovendo a interdisciplinaridade com Geografia” e, na seção “Glossário”, há pequenos boxes laterais que, de forma sucinta, trazem uma explicação sobre palavras e</p>	<p>Nas proposições didáticas de ambas as Coleções (concepções, estruturas – seções), ocorrem as orientações para com o trabalho com os conceitos, bem como são oferecidos recursos nessa perspectiva. No entanto, na Coleção <i>Historiar</i>, pareceu-nos ocorrer maior disponibilidade, em termos de interação entre seções, que assessoram o professor no trabalho com os conceitos junto ao seu alunado. Lembramos que não é a existência de mera orientação quanto a como trabalhar determinada especificidade que a fará realizada. O conhecimento da realidade dos alunos, as capacidades adquiridas em sua formação inicial e continuadas, bem como o interesse pessoal nesse sentido, são fundamentais para que os alunos avancem no domínio dos</p>

		expressões pouco usuais para os alunos” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. XXXII – Manual do Professor – Estruturação dos capítulos). Vê-se, pois, que são seções que podem auxiliar o trabalho com conceitos.	conceitos.
--	--	--	------------

Fonte: Elaborada pelo autor.

3.3.3 A inclusão de Conteúdos Sobre a História e Cultura Afro-Brasileira das Obras – Coleção *Jornadas.Hist* (2012)

Ao organizar os conteúdos, que, pelo seu arcabouço histórico, podem ser relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, a *Coleção Jornadas.Hist* (2012), ao contemplá-los, forneceu as devidas interpretações corroboradas pelo atual entendimento dos fatos históricos pautados, além de demonstrar adequação à legislação que determina sua obrigatoriedade, ou seja, a Lei 10.639/2003.

Na primeira unidade, denominada *Economia Mineradora*, do exemplar (8º ano) da Coleção *Jornadas.Hist* (2012), no capítulo 1: *Ocupação do Interior* e capítulo 2: *A Exploração das Minas*, nos tópicos *Atividades iniciais das bandeiras* (p. 16) e *Bandeirantes contra os Quilombos* (p. 18), são feitos esclarecimentos históricos sobre as ações dos Bandeirantes quanto a como foram vistos por longo tempo na condição de “heróis”, visão hoje já reformada pelas pesquisas historiográficas, a partir de seus tratos com indígenas e escravos africanos e afro-brasileiros, os desvelando como usuários de extrema violência e exploração dos referidos povos, modelo que se repete no seu contado com as *missões* coordenadas por padres jesuítas.

A nosso ver, ter-se-ia, ao abranger tais temáticas, que remontam aos séculos XVII e XVIII, uma oportunidade de se fazer referência diretas às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, focando em como os referidos povos (negros e indígenas) contribuíram, mesmo que de modo imposto, para as consequências das ações que terminaram por ampliar os limites territoriais do Brasil e formação de seu povo, considerado o contexto da época e as situações diversas de sobrevivência e resistência que promoveram. Nesse sentido, caberia ao professor, em sala de aula, ampliar as discussões, acrescentar recursos hoje disponíveis que corroborem a

visão historiográfica atual dos temas, inclusive trazendo à baila as legislações pertinentes.

Os conteúdos curriculares dispostos na Coleção Jornadas.Hist (2012), para os anos finais do Ensino Fundamental (8º ano), oferecem diversas oportunidades para o trabalho com os temas obrigatórios a serem implementados em consonância com a lei 10.639/2003.

Para além dos citados nos parágrafos anteriores, na Unidade 4: *Crise do sistema colonial*, em seu capítulo 9: *Independência na América*, se mostra que, mesmo com a Independência das Treze colônias inglesas na América, que deu origem aos Estados Unidos e suas leis constitucionais, “o regime republicano adotado nos Estados Unidos manteve a escravidão no país, que só foi totalmente abolida em 1865, após uma guerra civil em que a nação ficou dividida entre abolicionistas e escravistas” (p.129). Fica evidente que a conquista de Direitos é processual e que, não raro, se fazem necessárias novas lutas para o aprimoramento das legislações e sua harmonização com as demandas sociais.

Ainda na Unidade 4, na esteira dos movimentos por independências na América Espanhola (inícios do século XIX em diante), as autoras Vaz e Panazzo, (2012), nos tópicos: *Propostas de transformações no México* (p. 136), *Franceses no Haiti* (p. 137) e *Lutas populares em prol da independência* (p. 138), respectivamente, tratam da independência do México e da ocorrência de proposta de caráter popular que previa a abolição da escravidão via decreto (Lei), embora não tenha sido o projeto vencedor; destaca-se, também, o caso do Haiti, que se tornou colônia francesa mediante acordo com a Espanha, mas que, através de movimentos de luta organizados (e aí surgiram líderes), foi possível “que o Haiti se tornasse fonte de inspiração para movimentos populares na América Latina que reivindicavam a independência e também a igualdade, com a libertação dos escravizados” (p. 138).

Nas unidades 5 (*O primeiro reinado no Brasil*); 6 (*O segundo reinado*); 7 (Transição da Monarquia para a República) e 8 (República das Oligarquias), em seus capítulos, e, considerados os acontecimentos históricos de cada período, são passíveis de localização diversas oportunidades do trabalho com as temáticas que visam a implementação da lei 10.639/2003, conforme as análises que seguem.

No contexto pós-independência política do Brasil e Regências (1822-1840), as autoras de Jornadas.Hist (8º ano), quando falam sobre o *Reconhecimento da*

Independência (p. 175), mencionam as pressões exercidas pela Inglaterra (não razões humanitárias, mas econômicas), no intento de que o Brasil acabasse com tráfico de escravos, condição inclusa no Tratado assinado em 1826, para que a Inglaterra reconhecesse a Independência. Apesar disso, dada a aliança de D. Pedro com as elites agrárias e o fato de a Constituição de 1824 ter mantido a escravidão, o assunto será fruto de uma legislação própria em 1831 (proibição do tráfico negreiro pelo Atlântico), e em 1850 (Segundo Reinado), com a Lei Eusébio de Queirós (então Ministro da Justiça), advinda da contínua pressão inglesa e dos “interesses” britânicos já frisados. O fato é que abordagem da temática é uma oportunidade para se discutir o uso das legislações para se criar ou garantir Direitos que hoje nos parecem ‘naturais’.

É no capítulo 14: *Política externa e abolição* (Unidade 6 - Segundo Reinado - 1840-1889) que as autoras da Coleção *Jornadas.Hist*, levantam importantes questões sobre a escravidão no Brasil, dado o contexto histórico que as favorece. No tópico *Fim do tráfico negreiro* (p. 223-225), se discute os efeitos práticos da Lei Eusébio de Queirós, que promoveu um remanejamento interno da mão de obra escrava do nordeste para o Vale do Paraíba e Oeste Paulista, bem como as políticas internacionais de imigração, suas intencionalidades e seus desdobramentos, oportunidade óbvia para a discussão da questão “branqueamento da população brasileira”.

No mesmo capítulo, temos os tópicos: *Campanha abolicionista* (p. 227) – em que se apresenta o trabalho do grupo abolicionista “Caifazes” (na província São Paulo), sua composição e como atuavam; *Diferentes interesses na abolição* (p. 228) – Frisa os interesses econômicos dos latifundiários, como a indenização pela perda dos escravos, seu alto preço (pós-proibição do tráfico negreiro) e o estímulo à imigração decorrente do fato; a seção *Em outras palavras* (p. 228), por sua vez, cita a interpretação de alguns historiadores sobre a “diferença” entre fazendeiros do Oeste Paulista (favoráveis à abolição) e do Vale do Paraíba (contra a abolição). O texto mostra uma interpretação discordante, que afirma que os posicionamentos eram circunstanciais e que essa diferenciação não se justifica, não sendo o ideário abolicionista a razão que regia a mentalidade dos latifundiários.

Já o tópico *Leis abolicionistas* (p. 229), através do uso de imagens e documentos, comenta a evolução legislativa: Lei do ventre Livre (1871); Lei dos

sexagenários (1885) e Lei áurea (1888), trabalhando-se os limites das legislações citadas quanto à obtenção, na prática, dos anseios por liberdade.

Na seção *Saiba Mais* (p. 232), é apresentado o texto *Abolição no Ceará*, a partir do pioneirismo da Província cearense ao decretar o fim da escravidão já em 1884 e seus efeitos na luta dos abolicionistas por todo o Brasil. Já no tópico *Repercussões da abolição* (p. 233), se mostra que, para além da euforia festiva inicial, o fim da escravidão não significava a inclusão dos libertos no mercado de trabalho assalariado e nem o acesso à terra, tendo em vista, por exemplo, a Lei de Terras, de 1850, que proibia a doação, só permitindo a compra, algo inalcançável para os escravos abolidos.

