

ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE  
VITÓRIA - EMESCAM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
DESENVOLVIMENTO LOCAL

LEONARDO DE CARVALHO ALVES

**UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES  
SOCIAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL  
DEMOCRÁTICO**

Vitória, ES

2019

LEONARDO DE CARVALHO ALVES

**UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES  
SOCIAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL  
DEMOCRÁTICO**

Dissertação apresentada no programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Maria Carlota de R. Coelho

Vitória – ES  
2019

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
EMESCAM – Biblioteca Central

---

A474o Alves, Leonardo de Carvalho  
Um olhar sobre o ensino de história escolar e suas funções sociais no contexto das políticas públicas do Brasil democrático / Leonardo de Carvalho Alves. - 2019.  
139 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carlota de Rezende Coelho.

Dissertação (mestrado) em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM, 2019.

1. História – estudo e ensino. 2. Educação pública. 3. Funções sociais. 4. Políticas públicas. I. Coelho, Maria Carlota de Rezende. II. Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM. III. Título.

CDD: 306.99

---

**LEONARDO DE CARVALHO ALVES**

**UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA  
ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES SOCIAIS NO  
CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO  
BRASIL DEMOCRÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Aprovada em 01 de julho de 2019

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Maria Carlota de Rezende Coelho  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de  
Misericórdia de Vitória – EMESCM  
**Orientadora**

  
\_\_\_\_\_  
Prof Dr Valmin Ramos da Silva  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de  
Misericórdia de Vitória – EMESCM

  
\_\_\_\_\_  
Profª Drª Juçara Luzia Leite  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, aos meus pais, Vicente de Paulo Alves e Elizabeth de Fátima de Carvalho Alves, que tanto amor, confiança, esforço e dinheiro investiram em minha pessoa, bem como aos meus queridos irmãos, Henrique Augusto de Carvalho Alves e Thássila de Carvalho Alves, que me motivaram e acreditaram em mim no decorrer desta árdua jornada, lembrando-me de que, como afirmara Irineu Evangelista de Sousa, vulgo Barão de Mauá, "as dificuldades fizeram-se para serem vencidas".

Dedico, também, à minha estimada tia Fátima Alves, minha prima Izabela Zopelaro e seu marido Rogério Zopelaro, indivíduos de admirável força, demonstrada numa árdua batalha que travam contra o câncer de mama que há muito assola minha cara prima Izabela, enfrentando diariamente, com grande coragem e fé, uma doença tão devastadora como esta que, tão tristemente e injustamente, ameaça ceifar a vida de inúmeras pessoas por todo o globo terrestre.

Agradeço à minha tia Soraia Ferreira Caetano de Carvalho, que muito me incentivou nesse processo pela conquista do título de mestre para o qual o presente trabalho se faz requisito. Também, aos meus primos Evandro Dornelas e Ivan Dornelas, pelo apoio que me deram com a hospedagem em Vitória ao longo destes anos de estudo.

Por fim, pelos conhecimentos que obtive ao longo de minha jornada, agradeço aos professores do programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM), especialmente à minha atenciosa orientadora Dra. Maria Carlota de Rezende Coelho, que com muita paciência e boa vontade me orientou nesta minha jornada.

*Sonhar o sonho impossível,  
Enfrentar o inimigo invencível,  
Sofrer a angústia implacável,  
Andar onde os bravos não ousam,  
Corrigir o erro incorrigível,  
Amar um amor puro e casto à distância,  
Tentar quando as forças se esvaem,  
Alcançar a inalcançável estrela:  
Esta é minha missão!*

(Dom Quixote, em "O Homem de La Mancha")

*Não importa quantas vezes desatino  
nem quantas vezes a vida me espalma  
Sou eu o senhor do meu destino  
Sou o capitão de minha alma.*

("Invictus", de William Ernest Henley)

## RESUMO

**Introdução:** Tendo em vista possíveis contribuições para o aprofundamento do conhecimento sobre a “história do ensino de História” e, principalmente, a oferta de subsídios à avaliação, elaboração e reformulação de políticas públicas educacionais, pesquisam-se, aqui, as finalidades atribuídas ao ensino de História no contexto das políticas públicas educacionais nacionais que têm regulado a História escolar desde a promulgação da Constituição brasileira de 1988 ao ano de 2018. **Objetivo:** identificar algumas das funções sociais atribuídas ao ensino da História escolar na Educação Básica brasileira pelas políticas públicas educacionais nacionais vigentes entre 1988 e 2018, analisando-as para melhor compreender as configurações atuais do ensino de História, especialmente suas finalidades. **Método:** Trata-se de um estudo histórico social de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, documental e exploratório, fundamentado em dados obtidos a partir da análise de relatórios emitidos por órgãos públicos e privados, legislações e diretrizes educacionais nacionais reguladoras do ensino de História na Educação Básica brasileira, bem como na busca aleatória e análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses publicadas por autores do campo da Educação e do ensino de História. **Considerações Finais:** Dentre as finalidades atualmente atribuídas ao ensino de História pelos instrumentos normativos nacionais analisados, foram identificadas, com maior ênfase e frequência, três funções sociais — a construção das memórias e identidades formadoras da consciência histórica, a formação para a cidadania plena e a educação para as relações étnico-raciais e culturais —, tendo estas uma importância fundamental na promoção do desenvolvimento local e social: possibilitar a implantação de ações transformadoras advindas de educandos preparados para o exercício pleno da cidadania, controle social sobre a gestão pública, reflexão acerca dos problemas sociais que o cercam e, por fim, à proposição de soluções para estes problemas, visando a melhoria da qualidade de vida da população e a consolidação de uma sociedade justa e democrática. Para um ensino de História comprometido para com essas funções sociais, requer-se, todavia, a superação de inúmeros e complexos obstáculos, cujas soluções demandam ações precisas no campo das políticas públicas, exigindo o esforço coletivo dos sujeitos educacionais na elaboração, implementação, monitoramento e fiscalização das políticas públicas educacionais que regulam a Educação Básica, os componentes curriculares e os currículos escolares brasileiros.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Funções Sociais; Educação Básica; Políticas Públicas; Educação.

## ABSTRACT

**A look at the teaching of school History and its social functions in the context of the public policies of democratic Brazil.** **Introduction:** Considering possible contributions to the deepening of knowledge about the “history of History teaching” and, mainly, the provision of subsidies to the evaluation, elaboration and reformulation of educational public policies, it investigates here about purposes attributed to the History teaching in the context of national public educational policies that regulate the school History since the promulgation of the Brazilian Constitution from 1988 to 2018. **Objective:** To identify some social functions attributed to the teaching of school History in Brazilian Basic Education by the national public educational policies in force between 1988 and 2018, analyzing them to better understand the current configurations of History teaching, especially its purposes. **Method:** This is a historical social study, with a qualitative approach and a bibliographic, documentary and exploratory character, based, in turn, on data obtained from the analysis of reports issued by public and private bodies, laws and educational guidelines that regulate teaching of History in Brazilian Basic Education, as well as in the random search and the analysis of books, scientific articles, dissertations and theses published by authors of the area of Education and Teaching History. **Final Considerations:** Among the purposes currently assigned to the teaching of History by the national normative instruments analyzed, three social functions were identified with greater emphasis and frequency — the construction of the memories and identities that form the historical consciousness, the formation for full citizenship and the education for the ethno-racial and cultural relations —, having them a fundamental importance in the promotion of local and social development: to enable the implementation of transformative actions coming from students prepared for the full exercise of citizenship, social control over public management, reflection on the social problems that surround them and, finally, to propose solutions to these problems, with a view to improving the quality of life of the population and consolidating a just and democratic society. For a history teaching committed to these social functions, however, it is necessary to overcome numerous and complex obstacles, whose solutions require precise actions in the field of public policies, requiring the collective effort of the educational subjects in the elaboration, implementation, monitoring and supervision of the public educational policies that regulate Basic Education, the curricular components and the Brazilian school curricula.