A unidade 6 é concluída com o texto *A abolição trouxe a igualdade para os negros no Brasil?* (p. 236, 237), que reproduz um fragmento do livro *Uma história do negro no Brasil* (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006), em que se discute os limites da abolição, a ausência de um projeto público de inclusão para os recém-libertos ou seus filhos, agora “livres”, por força de Lei. É válido ressaltar que nada havia que lhes garantisse, por exemplo, o acesso à terra, ao trabalho assalariado ou à educação. Nesse sentido, se propõe uma atividade em que se discute a discriminação racial e a valorização étnica da sociedade brasileira.

Nas unidades 7 e 8 (8º ano), em harmonia com os conteúdos apresentados, em variados momentos, são trazidos temas relacionados à abolição entre o fim da Monarquia e início do período republicano. O capítulo 15, intitulado *Crise do segundo reinado* (p. 240) traz o tópico *A questão da abolição* (242) e lembra que a mesma ocorreu sem as indenizações aos “proprietários de escravos”, fato que fragilizou D. Pedro II e o sistema monárquico no Brasil. Por outro lado, a abolição não garantiu aos libertos a condição de cidadãos brasileiros, relegando-os à margem da sociedade e estabelecendo as condições para o estrutural racismo, ainda hoje latente.

Com a instalação da República (1889) e a consequente entrada em vigor da Constituição Federal (1891), para além da adoção do presidencialismo, houve o estabelecimento dos três poderes, do Estado laico e do voto aberto para maiores de 21 anos. Assim, no capítulo 17, denominado *O poder dos coronéis* (p. 258), estuda-se o funcionamento das estruturas de poder para aquisição do poder político, a partir

da influência dos coronéis e da participação de quem realmente exercia o direito ao voto.

Na seção *Em outras palavras* (p. 260), encontra-se o texto *Povo excluído*, no qual as autoras da *Coleção Jornadas.Hist*, citam um trecho de um artigo do Cientista político José Murilo de Carvalho, *O pecado original da República*, quando ele analisa a participação na política, à época (1891-1920), mediante o exercício do voto. Parte-se do pressuposto legal de que os analfabetos não votavam e compunham 75% de uma população de 30,6 milhões. Como as mulheres também não votavam, não por proibição expressa na Constituição, mas por motivos tradicionais e considerando que, estrangeiros, mendigos e menores de 21 anos eram expressamente proibidos de votar, tais percentuais (informados no censo de 1920), indicam que 92% da população não participava do processo eleitoral, sem contar o método do “voto de cabresto”, que, certamente, impedia o livre exercício de escolha do eleitor qualificado.

Como, no contexto histórico do censo mencionado, sabe-se que o grande contingente de ex-escravos e seus descendentes ou eram analfabetos ou não tinham acesso à Educação (não se quer afirmar que, obrigatoriamente, todo negro era analfabeto), conclui-se que, deste percentual de 75%, significativa parte da população analfabeta, que não tinham direito ao voto, tendia a pertencer a comunidades negras espalhadas pelo país.

A coleção *Jornadas.Hist*, não só no exemplar escolhido para a análise comparativa, mas também nos demais (6º, 7º e 9º) que compõem os Livros Didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental, em variados momentos e de acordo com a disposição curricular dos conteúdos, trata das temáticas que podem ser relacionadas às legislações que regem a Educação no Brasil, fato que se coaduna com o disposto nas *Orientações Gerais*, quando, ao se citar, dentre outras, a Lei 10.639/2003, afirma-se que “as leis que regem a Educação brasileira orientam a elaboração desta Coleção” (p. 04).

Acreditamos que a Coleção pautada se compromete com a proposição do trabalho com as questões relacionadas ao implemento da Lei 10.639/2003, algo visto como avanço. No entanto, conforme apontam as opiniões de estudiosos que pensam o Ensino de História, a plena implementação da Lei 10.639/2003 (vista para além da inclusão de conteúdos relacionados) carece ainda de aprofundamento,

mediante problematização e discussão (debate/diálogo) nos Livros Didáticos, mediante estratégias metodológicas, uso de imagens, recursos tecnológicos atuais e atividades que se aproximem das realidades cotidianas, que combatem preconceitos e atitudes racistas ainda reproduzidas na Escola e na sociedade em geral. Nesse sentido, observamos que a Coleção *Jornadas.Hist* (2012) não satisfaz, plenamente, tal perspectiva.

Ressalvamos que, de acordo com Freitas (2019, p. 145), ao escrever sobre o *Livro didático* na obra *Dicionário de Ensino de História*, o “Livro didático”, portanto, será o que decidirmos que ele for, dentro do que estabelecermos como parâmetro de uso – aquilo que ele faz ou deixa de fazer, a qualidade que porta, a finalidade que cumpre”. Assim, a inclusão de determinados conteúdos no Livro Didático pode ser uma questão de obediência à legislação vigente, já o trabalho com livro em questão depende do professor junto ao seu alunado.

Nessa perspectiva, o trabalho com o Livro Didático, como acessório, dentre outros disponíveis, é perpassado pelo conhecimento que o professor adquire a partir de seus pressupostos metodológicos, das orientações pedagógicas constantes no “Manual do Professor” ou nas “Orientações Gerais”, da análise de suas atividades propostas, de suas sugestões complementares, pois estas devem direcionar a “escolha” do mesmo.

Essas capacidades dependem de sua formação como profissional, que se inicia na graduação e se estende pelas formações continuadas, quando, já se atua em sua respectiva área de conhecimento. Esse processo formativo promove a autonomia do professor, o capacita para os usos do Livro Didático numa perspectiva de adaptação às realidades local/regional e do cotidiano de seu alunado. É isso que possibilita que o “Livro Didático seja o que decidirmos que ele possa ser”.

Buscamos, na análise do exemplar do 8º ano da *Coleção Jornadas.Hist*, o exame de conteúdos em que as autoras tiveram a oportunidade de tratar de temas que poderiam ser relacionados com a implementação da Lei 10.639/2003, quais demandas postas para o Ensino de História no tempo presente. O mesmo procedimento é aplicado ao exemplar, também do 8º ano, agora da *Coleção Historiar*, conforme seguimos.

3.3.4 A inclusão de Conteúdos Sobre a História e Cultura Afro-Brasileira da Obra – Coleção Historiar (2018)

À semelhança da Coleção *Jornadas.Hist* (2012), a *Coleção Historiar* (2018), ao contemplar os conteúdos de relação óbvia com História e Cultura Afro-Brasileira e, que, assim feito, ratificam sua adequação às determinações da Lei 10.639/2003, os autores da referida coleção fornecem as devidas interpretações corroboradas pelo atual entendimento dos fatos históricos pautados.

Na Unidade 2, da Coleção *Historiar* (COTRIN; RODRIGUES, 2018, p. 78-93), no capítulo 6, denominado *Independência dos Estados Unidos*, ao estudar a independência das treze colônias inglesas na América, no tópico *Escravidão nas treze colônias*, embora se mostre que a escravidão foi utilizada nas diversas regiões da colônia, “pode-se dizer que essa forma de exploração foi mais importante nas colônias do sul, onde, no século XVIII, cerca de 40% da população era escravizada” (p. 83).

O capítulo em comento além de “apontar algumas diferenças entre a vida dos escravizados nas grandes propriedades e nas pequenas propriedades” (p. 83), quanto à divisão do trabalho, chama a atenção para os dois documentos legais mais importantes da História estadunidense: A Declaração de Independência (1776) e a Constituição dos Estados Unidos (1787).

Nessa direção, observemos os seguintes trechos: o da Declaração de Independência: “todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade” (Idem p. 87)⁶⁷ e o da Constituição dos Estados Unidos: “Nós, o povo dos Estados Unidos, a fim de formar uma União mais perfeita [...] promover o bem-estar geral, e garantir para nós e para os nossos descendentes os benefícios da Liberdade” (p. 89)⁶⁸. Nos dois trechos, conforme observado, a palavra ‘liberdade’ está presente e advém dos princípios iluministas que direcionaram a construção dos documentos. No entanto, os tópicos *Limites da Cidadania* e *Contradições e lutas*,

⁶⁷Disponível em: https://www.arqnet.pt/portal/teoria/declaracao_vport.html. Acesso em: 30 de ago. 2021.