**Keywords:** History teaching; Social Functions; Basic education; Public policy; Education.

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i>
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>14</b>
2.1. Objetivo Geral .....	14
2.2. Objetivos específicos.....	14
<b>3. MÉTODO.....</b>	<b>15</b>
3.1. Tipo de Estudo .....	15
3.2. Coleta e análise de dados .....	15
<b>4. CAPÍTULO I - CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL DEMOCRÁTICO (1988-2018).....</b>	<b>21</b>
4.1. O Ensino de História nas décadas de 1980 e 1990: no contexto da redemocratização.....	22
4.2. O ensino de História no século XXI: a História ensinada no contexto da globalização e do neoliberalismo .....	26
4.3. A História ensinada segundo a Base Nacional Comum Curricular.....	31
<b>5. CAPÍTULO II - HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS FUNÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA SEGUNDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES NO BRASIL DO SÉCULO XXI .....</b>	<b>55</b>
5.1. Da construção das identidades formadoras da consciência histórica do alunado da educação básica brasileira .....	56
5.2. Da educação para a cidadania: o papel do ensino de História na formação cidadã do alunado brasileiro.....	67
5.3. Da educação para as relações étnico-raciais e culturais e para a reavaliação do papel do negro e do indígena na história do Brasil .....	78
<b>6. CAPÍTULO III - DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL, EDUCAÇÃO CIDADÃ E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO: DESAFIOS DE UM ENSINO DE HISTÓRIA COMPROMETIDO PARA COM SUAS FUNÇÕES SOCIAIS .....</b>	<b>87</b>
6.1. Dos desafios do ensino de História na educação para a construção da cidadania e formação do pensamento crítico dos estudantes brasileiros.....	89
6.2. Dos desafios do ensino de História na educação para a pluralidade étnico-racial e cultural e combate ao racismo e outras formas de preconceito .....	104
6.3. Concluindo .....	125
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Desde o alvorecer do processo de democratização dos anos de 1980, tem-se percebido um significativo aumento do interesse pelo “ensino de História” enquanto objeto de pesquisa, vindo a resultar, desse interesse, pesquisas sobre as mais variadas temáticas do campo em questão, tratando, principalmente, de questões relacionadas ao: “como ensinar” (métodos didático-pedagógicos, fontes e materiais didáticos que subsidiam o processo de ensinagem), “o que ensinar” (conteúdos que constituem ou deveriam constituir, ou não, os currículos escolares da disciplina de História) e ao “por que ensinar” (finalidades, papéis, funções atribuídas à História escolar). (CERRI, 2007, p. 59-61).

Dentre as temáticas que vêm sendo abordadas nas pesquisas no campo do ensino de História, destacam-se, por exemplo, aquelas que buscam respostas às necessidades do ensino de História na Educação Básica nacional, tratando, dentre outros temas, da construção e/ou reorganização dos currículos escolares; do uso, organização e/ou importância dos livros didáticos; da formação docente inicial e/ou continuada; das políticas públicas educacionais reguladoras da História escolar e seus currículos; e dos objetivos e finalidades atribuídos ao ensino de História pelos poderes que atuam sobre a educação escolar. (CERRI, 2007, p. 59-60; 62-66; CAIMI, 2015).

A História escolar, como muitas outras disciplinas que compõem ou não os currículos do ensino básico brasileiro, foi relegada, por muito tempo, a um mero produto transposto do conhecimento oficial que era o científico. Para autores que defendiam essa subalternização das disciplinas escolares às suas ciências de referência, denominada na década de 1980 por Yves Chevallard como “transposição didática”, o saber escolar consistia em um saber adaptado, transposto didaticamente do saber científico mediante o esforço e os conhecimentos possuídos pelo docente. Desconsiderava-se, portanto, as especificidades, a importância e os papéis do ensino de História no universo escolar. (GASPARELLO, 2007, p. 77-80; BITTENCOURT, 2018b, p. 28-29)

Esse modo de se pensar uma disciplina escolar, por não considerar o caráter social e histórico da produção de conhecimento na sociedade e por subalternizar os saberes escolares ao relegá-los à posição de transcritos do saber científico oficial, acabou por ser amplamente criticado por pensadores como o francês André Chervel, o inglês Ivor Goodson e toda uma geração de estudiosos da Educação e da história das disciplinas escolares que em tais autores fundamentaram seu modo de pensar.

Para Chervel e Goodson, uma disciplina escolar não se constitui apenas pela simples “transposição didática” do saber científico para o escolar, mas, sim, como uma entidade etimológica, uma área do saber próprio, uma construção histórica que se forma dentro do próprio universo escolar, mediante influência de agentes externos e internos ao meio escolar, a exemplo: dos interesses de governos, governantes e grupos dominantes; do conhecimento científico das “ciências de referência”; dos instrumentos legais que regulam a educação escolar; dos sujeitos educacionais (docentes, estudantes, educadores, gestores, etc.); dentre outros. (GASPARELLO, 2007, p. 76-80; BITTENCOURT, 2018b, p. 29-33).