⁶⁸Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/constituicao-dos-estados-unidos-da-america-1787.html>. Acesso em: 30 de ago. 2021.

frisam quão contraditório se tornou a incorporação dessa palavra ao Direito então positivado:

O direito à liberdade e à busca da felicidade constava na Declaração de Independência dos Estados Unidos. Posteriormente, a Constituição declarava o objetivo de estabelecer para o povo dos Estados Unidos a justiça, o bem-estar geral e os benefícios da liberdade. No entanto, na prática da vida cotidiana, esses direitos não eram válidos para todos. A escravidão, por exemplo, foi mantida até a Guerra de Secessão, entre 1861 e 1865. Os líderes da independência não se preocuparam com os mais de 500 mil africanos e seus descendentes escravizados. Mesmo Thomas Jefferson, um dos autores da Declaração de Independência e da Constituição dos Estados Unidos, permaneceu como proprietário de escravos.

[...] No entanto, a própria Constituição dos Estados Unidos, que prometia liberdade a todos os cidadãos, sem distinção, trazia contradições e excluía negros, indígenas e mulheres da vida política. Estes tiveram de lutar duramente pelo reconhecimento de seus direitos. Ao longo do século XX, os negros norte-americanos lutaram por seus direitos e pelo fim do preconceito. Foram muitos os líderes que participaram do movimento pelos direitos civis da população negra no país (Coleção Historiar, 2018, 8º ano, p.89, 91).

À semelhança do que aconteceu nos Estados Unidos pós-independência e criação de sua Constituição, no Brasil, consta de nossa primeira Constituição (1824) que o país seria “uma nação livre, e independente” (art. 1º), a partir da “a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base liberdade, segurança individual, e propriedade [...]” (art. 179)⁶⁹. Dessa forma, a História das duas nações demonstra que a conquista da igualdade, liberdade e cidadania (ainda hoje, não plena) fez-se por um longo percurso de lutas e conquistas que possibilitaram aprimoramentos em seus respectivos ordenamentos jurídicos. Essa correlação, embora não realizada pelos autores da Coleção Historiar (no capítulo em análise), poderia ser oportuna, fato que acarretaria uma discussão quanto à implementação da Lei 10.639/2009, como conquista do Movimento do Negro, em todas as suas nuances, em nosso país.

No capítulo 7, ainda no contexto das independências na América (inícios do século XIX), estudam-se as *Independências na América Latina* e, no capítulo 8, a Independência do Brasil (p. 94-127), em que, nos tópicos como *Escravos lutam pela independência e Liberdade e independência* (COTRIM; RODRIGUES, 2018, Coleção Historiar, 8º ano, p. 125), faz-se referência ao fato de que “negros livres e

⁶⁹Disponível em: <https://ideg.com.br/constituicao-do-imperio-do-brazil-1824/>. Acesso em: 30 de ago.2021.

escravizados também lutaram pela independência do Brasil [...] E muitos escravos associaram a independência com a liberdade que queriam alcançar” (p.125).

No capítulo 10, intitulado *Período regencial* (1831-1840), na seção *Outras histórias*, apresenta-se o texto *Os legados da escravidão na América*, que relata sobre a quantidade de africanos escravizados que foram trazidos para o Brasil (Salvador, Rio de Janeiro, Recife) e outros setores da América, a exemplo de Havana (Cuba), e o legado resultante, de modo que “a escravidão se espalhou de tal maneira que deixou marcas profundas na mentalidade e nos costumes” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, Coleção Historiar, 8º ano, p. 154).

Ao abranger o *Segundo Reinado* (1840-1889), no capítulo 11, tendo o contexto do café como ‘carro chefe’ da economia brasileira e da pressão internacional pelo fim da escravidão e da chegada de imigrantes, os autores, no subtópico *Fim do tráfico negreiro* (já proibido pelo Atlântico desde a Lei de 1831, mas que era francamente desconsiderada pelos traficantes de escravos), declaram que, só em 1950, entra em vigor a Lei Eusébio de Queirós, que, para além da efetiva proibição do tráfico negreiro, “, aumentou o tráfico interno de escravizados. Os senhores das províncias do Sul e do Nordeste venderam milhares de cativos para os fazendeiros do Centro-Sul” (COTRIM e RODRIGUES, 2018, Coleção Historiar, 8º ano, p. 170).

Já as *Orientações didáticas* direcionam às discussões quanto à formulação de leis, tal qual a que proibiu o tráfico negreiro (1831) a partir da conhecida frase: “para inglês ver”, “utilizada no cotidiano para se referir a políticas, normas ou leis que, na prática, não funcionam, mas apenas cumprem um papel burocrático” (p. 170 – boxe).

Em *Leitura complementar*, cita-se o texto de Luiz Gustavo Santos Cota (2011 p. 65, *apud* COTRIM; RODRIGUES, 2018, Coleção Historiar, 8º ano p. 170), no qual o autor afirma que “a lei de 1831 não serviu apenas para distrair os “olhos” ingleses, tendo sido utilizada, sobretudo na década de 1880, como um dos mais incisivos instrumentos legais de combate à escravidão, em meio à campanha abolicionista”. Assim, o trabalho com legislações de períodos passados, seus usos e evolução oportuniza o estabelecimento das relações com as em vigência na atualidade, a depender não somente de uma indicação contida no material didático, mas, de modo especial, da habilidade do professor nesse sentido.

No capítulo 12, denominado *Da Monarquia à República*, os estudos se concentram no momento do apogeu da Monarquia no Brasil, segundo alguns historiadores na década de 60 (século XIX), na guerra do Paraguai (1864-1870) e no crescimento do movimento abolicionista e do republicano. Frisa-se o fortalecimento do exército e seu posicionamento favorável ao fim da escravidão: “para esses militares, era absurdo manter a escravidão no Brasil, já que o país contou com negros escravizados e livres para vencer a guerra” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, Coleção Historiar, 8º ano, p. 183).

O tópico *Fim da escravidão* (p. 185) junto às sugestões de *Leitura complementar e Orientações didáticas* informam sobre a campanha abolicionista, cita personagens de relevo nessa luta “como o advogado Luiz Gama (1830-1882), o engenheiro André Rebouças (1838-1898), o jornalista José do Patrocínio (1853-1905) e a musicista Chiquinha Gonzaga (1847-1935)” (p. 185), com um apanhado biográfico de cada um.

Os subtópicos *Leis abolicionistas, Legados da escravidão e Conquistas recentes* compõem uma sequência temática que permite encadear discussões quanto a conquistas de direitos no passado e no presente, bem como seus significados. Sobre a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos sexagenários (1885), os autores da *Coleção Historiar* comentam: “essas leis permitiram aos senhores escravistas ganhar tempo e adiar a abolição definitiva. Elas não resolveram o problema da escravidão, mas transformaram a justiça em um campo de luta pela liberdade” (p. 187). Com a Lei Áurea (1888), a escravidão foi extinta, fato que não pôs fim às mazelas advindas do escravismo no Brasil, persistentes mais de 130 anos depois.

Nos capítulos 15, denominado *Imperialismo na África e na Ásia* e 16: *América no século XIX*, trabalha-se, respectivamente, o darwinismo social, que fundamentou o mito da superioridade racial (europeia), com fins a justificar as ações imperialistas (a partir das décadas finais do século XIX), e apresenta-se de que forma esse mesmo pensamento será utilizado na América, no mesmo período, para justificar, por exemplo, o preconceito contra os saberes indígenas, seu modo de vida e cultura.

As tabelas apresentadas a seguir, conforme análise dos conteúdos das duas Coleções Jornadas.Hist (VAZ; PANAZZO, 2012) e Historiar (COTRIM; RODRIGUES, 2018), sintetizam os tópicos anteriores, contendo a sistematização quanto ao

mapeamento das temáticas nas quais são passíveis o trabalho com a implementação da Lei 10.639/2003 (tabela 3) e os marcos temporais em que os conteúdos se encaixam historicamente (tabela 4). O objetivo é resumir os procedimentos realizados em termos de estudo dos conteúdos (localização nas Obras e no tempo), bem como apresentar uma análise comparativa (coluna 4).

Tabela 3- Mapeamento das temáticas.

	<i>Coleção Jornadas.Hist</i>	<i>Coleção Historiar</i>	Análise Comparativa
Mapeamento da temática	<p>- Ocupação do Interior (p. 14); Atividades iniciais das bandeiras (p. 16); Bandeirantes contra os Quilombos (p. 18); Exploração das Minas (p. 25).</p> <p>- Independência na América (p. 124).</p> <p>- Propostas de transformações no México (p. 136), Franceses no Haiti (p. 137) e Lutas populares em prol da independência (138).</p> <p>- Reconhecimento da Independência (p. 175).</p> <p>- Fim do tráfico negreiro (p. 223-225); Campanha abolicionista (p. 227); Diferentes interesses na abolição (p. 228); Em outras palavras (p. 228); Leis abolicionistas (p. 229); Saiba Mais (p. 232); Repercussões da abolição (p. 233); A abolição trouxe a igualdade para os negros no Brasil? (p. 236, 237);</p> <p>- Crise do segundo reinado (p. 240); A questão da abolição (242); O poder dos coronéis (p. 258); Em outras palavras (p. 260).</p>	<p>- Escravidão nas treze colônias (p. 83); Limites da Cidadania (p. 89); Contradições e lutas (p. 91).</p> <p>- Haiti (p. 97); Independência do Haiti (p. 97); Camadas populares (p. 99).</p> <p>- Escravos lutam pela independência (p. 125); Liberdade e independência (p. 125).</p> <p>- Os legados da escravidão na América (p. 154).</p> <p>- Fim do tráfico de escravizados (p. 170); Orientações didáticas sobre a Lei de 1831 (p. 170); Leitura Complementar (p. 170 - Texto do autor Luiz Gustavo Santos Costa).</p> <p>- Fim da escravidão (p. 185); Campanha abolicionista (p. 185); Leis abolicionistas (p.1870); Legados da escravidão (p. 188).</p> <p>- Conquistas recentes (p. 188, 189).</p>	<p>“A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN” (BNCC, 2018, 160). A Coleção <i>Jornadas.Hist</i>, (anterior à BNCC), em harmonia, afirma ser orientada pelas Leis “que regem a educação brasileira” ao citar, diretamente as DCN’s e a LDB (VAZ; PANAZZO, 2012, Manual do Professor). Já a Coleção <i>Historiar</i> (posterior à BNCC), ao apresentar-se, afirma: “Esta obra foi elaborada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Anos Finais do Ensino Fundamental, em História” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. III - Manual do Professor -Apresentação). Suas disposições curriculares (das Coleções) confirmam os compromissos assumidos, havendo, portanto, relativa igualdade quanto à atenção a conteúdos relacionados à demanda social objeto da Lei 10.639/2003, especificidade por nós analisada.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 4- Marco temporal dos conteúdos tematizados.

	Coleção <i>Jornadas.Hist</i>	Coleção <i>Historiar</i>	Análise Comparativa
Marco temporal dos conteúdos tematizados	<ul style="list-style-type: none"> - Séculos XVI a XVIII (Capítulo 1 - Ocupação do interior e 2 - A exploração das Minas). - Séculos XVIII e XIX (Capítulo 8 - Independência na América). - Primeiras décadas do século XIX (Capítulo 11- O primeiro Reinado no Brasil). - Décadas finais do século XIX (O segundo reinado). - Fins do século XIX e Inícios do XX (Unidade 7: Transição da Monarquia para a República). 	<ul style="list-style-type: none"> - Décadas finais do século XVIII (Capítulo 6 Independência dos Estados unidos). - Início do Século XIX (Capítulo 7 Independências na América Latina). - Primeiras décadas do século XIX (Capítulo 8 Independência do Brasil). - Século XIX (1831-1840) Capítulo 10 Período Regencial. - Século XIX (1840-1889) Capítulo 11 Segundo Reinado. - Fins do século XIX e Inícios do XX. Capítulo 12 Da Monarquia à República. - Início do século XXI – Aprovação da Lei 10.639/2003. 	<p>Dadas as qualificações dos profissionais autores das respectivas Coleções, quanto ao procedimento com o marco temporal, não foi observado nenhuma discrepância nesse referente. Assim, a localização temporal dos fatos históricos tematizados encontra-se de acordo com os conhecimentos em História no tempo presente.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

3.3.5 O diálogo da Coleção *Historiar* (2018) com a BNCC e com a Lei 10.639/2003

Numa análise geral do exemplar (8º ano) da *Coleção Historiar*, no Manual do Professor, observamos que os autores da obra, Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (2018), apresentam as seguintes tabelas: *Correspondências dos conteúdos com a BNCC* – em relação às competências gerais da Educação Básica; competências específicas da área (Ciências Humanas) e competências específicas para a componente curricular História. E, ainda, explicitam o objetivo do trabalho com as competências:

O trabalho com essas competências tem como objetivo “estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana”, ou seja, visam formar cidadãos, capacitar os alunos a interpretar o mundo, compreendendo processos e fenômenos sociais, políticos e culturais, para que possam atuar de forma ética, responsável e autônoma, e, em relação ao componente curricular História, garantir o desenvolvimento

da compreensão dos acontecimentos históricos, das historicidades no tempo e no espaço e do desenvolvimento de uma atitude historiadora diante dos conhecimentos históricos produzidos em sala de aula e fora dela (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. XII – Manual do Professor).

Para os autores da Coleção Historiar, as competências gerais para a Educação Básica CG1 e CG9 são trabalhadas em diversos capítulos do exemplar da componente História para o 8º ano (CG1 - em todos os capítulos, à exceção do 1 e 14; CG9 - nos capítulos 4, 7, 8, 10, 11 e 12). Escolhemos essas competências gerais pela percepção de que elas guardam alguma relação com os princípios contidos na Lei 10.639/2003, em vista do que cada competência propõe, por exemplo:

[CG1] Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; [CG9] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. XII e XIII – Manual do Professor – Tabela Competências Gerais da Educação Básica).

As competências específicas de Ciências Humanas CCH1 e CCH6, escolhidas pelo mesmo critério de guardar relação com os princípios da Lei 10.639/2003, segundo os autores, são distribuídas no exemplar de História para o 8º ano (CCH1 - presente nos capítulos 6, 7, 9, 12 e 14; CCH6 – presente nos capítulos 2, 5, 9-12 e 15), propondo, assim, o desenvolvimento das seguintes competências:

[CCH1] Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos; [CCH6] Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. XIV – Manual do Professor – Tabela Competências específicas de Ciências Humanas).

Já as competências específicas de História CEH1 e CEH4, recortadas com base em suposta maior afinidade com os princípios expressos na Lei 10.639/2003 (não se quer afirmar que outras competências, das sete (7) propostas para a especificidade, não possa fazer referência a princípios da referida Lei e, nesse

sentido, também trabalhadas), conforme os autores as dispõem na tabela, são assim trabalhadas no exemplar para o 8º ano: CEH1- em todos os capítulos e CEH4 – nos capítulos 4, 7, 8, 10, 12 e 14, propondo, respectivamente:

[CEH1] Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
[CEH4] Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. XV – Manual do Professor – Tabela Competências específicas de História).

A relação entre os conteúdos (ou objetos de conhecimento) e as habilidades preconizadas pela BNCC, que as define como: “práticas, cognitivas e socioemocionais (*sic*), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 08), são apresentadas, também em tabelas, que buscam uma correspondência direta com os conteúdos, conforme são dispostos nos capítulos. Selecionamos alguns exemplos para compor nossa análise, tarefa a qual passamos a nos dedicar.

Nos capítulos 7 e 8, ainda no contexto das independências na América (início do século XIX), estudam-se as *Independências na América Latina e a Independência do Brasil* (p. 94-127), em que, em seus respectivos contextos históricos, se propõe o trabalho com as competências da BNCC (gerais e específicas), bem como as habilidades de acordo com os objetos do conhecimento abordados.

Interessou-nos, em particular, o caso da Independência do Haiti - 1804 (antiga São Domingos), pois ali “as lutas pela independência foram lideradas por escravizados e escravizados de origem africana” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, Coleção Historiar, 8º ano, p. 97, 98). Os autores abordaram a temática com base na habilidade, dentre outras, específica de História: “EF08HI11⁷⁰ – Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, Coleção Historiar, 8º ano p. 98 - boxe), além de acrescentarem dois textos

⁷⁰ EF - Ensino Fundamental; 08 - 8º ano; HI – História e 11 – Número da habilidade.

referentes às temáticas (no Manual do Professor) em *Leitura complementar e Atividade complementar*, nas páginas citadas.

Notamos que a abordagem dos conteúdos, para além de sua adequação à BNCC, segue as proposições objetivas da Coleção expressas na *Concepção da obra e seus pressupostos*, parte do Manual do Professor (p. VI):

Aprender a reconhecer mudanças e permanências do passado (distante ou recente) no presente e dialogar com os tempos atuais são características do ofício do historiador que procuramos valorizar nesta obra. [...] Esta coleção foi concebida com o objetivo de auxiliar professores e estudantes, respeitando seus tempos, oferecendo instrumentos e apresentando situações de estudos para a produção do conhecimento histórico.