E é sob essa perspectiva de “disciplina escolar” proposta por Chervel e Goodson, que o presente trabalho abordará o ensino de História no contexto da Educação Básica do século XXI, tomando a História enquanto disciplina escolar como o “estudo dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55), das relações e ações do ser humano no tempo e espaço ao longo do tempo, como uma construção histórica que se constrói e se reconstrói dentro do próprio meio escolar, mediante a interação de agentes externos e internos como, por exemplo, os instrumentos normativos que regulam a História ensinada e seus currículos no ensino básico nacional, a produção historiográfica oriunda do meio acadêmico, a relação entre os sujeitos educacionais, a presença empresarial na educação escolar, dentre outros. Ou seja, como um campo de saber próprio em constante transformação, que assumiu, segundo constatado por Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018b, p. 26), diferentes configurações ao longo dos distintos contextos históricos, políticos, econômicos e culturais brasileiros, até assumir a configuração determinada pelas políticas públicas educacionais vigentes no atual contexto histórico brasileiro, tido, para Marcos Silva Selva Guimarães (2018), como de crise política, econômica, cultural, moral e ética e de ascensão de governos neoliberais conservadores.

Como ressaltado por Katia Maria Abud (2016, p. 297-299), a cada reforma educacional implementada no Brasil, a educação escolar e os componentes curriculares vêm ganhando novas configurações, e, assim, ao ensino de História tem-se atribuído novos objetivos e finalidades, uma vez que este permanece reconhecido, em diferentes contextos sócio-históricos, como um potencial instrumento de construção da consciência histórica e formação política do alunado brasileiro, mostrando-se capaz de articular o passado com as orientações do presente e determinar o modo de agir e pensar da sociedade.

É em torno das configurações assumidas pelo ensino de História no contexto das políticas públicas educacionais vigentes nos dias atuais que esta pesquisa se situa, mais especificamente, no entorno da questão do “por que ensinar”, das finalidades, dos papéis imputados ao ensino de História pelos instrumentos normativos que têm regulado a Educação Básica, seus componentes curriculares e currículos. Tomam-se, aqui, como objeto de pesquisa, as funções sociais atribuídas ao ensino de História no contexto das políticas públicas educacionais que têm regulado o ensino de História no ensino básico nacional desde a promulgação da Constituição brasileira de 1988.

Ao tratar dessa temática, o presente trabalho objetiva identificar algumas das funções sociais atribuídas ao ensino de História na Educação Básica nacional pelas políticas públicas educacionais vigentes entre 1988 e 2018, as quais serão analisadas no intuito de expandir a compreensão sobre o ensino de História no ensino básico brasileiro e suas finalidades.

Para isso, no entanto, se fez necessário buscar, em documentos oficiais e na literatura especializada existente, respostas sobre: quais são as funções sociais atribuídas ao ensino de História no ensino básico nacional pelas políticas públicas educacionais brasileiras vigentes entre 1988 e 2018?

Dentre as finalidades atribuídas ao ensino de História, três foram selecionadas para análise por serem citadas com maior frequência e ênfase pelas legislações e diretrizes educacionais que têm norteado, desde a promulgação da Carta Magna de 1988 aos dias atuais, os currículos da História escolar que orientam o ensino de História na Educação Básica nacional. Essas três funções sociais imputadas ao ensino de História a serem analisadas no decorrer do presente trabalho são: a

construção das identidades formadoras da consciência histórica do alunado da educação básica brasileira; a formação cidadã dos estudantes, concebendo-os para a vida em sociedade e inserção no mundo do trabalho; e, por fim, a educação para as relações étnico-raciais e culturais, preparando os educandos para a pluralidade e multiculturalidade da sociedade brasileira e global, para o combate às práticas discriminatórias, ao racismo e outros preconceitos.

Além de contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre a “história do ensino de História no Brasil”, sobretudo a do tempo presente, este estudo se propõe a oferecer subsídios à avaliação, elaboração e reformulação de políticas públicas educacionais, trazendo evidências de que a História escolar deve ser mantida como componente curricular autônomo e obrigatório em todos os níveis e seriações do ensino básico, ter sua importância e papel devidamente reconhecidos e valorizados. Isso, pois, o ensino de História e as finalidades a ele arrogadas propiciam a inserção plena dos educandos na sociedade e a promoção do desenvolvimento local e social ao possibilitar o preparo do alunado para uma reflexão crítica acerca de aspectos globais, nacionais e locais da realidade sócio-histórica em que este se insere, bem como a pensar soluções para os conflitos e problemas identificados, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Discussão, nesse sentido, extremamente importante para o atual contexto de crise sócio-político-econômica em que estão sendo implementadas as mais recentes reformas educacionais brasileiras — a “Reforma do Ensino Médio” (2017) e a “Base Nacional Comum Curricular” (2017/2018) — que perigosamente vêm trilhando um percurso de retrocesso educacional ao se voltarem, mediante interesses corporativos e influência de grupos sociais conservadores e neoliberais, ao estabelecimento de um modelo de educação tecnicista que desvaloriza a História escolar e demais disciplinas que constituem a área das Ciências Humanas e Sociais, relegando-as, equivocadamente e erroneamente, à condição de disciplinas subalternas, de menor importância para o desenvolvimento social, político e econômico do Brasil.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Identificar algumas das funções sociais atribuídas ao ensino de História escolar pelas políticas públicas educacionais brasileiras vigentes entre 1988 e 2018, analisando-as para melhor compreender o ensino de História e suas finalidades.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Descrever as principais políticas públicas educacionais nacionais atualmente vigentes na regulação do ensino de História no ensino básico brasileiro.
- Descrever os contextos históricos, permanências e mudanças que marcaram a trajetória histórica do ensino de História escolar no Brasil (1988-2018).
- Analisar alguns dos desafios e dificuldades que envolvem um ensino de História democrático comprometido para com suas funções sociais.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1. Tipo de Estudo**

O presente trabalho consiste em um estudo histórico social de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, documental e exploratório que visa explorar algumas das funções sociais atribuídas ao ensino de História na Educação Básica nacional regulamentada pelas políticas públicas educacionais vigentes entre 1988 e 2018. A seleção da bibliografia foi aleatória, entretanto, foram priorizadas produções científicas de pesquisadores do campo da Educação e do ensino de História, dentre outros, no intuito de complementar os dados obtidos na análise documental, possibilitando, assim, uma melhor compreensão do ensino de História no ensino básico brasileiro e suas finalidades sociais. No cumprimento de seus objetivos, este estudo fundamentou-se, no que lhe concerne, na análise de relatórios emitidos por órgãos públicos e privados, legislações e diretrizes educacionais nacionais reguladoras do ensino de História na Educação Básica brasileira.

#### **3.2. Coleta e análise de dados**

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados, este trabalho fundamentou-se nos métodos de pesquisa documental e de revisão narrativa da literatura.

Por meio do procedimento metodológico de pesquisa documental, método de coleta de dados que se vale de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos do estudo (GIL, 2002; 2008), exploraram-se, aqui, fontes documentais que consistem em documentos oficiais que são as legislações e diretrizes educacionais federais reguladoras do ensino básico nacional, especialmente aquelas que norteiam o ensino de História e seus currículos escolares. Além de contribuir para uma breve análise dos principais instrumentos normativos federais que têm agido na regulação do ensino de História desde a promulgação da Constituição brasileira de 1988, o

tratamento analítico dos documentos oficiais selecionados possibilitou a identificação de algumas das funções sociais atribuídas à História escolar pelas políticas públicas educacionais nacionais vigentes entre 1988 e 2018. Funções essas, cuja análise consiste no objetivo principal do presente estudo.

A pesquisa documental aqui realizada valeu-se também de informações obtidas a partir da análise de relatórios emitidos por organizações e instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, que discutem aspectos relacionados à qualidade do ensino básico brasileiro. Em um capítulo que trata dos desafios e dificuldades de um ensino de História comprometido para com suas funções sociais, foram utilizados, por exemplo, dados coletados pelo “Censo Escolar 2018” sobre a formação inicial e continuada dos docentes do ensino básico brasileiro, utilizados para comprovar o despreparo do professorado do país em lidar com um ensino de História comprometido com as finalidades que lhe são atribuídas. Neste mesmo capítulo, usaram-se, também, resultados de instrumentos usados para avaliar a proficiência do alunado brasileiro nas competências e habilidades consideradas necessárias para o exercício da cidadania e formação do pensamento-crítico, constatando-se níveis insatisfatórios na proficiência de habilidades e competências consideradas internacionalmente fundamentais para o preparo do educando à vivência em sociedade e inserção no mercado de trabalho.

Utilizou-se, também, neste estudo, como aporte metodológico, o método de revisão narrativa da literatura, que, por sua vez, consiste num procedimento técnico bibliográfico de busca de informações na literatura publicada em livros, artigos, teses, dissertações e de tratamento crítico-analítico dos dados levantados, caracterizado por seu baixo rigor sistemático e por seu viés subjetivo, sendo aberto à escolha pessoal das fontes bibliográficas e às análises críticas e interpretações pessoais do pesquisador. Um procedimento de coleta de dados bastante útil para aquisição e/ou atualização, em um curto espaço de tempo, do conhecimento sobre uma temática específica abordada ao longo da pesquisa. (SALLUM; GARCIA; SANCHES, 2012, p. 151-152).