O caso do Haiti sublinha uma conquista exemplar, um direito adquirido mediante lutas contra a opressão, luta pela independência, seu reconhecimento, a repercussão do fato em outros países, a sequência do processo histórico e, por fim, a atualidade. Legalmente, não há que se discutir a soberania do país, já sua inclusão internacional nos aspectos político, econômico e social, diante da realidade atual, alerta para direitos adquiridos, legislados, mas distantes de uma plena efetivação.

No Brasil, conforme apontam estudiosos, a implementação plena da Lei 10.639/2003 carece ainda de atenção contínua. Para além da inclusão de conteúdos que oportunizem o trabalho com os ditames prescritos na Lei, a capacidade de adaptar os conteúdos às demandas do presente (nos usos do LDH) fica por conta do professor, considerando as realidades local/regional e seu interesse em contribuir para a efetivação de um direito/obrigação em vigência.

Ao trabalhar o tema *Independência do Brasil* (capítulo 8), nos tópicos *Escravos lutam pela independência e Liberdade e independência* (COTRIM; RODRIGUES, 2018, Coleção Historiar, 8º ano, p. 125), é lembrado o fato de que “negros livres e escravizados também lutaram pela independência do Brasil [...] E muitos escravos associaram a independência com a liberdade que queriam alcançar” (p.125). Os autores enriquecem a exposição com textos e atividades complementares que fomentam a discussão e a trazem para nossos dias, citando, por exemplo, a questão indígena e a situação de muitas comunidades remanescentes de quilombolas e acrescentam: “em um sentido amplo, podemos dizer que, no Brasil, as lutas por independência se desdobram até os dias atuais,

quando os brasileiros buscam conquistar uma cidadania plena, sem os abismos da desigualdade social” (p. 125).

Dentre as habilidades da BNCC trabalhadas nesse capítulo, adequa-se ao conteúdo a EF08HI14, que visa a tutela das causas indígenas, a participação do contingente negro nas lutas do final do período colonial “identificando permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. XXV – Manual do Professor – Correspondência dos conteúdos com a BNCC). Não há, no texto, uma citação direta às legislações que buscam o combate às problemáticas (Lei 10.639/2003 e 11.645/2008), fato que pode não detrair da obra, mas que também não impede que o professor o faça em situações de uso do LDH em sala de aula.

Ao ser trabalhado o *Período Regencial* (1831-1840), são sugeridas atividades que propõem o debate sobre a possibilidade de heranças da escravidão na sociedade atual e incentiva o diálogo coletivo ao passo que se trabalha a seguinte habilidade EF08HI19, da BNCC, a saber: “formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. XXV – Manual do Professor – Correspondência dos conteúdos com a BNCC).

Nos capítulos 11, *Segundo Reinado* (1840-1889) e 12, *Da Monarquia à República*, em seus diversos tópicos e subtópicos propícios ao trabalho com a Lei 10.639/2003, os autores buscam relacionar os conteúdos à BNCC, introduzindo termos, como ações afirmativas, racismo e movimento negro, articulando-os com a habilidade EF08HI20, da BNCC: “Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas” (p. 181), buscando problematizar as conquistas mais recentes e fazendo referência à Lei 10.639/2003.

Essas discussões carregam importância, pois relacionam a mobilização do movimento negro brasileiro, ainda no período monárquico, às conquistas do início do século XXI, (caso da Lei 10.639/2003) que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e de Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Os autores discutem o quanto essa legislação se torna importante ao fortalecer a escola como um espaço para a superação de preconceitos e formação de cidadãos (COTRIM; RODRIGUES, 2018, Coleção Historiar, 8º ano, p. 188).

Ao lidar com o tema *Imperialismo na África e na Ásia e América no século XIX* (capítulos 15 e 16), os autores propõem o trabalho com títulos, como darwinismo social e superioridade racial, ao passo que promovem o trabalho com as seguintes habilidades da BNCC:

EF08HI26 – Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia. EF08HI27 – Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (COTRIM; RODRIGUES, 2018, Coleção Historiar, 8º ano, p. 213).

Em nosso exame do Livro Didático de História (LDH) para o 8º ano – Coleção Historiar, de Cotrim e Rodrigues (2018), conforme ressalvamos inicialmente, analisamos alguns exemplos que, pela temática (capítulos, tópicos e/ou subtópicos) puderam ser relacionados a seguinte especificidade: em que medida a BNCC recepcionou as temáticas sociais e as novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos Livros Didáticos de História pautados, dentro do recorte temático da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, conforme feito com o exemplar do 8º ano da Coleção Jornadas.Hist, das autoras Vaz e Panazzo (2012), considerando o fato de a mesma ser anterior à BNCC.

Quando examinamos a disposição dos conteúdos, bem como a forma em que foram abordados, conforme organizados em cada Coleção, evidenciou-se que os autores não se furtaram em promover as devidas relações com a legislação vigente. Posicionaram-se de modo crítico e utilizaram estratégias (nas exposições e atividades), com fins a envolver os alunos nas discussões dos conteúdos quanto à valorização da Cultura africana e Afro-Brasileira, e, nesse sentido, intencionaram a formação de uma ‘consciência histórica’ antirracista.

A tabela apresentada a seguir, em sua relação com a discussão deste tópico e, mais precisamente com o trabalho das Coleções didáticas com a Lei 10.639/2003, tem o objetivo de coadunar todo o afirmado sobre a intencionalidade dos autores em dar atenção à implementação da legislação que rege o sistema educacional no Brasil.

Tabela 6- Relação com a Lei 10.639/2003.

	Coleção <i>Jornadas.Hist</i>	Coleção <i>Historiar</i>	Análise Comparativa
Relação com a Lei 10.639/2003	<p>“As leis que regem a educação brasileira (Lei de Diretrizes e Base e suas respectivas alterações introduzidas pelas Leis n. 10.639/2003, n. 11.274/2006, n. 11.525/2007 e n. 11.645/2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Parâmetros Curriculares Nacionais), acrescidas das Resoluções e dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com os princípios democráticos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, orientando, a elaboração desta Coleção [...] Na perspectiva do multiculturalismo presentes na matriz étnica e cultural do povo brasileiro, a Coleção inclui as temáticas História e Cultura da África, Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas, em propostas de reflexões e debates referentes às relações étnico-raciais” (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 04 - Manual do Professor).</p>	<p>“A promulgação da Lei nº 10.639 veio assinalar uma mudança de perspectiva em relação a esses temas. À primeira vista, pode parecer que instituir conteúdos obrigatórios por meio de uma legislação seja um procedimento um tanto arbitrário. Mas as leis também têm sua história. E o processo que levou à promulgação da Lei no 10.639 decorreu de pressões democráticas de vários segmentos da sociedade, particularmente do movimento negro no Brasil, que, legitimamente, exige um tratamento de sua história e cultura à altura da importância dos negros na construção da nação brasileira. Evidentemente, não será a mera existência da lei que resolverá todas as questões relacionadas a esse assunto. Sabemos dos abismos que separam o país legal do país real. Por isso, são muitos os esforços que precisam ser feitos no cotidiano para que se possa construir a igualdade no que se refere à apropriação da nossa história pelos brasileiros” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. VIII, IX – Manual do Professor).</p>	<p>Os posicionamentos explícitos dos autores das Coleções (em seus respectivos exemplares do 8º ano) não deixam dúvidas quando a estarem acordadas com leis vigentes que regem a Educação no Brasil. Em sua relação com a Lei 10.639/2003, o fazem, de modo objetivo, na organização curricular dos objetos de conhecimentos (conteúdos), ao sistematizar o estudo das temáticas com textos suplementares, uso de imagens, nas propostas de atividades e nas sugestões didáticas aos professores. Lembramos, no entanto, que, embora seja possível a percepção de avanços quanto a implementação da Lei 10.639/2003, sua efetivação plena, é ainda um longo caminho a ser percorrido, que vai para bem mais além do que a inclusão de conteúdos que valorizam a História da África, sua Cultura e dos Afro-Brasileiros, no sentido de que se evitem retrocessos.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Coleção *Jornadas.Hist* (VAZ; PANAZZO, 2012), as propostas e atividades e avaliações são assim descritas:

Muitas atividades do cotidiano escolar podem ser utilizadas para avaliar as aprendizagens. Por meio de explanação oral, síntese, relatório, conclusão, produção coletiva, resolução de situação problema, elaboração de quadro comparativo, interpretação de texto verbal e não verbal, análise de filmes, dentre outras atividades... (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 15).