A busca na literatura existente, aqui realizada, incluiu artigos científicos, livros, dissertações e teses de autores com experiência nas áreas de Educação e do ensino de História, dentre eles: Circe Maria Fernandes Bittencourt e Selva

Guimarães. A literatura utilizada foi obtida mediante busca não sistemática na “*Scientific Electronic Library Online*” (SciELO), no “Portal de Periódicos da CAPES” e no “Google Acadêmico”, bem como a partir da exploração das referências bibliográficas e das indicações de trabalhos situadas nas obras analisadas, e, ainda, mediante conhecimento prévio sobre autores especializados na temática tratada.

Feita a seleção das obras consideradas, pelo próprio autor, relevantes ao desenvolvimento da pesquisa, reservou-se um longo período para leitura e fichamento do material bibliográfico. Posteriormente, de posse dos fichamentos, as informações fichadas foram organizadas no intuito de facilitar a redação do referencial teórico do presente trabalho.

A revisão narrativa, apesar de consistir em um procedimento metodológico de coleta de dados de baixo rigor sistemático, e, muitas vezes, por esse motivo, desvalorizado cientificamente, foi, como em muitas outras pesquisas, fundamental para a legitimação das informações descritas a partir da pesquisa documental e, principalmente, para o aprofundamento do conhecimento sobre o ensino de História, os papéis e funções sociais que lhe têm sido atribuídos.

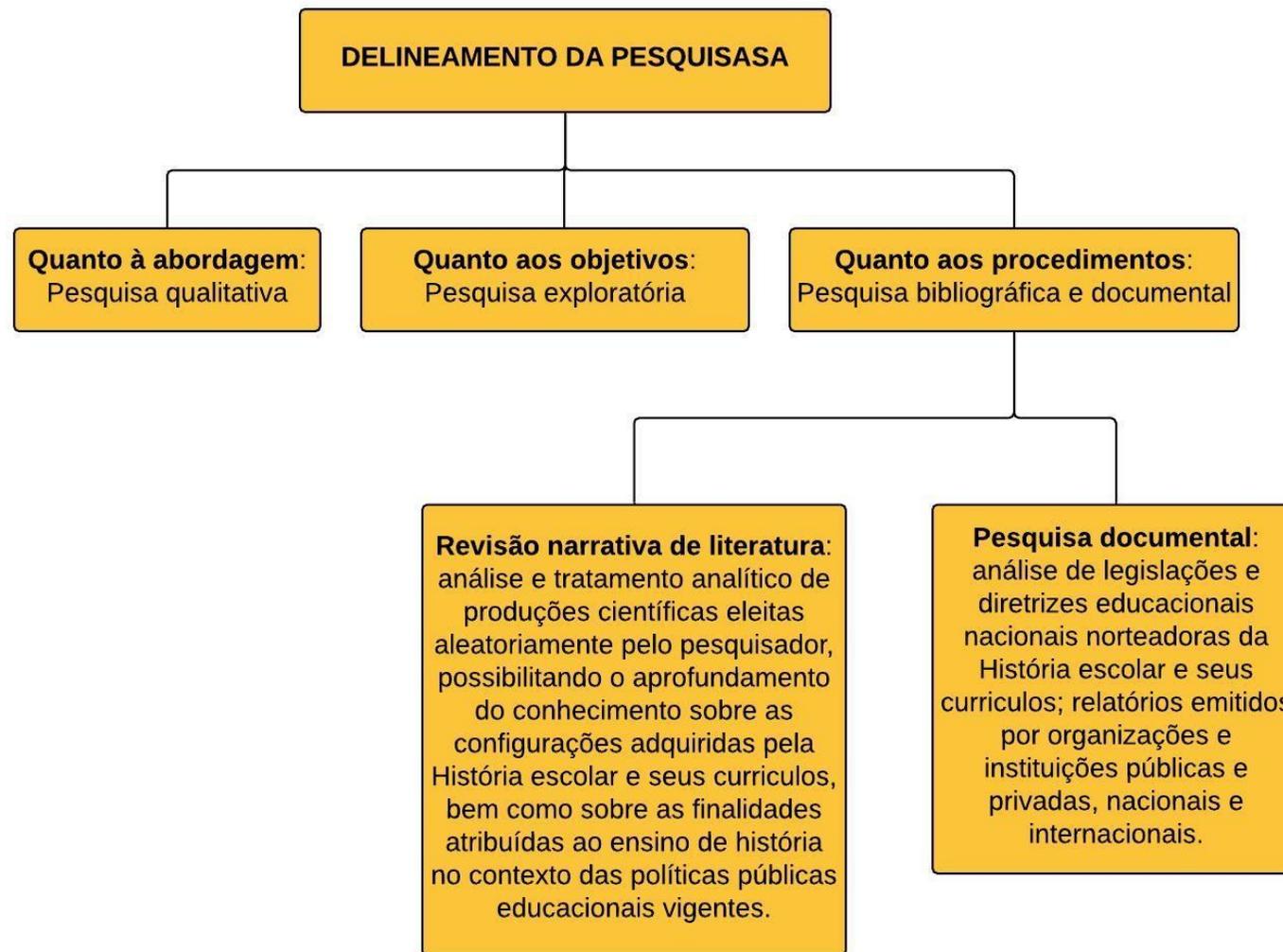
<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Lei Maior do Estado brasileiro. Institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional.
1996	Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais	Apresenta as diretrizes dos PCNs para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas do país interessadas em educação.