Sobre o método avaliativo adotado, as autoras assim resumem:

Em sua dimensão formativa, a avaliação fornece informações sobre o grau de aprendizagem do aluno, suas eventuais dificuldades, as dúvidas que ele já conseguiu superar. O registro e a análise das informações obtidas com a avaliação formativa oferecem ao professor um diagnóstico sobre a aprendizagem do aluno. Outro encaminhamento possível para a prática da avaliação formativa é a elaboração de fichas de avaliação para uso do professor.

Na Coleção Historiar, de modo geral, as propostas de atividades são articuladas com o exercício da interdisciplinaridade e uso das tecnologias atuais, conforme explicitam os autores:

Desenvolvemos temas, abordagens e atividades interdisciplinares em diversos momentos desta coleção. Além disso, utilizamos mapas, imagens, obras literárias, entrevistas e filmes como recursos pedagógicos importantes. O domínio de tecnologias e linguagens aplicáveis a documentos de diferentes tipos (escritos, iconográficos, orais, musicais, multimídias etc.) (COLEÇÃO HISTORIAR, MANUAL DO PROFESSOR, PARTE GERAL, p. XXXIV).

A proposta de avaliação presente na Coleção Historiar é assim explicitada:

[O] objetivo da avaliação é diagnosticar e acompanhar os resultados da ação educativa sempre tendo em vista aprimorar a aprendizagem significativa dos estudantes. O caráter do sistema avaliativo adotado segue os procedimentos 'processuais' – [contínua] “sem uma definição rigorosa que separe o momento de ensinar, aprender ou construir conhecimentos”; [Formativa] -, “que promovam o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes” e 'participativa' – com “atividades capazes de envolver os estudantes, tanto individualmente quanto em grupo” (COLEÇÃO HISTORIAR, MANUAL DO PROFESSOR, PARTE GERAL, p. XXXIII).

As tabelas que seguem apresentam a sistematização dos procedimentos com as atividades e exercícios avaliativos da aprendizagem. No geral, se referem ao trabalho com todos os conteúdos abordados nos exemplares do 8º ano das Coleções e, de um modo específico, chama-se a atenção para aspectos das atividades que têm a ver com o implemento da Lei 10.639/2003.

A Coleção Jornadas.Hist adota a prática da “avaliação formativa”, que, conforme apontam as autoras da obra, não objetiva “classificar quem aprendeu mais ou quem aprendeu menos” (VAZ; PANAZZO, 2012, 16 – orientações didáticas), entendendo a avaliação como processual. À semelhança, a Coleção Historiar defende a avaliação de caráter processual, formativo e participativo (COTRIM; ROFRIGUES, 2018, p. XXXII).

Tabela 7 - Atividades/exercícios avaliativos propostos nas obras

	Coleção <i>Jornadas.Hist</i>	Coleção <i>Historiar</i>	Análise Comparativa
Atividades/exercícios avaliativos propostos	<p>Em resumo, as atividades e exercícios são “atividades de leitura, interpretação, sínteses, constituindo-se em variado conjunto de práticas de estudo, registro e pesquisa [...] Atividades de reflexão sobre temas relacionados à ética e à cidadania [...] A resolução das questões propostas nas diferentes seções da Coleção, por exemplo, em “Encerrando a Unidade”, oferece subsídios palpáveis para o professor fazer diagnósticos constantes sobre os avanços das aprendizagens da turma”. (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 7, - Manual do Professor). As seções <i>Orientações Didáticas e Leituras complementares</i> auxiliam no mesmo sentido.</p>	<p>Ao final de todos os capítulos, a Coleção possui a seção <i>Oficina de História</i>, dividida em: Refletir e ampliar: reúne atividades variadas que, de modo geral, visam organizar e refletir sobre os conteúdos do capítulo, bem como ampliar o repertório dos estudantes. Elas promovem, por exemplo, a interpretação e a produção de imagens e textos, a realização de debates e a construção de linhas do tempo e de mapas conceituais; Fontes históricas: apresenta atividades com fontes históricas variadas (texto ou imagem) e [...] Integrar com: apresenta atividades interdisciplinares que integram os conteúdos históricos com outros campos do saber, como Arte, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc. Há, ainda, as seções <i>Para Saber mais e Projetos Temáticos</i>, que concorrem para o incremento das atividades. (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. XXXII – Manual do Professor – Estruturação dos capítulos)</p>	<p>Dentro do rol de atividades propostas nos exemplares do 8º ano das Coleções em análise comparativa, cada uma especifica como relaciona suas atividades às demandas sociais postas mediante existência de legislação, a exemplo da Lei 10.639/2003.</p> <p>- Coleção <i>Jornadas.Hist</i>: “As propostas de trabalho lançadas nas seções <i>Em ação</i>, <i>Conhecimento interligado</i> e <i>Teia do Saber</i> ampliam o conhecimento e estimulam o debate e a reflexão de <i>temas transversais</i>, como meio ambiente e <i>diversidade cultural</i> [...] ao respeito às <i>diferenças étnicas</i>, religiosas, culturais, entre outras atitudes voltadas ao convívio social” (VAZ; PANAZZO, 2012, p. 12M - Manual do Professor – grifo nosso).</p> <p>- Coleção <i>Historiar</i>: “Nesta coleção de História destinada ao Ensino Fundamental II, houve um esforço para incorporar um tratamento adequado de valorização da diversidade cultural brasileira, de recusa do etnocentrismo e de repúdio ao racismo e aos preconceitos de toda ordem. Para além da crítica ao que condenamos, procuramos enfatizar uma visão altamente positiva de vários aspectos da cultura africana e afro-brasileira. A abordagem da temática sobre a África e os afrodescendentes percorre todos os volumes, fazendo-se presente nos textos, na</p>

			iconografia, nas atividades e articulando-se com os demais conteúdos trabalhados ao longo desta coleção” (COTRIM; RODRIGUES, 2018, p. LXVI – Manual do Professor – grifo nosso). Conclui-se, portanto, pela adequação das atividades à legislação vigente, conforme se propuseram.
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor.

Objetivamos analisar as Coleções elencadas de acordo com o recorte temático anunciado, tendo em vista a Lei 10.639/2003, quanto a como a BNCC influenciou a escrita didática da história no tocante à recepção das temáticas sociais e as novas demandas para o processo histórico da sociedade brasileira nos Livros Didáticos pautados, especificamente quanto à obrigatoriedade da inclusão das temáticas referentes à “História e cultura afro-brasileira” oficializada na legislação em vigor.

As análises que sistematizam os dados colhidos das coleções elencadas foram alocadas nas tabelas segundo os momentos em que os autores tiveram a oportunidade de lidar com os temas em que seria apropriado trazer para a discussão a Lei 10639/2003. Ao abranger os conteúdos como “Escravidão”, “aboliconismo”, “Povos africanos e afro-brasileiros”, os autores puderam promover discussões e problematizações, mediante as exposições, atividades de avaliação da aprendizagem e estratégias diversas presentes nos exemplares. Não há como afirmarmos que isso não tenha sido realizado, há, que, no entanto, alertamos para a falta de profundidade quanto à realização dessas atividades. Essa constatação é também diagnosticada em outras análises comparativas consultadas e registradas na pesquisa, como também corroboradas por estudiosos, por nós citados, do Livro Didático de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa análise sobre os avanços e/ou retrocessos do Livro Didático de História para os anos finais do Ensino Fundamental no tempo presente buscou, de modo geral, compreender a relação da escrita didática com a BNCC, pois o documento “influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a *produção de materiais didáticos*, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BNCC, 2018, p. 05 - Apresentação – grifo nosso). Como sabemos, a BNCC está em processo de implementação desde 2018, e os atuais materiais didáticos disponibilizados pelo Estado já seguem esse referencial normativo.

Percebemos que o estudo da escrita didática da História para os anos finais do Ensino Fundamental (considerando apenas esse recorte), no contexto atual, está envolta em desafios. Assim, para entendermos os fatores envolvidos na problemática, resolvemos contextualizar as relações entre o Livro Didático no Brasil e o percurso de construção da BNCC como uma de nossas especificidades, dadas as relações intrínsecas entre os objetos.

Dessa especificidade, compreendemos que a BNCC é legitimada em marcos legais, que se fundamentam a partir da Constituição Federal (CF), Leis infraconstitucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o PNE (Plano Nacional de Educação) – a ser implementado, em suas metas, até 2024.

Segundo seus fundamentos pedagógicos, a BNCC intenta o prosseguimento do processo de “internacionalização das políticas educacionais”, em harmonia com um contexto que remete à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S), (1997; 2000), como proposição de uma reforma educativa, corroboradas com as reformulações normatizadas nas Diretrizes curriculares Nacionais (DCN’s, 2010).

Os pressupostos para a Educação Nacional expressos na BNCC alinham-se à ideia de globalização educacional, no sentido de que, para a base, a partir de seu referencial curricular e das ações realizadas pelos órgãos que gestam a Educação no país, é preciso ocorrer uma padronização quanto ao ensino focado no desenvolvimento de competências (BNCC, 2018 p. 13).

Esse alinhamento condiciona, diretamente, as políticas públicas para o setor, sendo fonte de análises críticas por parte de muitos estudiosos da Educação brasileira, conforme citamos em nosso texto. Muitos veem, no processo de “internacionalização da Educação”, o avanço das políticas econômicas nos moldes capitalista (neoliberal), homogeneizante, que prima pelo avanço do ramo mercadológico e tecnicista dos programas estatais e, por outro lado, incentiva a privatização da Educação, já a passos largos. Entendem que esse efeito prático não se coaduna com a educação humana e integradora, igualitária, de combate às desigualdades, que se supõe do discurso quanto à democratização da Educação, que permeia a BNCC. E, muito menos, com uma educação libertadora, pautada no enfrentamento ao racismo historicamente estruturado e aos preconceitos enraizados socialmente, questões indissociáveis do Estado Democrático de Direito preconizado na Constituição Federal de 1988.

De modo que relacionar esse posicionamento do documento com políticas públicas que visem à implementação da Lei 10.639/2003, no sentido da promoção e correção de desigualdades, que não se resume apenas ao que citamos, é, no mínimo, contraditório. Ademais, mesmo considerando como avanço a conquista legislativa, fruto da luta histórica dos Movimentos Negros, há que se duvidar, que, nesse contexto, a BNCC, tal como foi homologada, concorra para avanços, indiciando, porém, o caminho para retrocessos.

Ademais, observou-se que, apesar de existir, entre os estudiosos, um consenso quanto à necessidade da existência de um currículo mínimo nacional, há também os que discordam da condução do processo para a construção da atual BNCC, dos métodos utilizados, de sua intencionalidade democrática, dos contextos que influenciaram sua produção textual, seja de sujeição à internacionalização das políticas públicas educacionais, seja quanto à inserção de pressupostos ideológicos, até uma naturalização de temas considerados polêmicos, amainados com fins a uma pretensa consensualidade, mas, que, em tese, poderiam ser inclusos no percentual complementar diverso curricular regional e local, havendo, ainda, os que discordam da própria necessidade e praticidade de uma Base Nacional Comum Curricular, fatos que tornaram plausíveis a análise de tais posicionamentos.

As consultas feitas em artigos acadêmicos diversos demonstraram que, durante o longo e conturbado percurso de construção da atual BNCC, já a partir da

apresentação do texto em sua primeira versão (2015), para além de questionamentos gerais, registrou-se, no campo do Ensino de História, conforme relatam Franco; Silva Junior e Guimaraes (2018, p. 1018), o seguinte: “no processo de elaboração, eclodiram conflitos e disputas teóricas e políticas entre a equipe e os gestores do Ministério, e agentes externos, sobre o que ensinar e aprender em História”.

Nessa perspectiva, encadeamos o percurso de construção de todas as versões da BNCC, desde as suas proposições como referência curricular, os contrapontos de alguns estudiosos em currículo, os posicionamentos de entidades representativas da Educação brasileira (MEC, CONSED, UNDIME), do Ensino de História (ANPUH), até a aprovação do texto em sua última versão e consequente homologação.

No segundo capítulo, propomo-nos a identificar quais foram os avanços e retrocessos da BNCC em relação à abordagem conceitual e metodológica do conhecimento histórico escolar como base para o ensino atual da História destinada aos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, consultamos o texto da BNCC e seus referenciais para o Ensino da componente curricular de História. Para tanto, se fez necessário o estudo das competências gerais para o Ensino Básico; as para a Área das Ciências Humanas; as específicas para a componente curricular História, bem como os passos processuais para o ensino-aprendizagem em História formulada pelos estudiosos que produziram o documento. Nesse ínterim, buscamos nos informar sobre o “estado da arte”: as produções acadêmicas dos que pensam o Ensino de História, que buscam as aproximações com a construção do conhecimento escolar; com as teorias da aprendizagem, métodos utilizados e suas reformulações.

No terceiro capítulo, analisamos a especificidade quanto à recepção das temáticas sociais e das novas demandas postas para o processo histórico da sociedade brasileira nos exemplares Didáticos de História previamente escolhidos - de uma Coleção anterior à BNCC e outro de uma posterior - dentro do recorte temático da Lei 10.639/2003, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”.

Do trabalho executado, cabe-nos registrar que, para além do relativo consenso quanto à necessidade da definição de um currículo mínimo nacional, visto

como avanço, o texto final da BNCC, nos moldes e contexto em que foi homologado e dos discursos que se impuseram - os quais confrontamos com a literatura acadêmica referenciada -, indicia, dada toda a argumentação consultada, retrocessos para o campo educacional brasileiro.

No concernente ao Livro Didático de História, como material escolar amplamente disponibilizado pelo PNLD às redes de Ensino Básico Público e de uso cotidiano por professores e alunos, o avanço quantitativo é registrado. Já em termos de qualidade, apesar de avanços quanto à tipografia, iconografia, recursos técnicos e didáticos, a orientação quanto a “aprendizagens essenciais”, e a definição “do que se deve aprender” os limitam quanto a abordagens de “certos temas”, a exemplo das questões de gênero. Enfim, é ainda um material a caminho de se enquadrar na democratização do ensino.

Em nossa última especificidade, seja a análise quanto à recepção das temáticas sociais e das novas demandas postas para o processo histórico na atual sociedade brasileira em exemplares Didáticos de História - consideradas as coleções pautadas - e dentro do recorte temático da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, a propositura apontou para aspectos positivos, como o aumento da inclusão de conteúdos relacionados com o teor da legislação citada, mas também para aspectos negativos e indicativos da manutenção do modelo tradicional de Ensino de História, que, conforme demonstramos neste estudo, predomina na BNCC.

A constatação mais evidente é de que, em geral, os autores têm o cuidado em observar atentamente as legislações que regem a Educação no Brasil. Assim, no tocante à inclusão e ao trabalho com os conteúdos obrigados em Lei (caso da Lei 10.639/2003), mesmo os Livros Didáticos, anteriores à atual BNCC (caso da Coleção Jornadas.Hist), não fogem ao requisito normativo, nem aos documentos diretamente ligados à Educação (DCN's, por exemplo). O resultado é um avanço reconhecido. Fato é, porém, que quantidade não signifique qualidade, o que denota necessidade de maiores avanços nesse sentido, e, óbvio, vigilância quanto a qualquer possibilidade de retrocesso.

Para além da adesão formal ao dispositivo, percebemos que se mantém, nos exemplares das coleções analisadas, a carência de maiores aprofundamentos nas

discussões que abordam as temáticas relacionadas à implementação da Lei 10.639/2003. Tal necessidade pode ser suprida não a partir de uma maior objetividade nos textos expositivos, mas também no trabalho com as imagens e com as atividades que fomentem a tomada de posição dos alunos diante dos assuntos abordados.

Outro aspecto carente de avanço envolve, por parte do docente, o desenvolvimento de capacidades de adequação do material às realidades local/regional. Sabe-se que os materiais didáticos (as coleções) são produzidos e disponibilizados nacionalmente. Esse fato pode inviabilizar que determinada discussão surta os efeitos desejados dada às peculiaridades do alunado atendido. Com certeza, tais situações devem ser tema de reuniões de planejamento (coordenações) e preocupação do professor na hora do preparo das aulas.

Podemos, ainda, citar como um fator de retrocesso o fato de que, ao se seguir as disposições positivadas em Lei (caso da implementação da Lei 10.639/2003), utilizam-se das metodologias, abordagens e estratégias próprias do modelo de ensino dominante, conforme determinadas pelos órgãos (MEC e Instituições representativas) que regulam o Ensino no país. Ressalve-se “aproximações” e “distanciamentos” entre o conhecimento escolar e o acadêmico, fator que demonstra a ainda existente defasagem entre os saberes.

Da análise comparativa entre os exemplares das Coleções didáticas abordadas em suas especificidades, constatou-se que, embora se utilizem de métodos próprios da História: método histórico, sociológico e dialógico, dentre outras aproximações, e abordagens do campo da história social, micro-história e do multiculturalismo, ainda se pautam pelas abordagens clássicas/ cronológicas (referenciada pela BNCC), fator que indicia a necessidade de superação de um modelo que não satisfaz às demandas atuais para o Ensino de História.