1998	Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história	Apresenta as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o componente curricular de História no ensino fundamental, mais especificamente para os terceiro e quarto ciclos, possibilitando, assim, reflexões, por parte dos educadores, professores e gestores, sobre o ensino de História no ensino básico nacional e sobre a importância do estudo da História na formação dos educandos.
1988	Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais: Pluralidade Cultural	Apresenta as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o tema transversal da "Pluralidade Cultural", levando aos educadores, professores e gestores a refletirem sobre o papel da escola na educação para as relações étnico-raciais e culturais, necessária, por sua vez, à construção de uma sociedade democrática.
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias	Apresenta as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências Humanas no Ensino Médio, possibilitando, desse modo, reflexões, por parte dos educadores, professores e gestores, sobre o papel do ensino de História e outras disciplinas que integram a área das "Ciências Humanas" no ensino básico nacional.
2003	Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 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", e dá outras providências.
2008	Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 e Indígena".
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana)	Publicação que reuni as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que, por sua vez, orientando a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras no intuito de garantir, aos educandos, uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.
2015	Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão (Área de Ciências Humanas; Componente Curricular de História)	Documento normativo que determina o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No caso do componente de História, as aprendizagens que o ensino de História deverá garantir à formação dos educandos de todo o Brasil.

2016	Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão (Área de Ciências Humanas; Componente Curricular de História)	Documento normativo que apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas do ensino básico. No caso do componente de História, as aprendizagens que o ensino de História deverá garantir à formação dos educandos de todo o Brasil.
2016	Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros	Apresenta os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Edição 2015.
2017	Avaliação Nacional de Alfabetização. Edição 2016: Resultados	Apresenta os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização. Edição 2016.
2018	Sistema de Avaliação da Educação Básica: Evidências da Edição 2017	Apresenta os resultados Avaliação da Educação Básica. Edição 2017.
2018	Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão (Área de Ciências Humanas; Componente Curricular de História; Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	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. No caso do componente de História, os conhecimentos, competências e habilidades que o ensino de História deverá garantir à formação dos educandos de todo o Brasil.
2018	Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC	Orienta gestores estaduais, municipais e escolas no processo de implementação da BNCC, objetivando a apoiá-los no percurso de (re)elaboração e implementação da propostas curricular das redes, com foco no regime de colaboração entre os estados e municípios.
2019	Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018	Apresenta uma síntese dos principais dados coletados pelo Censo Escolar 2018, inclusive dados sobre o nível de formação do professorado atuante no ensino básico nacional.
2019	Resumo Técnico : Censo da Educação Básica 2018	Apresenta informações resultantes do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, consistindo em um documento de referência geral e consulta rápida para gestores dos sistemas de ensino, técnicos dos órgãos de gestão da política educacional no âmbito federal, estadual e municipal, estudantes e acadêmicos de graduação e pós-graduação, pesquisadores e demais interessados.

Quadro 01: Relação de documentos que constituíram o *corpus* documental

Nota: Elaborado pelo autor.



**Imagem 01:** Fluxograma de delineamento de pesquisa  
Nota: Elaborado pelo autor.

#### **4. CAPÍTULO I - CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL DEMOCRÁTICO (1988-2018)**

Este capítulo tem como foco os diferentes contextos históricos, as permanências e mudanças que marcaram a trajetória histórica do ensino de História na Educação Básica brasileira. O recorte delimitado inicia-se em 1980, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil e termina em 2018, em pleno processo de implementação da mais recente reforma educacional brasileira: a “Base Nacional Comum Curricular”.