Ainda no referente à implementação da Lei 10.639/2003, é de consenso que seu advento é visto como conquista e, nesse sentido, avanço. Ter a vigência da mesma e as consequentes reivindicações quanto ao seu cumprimento e ter ampliado a inclusão de conteúdo nos Livros Didáticos também é visto como avanço. A consulta aos escritos acadêmicos, no entanto, revela que a implementação da referida Lei se encontra ainda em processo carente de maiores esforços para sua efetivação plena. Por outro lado, faz-se também necessária a contínua vigilância

com fins a evitar retrocessos que venham a detrair das conquistas anotadas até o tempo presente.

Por fim, nós, professores, sabemos que são a partir dos variados contextos da prática que realmente se enfrenta as adversidades ou imposições que se manifestam contra avanços necessários, ao passo que buscam favorecer retrocessos mantenedores de modelos retrógados. Portanto, “ao chão da sala de aula!”

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, MARCO ANTONIO BETTINE DE; SANCHEZ, LIVIA PIZAURO. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. ONLINE), v. 28, p. 55-80, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 02 de julho 2021.
- ALVIM, Y. C. . A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNLD.. 2009. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
- ALVIM, Y. C.; MIRANDA, Sonia Regina. Sobre a Cultura do Tempo e o Livro Didático de História. História & Ensino (UEL), v. 14, p. 115-132, 2008.
- AUGUSTI, RUDINEI BARICHELO . A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A SUPERAÇÃO DE CONFLITOS EM UM PROJETO EDUCATIVO. REVISTA MOMENTO - Diálogos em Educação, v. 28, p. 367-389, 2018.
- BATISTA, CARMEM LÚCIA. Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação. EM QUESTÃO (UFRGS. IMPRESSO), v. 24, p. 210, 2018.
- BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier. Diálogos (Maringá), Maringá, v. 9, n.1, p. 125-141, 2005.
- BITTENCOURT, C. M. F. .Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. Revista de História, v. 164, p. 487-516, 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F. . Livros didáticos: concepções e uso. Secretaria da Educação e Esporte de Pernambuco - Coleção Qualidade do Ensino, Série: Formação do Professor, Recife, 1997.
- BITTENCOURT, C. M. F. . Práticas de leituras em livros didáticos. Revista da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo. Impresso) (Cessou em 1998. Cont. ISSN 1517-9702 Educação e Pesquisa (USP.Impresso)) , São Paulo, v. 22, n.1 jan/jun, p. 89-110, 1996.
- BITTENCOURT, C.M.F. . Em foco: história, produção e memória do livro didático (apresentação). Educ. Pesquisa. Vol.30 nº3 São Paulo Sept./Dec. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>, acesso em: 25/08/2020.
- BITTENCOURT, J. . A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 2017, Curitiba. Anais do XIII EDUCERE, 2017. p. 553-569.
- BRITTO, T. F. O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados 2011 (Artigo em publicação seriada).

Caderno de Estudos do Curso Programas do Livro - PLi/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 5a ed., atual. - Brasília: MEC, FNDE, 2014.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COELHO, MAURO CEZAR ; COELHO, Wilma de Nazaré Baía . AS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA E A LEI 10.639/03 - PERCURSOS DE FORMAÇÃO PARA O TRATO COM A DIFERENÇA?. EDUCAÇÃO EM REVISTA (UFMG. IMPRESSO) , v. 34, p. 1-39, 2018.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Historiar, 8º ano : ensino fundamental, anos finais/Giberto Cotrim, Jaime Rodrigues. – 3. Ed. – São Paulo; Saraiva, 2018.

CUNHA, B. R. R. A contribuição do livro didático na implementação da BNCC. Par – Plataforma Educacional, p. 1, 2019. Disponível: <https://www.somospar.com.br/livro-didatico-ajuda-na-implementacao-bncc/>. Acesso em: 18 de jul. 2021.

FREITAS, Itamar. Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais). 1. ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010. v. '. 272p.

FAGUNDES, HELDINA PEREIRA PINTO ; CARDOSO, BERTA LENI COSTA . Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Revista Exitus , v. 9, p. 59-86, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918/476>. Acesso: 08 ago. 2021.

GOMES, A. S. ; Bakos, M.M . Aspectos históricos da Lei 10.639/03 e a história e cultura afro-brasileira a partir de relatos dos viajantes europeus. MOMENTO (RIO GRANDE), v. 22, p. 19, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4405>. Acesso em: 26 de jul. 2021.

LAJOLO, M. P. ; ORG, D. B. Livro didático: um (quase) manual didático. Em aberto, Brasília, DF, v. 00, n.69, p. 40-49, 1996. LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas (UnB) , v. 21, p. 445-466, 2015.

MARSIGLIA, A. C. Galvão. ; PINA, L. D. ; MACHADO, V. O. ; LIMA, M. . A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE Esvaziamento da Escola no Brasil. GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE , v. 9, p. 107-121, 2017.

Macedo, Elizabeth . Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum (PUCSP) , v. 12, p. 1530-1555, 2014.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. Revista Transversos. “Dossiê: Historiografia e Ensino de História em tempos de crise

democrática”. Rio de Janeiro, nº. 18, 2020. pp. 108-128. Disponível em: . ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos. 2020.49959.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/> . Acesso em 20 ago 2021.

MORAES, M. L. B. . Metodologia de Pesquisa Técnica e Científica. Brasília: Ministério da Educação - E-Tec Brasil, 2010 (Caderno).

MOTA, H. G. S.. PNLD: Principais Mudanças no Programa do Livro didático. In <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/pnld-2018-principais-mudancas-no-programa-livro-didatico.htm>, acesso em 11 de maio 2020.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; **FREITAS, ITAMAR**. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, E.; ARAÚJO, R. I. S.; CABRAL, G. G.; OLIVEIRA, M. M. D.. (Org.). História: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. 1ed. São Luís: Editora da UFPE; Editora da UFMA, 2018, v. 1, p. 49-63. Disponível em: http://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2018/07/Ebook_Hist%C3%B3ria-_demandas-e-desafios.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

PEREIRA, C. S. . A contribuição de Michael Young para o Currículo. In: EDUCERE ? Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba - PR. ANAIS do XIII EDUCERE, 2017.

PEREIRA, M. M. . Dez anos da lei 10639/03: antecedentes, desdobramentos, percursos. ECCOS REVISTA CIENTÍFICA (ONLINE) , v. 09, p. 117-2014, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4290>. Acesso: 02 de ago. 2021.

Possani, Taíse Neves ; Jurack, I. . ANÁLISE DISCURSIVA DA BNCC: CONSTRUÇÃO OU (DES)CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA BRASILEIRA?. Fólio - Revista de Letras , v. 11, p. 1, 2019.

REIS, J. C. . O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. Revista de Teoria da História , v. 6, p. 1-26, 2011.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M.. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. Florianópolis - UFCS, 2005. – 4 ed. rev. atual.

SILVA, M.; PEREIRA, M. M. Dez anos da Lei n.º 10.639/03: antecedentes, desdobramentos, percursos. EccoS, São Paulo, n. 34, p. 117-129. maio/ago. 2014. : Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4290>. Acesso 02 de ago. 2021.

SILVA, M. V. ; SANTOS, J. M. C. T. . A BNCC E AS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2018. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

TIMBO, Isaíde Bandeira. O livro didático de história: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007 2009). 2009. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

FONTES

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Ensino Médio). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 29 de ago. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Ensino Médio). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 29 de ago. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Ensino Médio). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf, acesso: 14/ de ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 de ago. 2020.

BRASIL. Decreto 8.460/1945, art. 5º. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 01 de maio 2020.

BRASIL. Decreto 91542/1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 de ago. 2020.

BRASIL. Decreto 7.082/2010 (revogado). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: 28 de ago. 2020.

BRASIL. Edital PNLD/2020. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 26 de ago. 2020.

BRASIL. Lei 7.716/1988. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso: 03 de ago. 2021.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 de set. 2020.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4e_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 09 de ago. 2021.

BRASIL. MEC.doc Base DOCUMENTO FINAL. CONAE, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 16 de maio 2020.

BRASIL. MEC.doc Base DOCUMENTO FINAL. CONAE, 2014. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf. Acesso em 16 de maio 2020.

BRASIL. Portaria 592/2015/MEC e criação da Comissão para a elaboração do texto da 1ª versão da BNCC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 de ago. 2020.

BRASIL. Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017, homologação da BNNC/2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 29 de ago.2020.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. (disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192, acesso em 31 de maio 2020).