Para isso, toma-se por base a análise documental e bibliográfica sobre algumas das principais políticas públicas educacionais que vêm, nesse contexto de democratização, regulando a Educação Básica nacional, o ensino de História e seus currículos desde a promulgação da Carta Magna de 1988.

Dentre os documentos selecionados para análise documental estão: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Nº 9.394/1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecidos a partir de 1997, especialmente os de História; a Lei Nº 10.639/2003; a Lei Nº 11.645/2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicadas em 2013; e a Base Nacional Comum Curricular dos componentes de História e das Ciências Humanas e Sociais, publicadas, em duas versões preliminares, aqui consideradas, e em uma versão final, em dezembro de 2018.

Em complemento aos dados obtidos com a pesquisa documental, realizou-se, também, uma revisão de literatura qualitativa e narrativa, embasada, por sua vez, por trabalhos de estudiosos renomados no campo do ensino de História, dentre eles: Circe Maria Fernandes Bittencourt, Selva Guimarães, Katia Maria Abud e Flavia Eloisa Caimi, com o intuito de preencher determinadas lacunas deixadas pela análise documental e proporcionar, portanto, maior qualidade e legitimidade ao referencial teórico aqui construído.

#### **4.1. O Ensino de História nas décadas de 1980 e 1990: no contexto da redemocratização**

A década de 1980 foi, indubitavelmente, um período de profundas transformações no Brasil. Nesse contexto, estava a ocorrer o processo de redemocratização que reestabeleceria, em 1985, as instituições democráticas brasileiras que haviam sido findadas pelo autoritarismo do “Governo Militar” (1964 – 1985).

De acordo com a historiadora Katia Abud (2007, p. 112), a História, tal como a Geografia, recupera, nesse período de redemocratização, sua autonomia enquanto disciplina escolar, graças a professores, pesquisadores e associações científicas descontentes com a disciplina de Estudos Sociais, que tirara a autonomia e reduzira a importância da História e da Geografia. Diante dessa insatisfação e da pressão dos professores e membros de associações científicas, muitos estados optaram, então, pelo fim dos Estudos Sociais e reestabelecimento da História e da Geografia como disciplinas autônomas (ABUD, 2007, p. 112).

A recuperação da autonomia pela História e Geografia se deu graças aos esforços de entidades representativas como a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e, também, das próprias escolas que, reagindo contra a implantação dos Estudos Sociais, buscaram, com seus próprios meios e uso da pouca autonomia que a Lei Nº 5.692/1971 lhes dava na organização curricular, manter a História e a Geografia como disciplinas autônomas. Fato esse evidenciado por estudiosos como Kátia Abud (2011, p. 169) e Circe Maria Fernandes Bittencourt (2017, p. 39-40).

Ainda na década de 1980, em pleno processo de redemocratização referente à transição do “Regime Militar” (1964 – 1985) para o que alguns estudiosos denominam “Nova República”, despontaram, segundo a historiadora Kátia Abud (2011, p. 169 – 170), inúmeras propostas curriculares com formas de organização de conteúdos inspiradas, por sua vez, em diferentes correntes de pensamento, ora priorizando o cotidiano como tema, ora as formas econômicas ou as sociais.

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de democratização da década de 1980 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que

pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático proporcionado pela Constituição de 1988. (BITTENCOURT, 2018b, p. 80)

Dentre esses novos paradigmas do conhecimento histórico, embasados nas novas concepções historiográficas e nas inovações das ciências da educação, pode-se citar, segundo Abud (2007, p. 112), o da “Nova História”, uma corrente historiográfica surgida na França da década de 1970 como desdobramento da “Escola dos *Annales*”, responsável, por sua vez, segundo Abud (2007, p. 112), por introduzir novas categorias historiográficas e pela ideia da experiência, conhecimentos prévios e a vivência dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem, ideia essa que chamou atenção de muitos educadores.

Entretanto, alerta Abud (2011, p. 169), mesmo nessas novas propostas curriculares, notava-se claramente a permanência das velhas formas de periodização oriundas da História ensinada no século XIX. Periodizações tradicionais, essas, elaboradas nos Oitocentos<sup>1</sup> para atender aos interesses da escola burguesa e moldar o pensamento dos jovens estudantes, para quem a História escolar era produzida, explica Abud (2011, p. 170). A periodização da História tal como a conhecemos — Pré-História, História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea — continuava a inspirar nossos historiadores na periodização da História do Brasil (ABUD, 2011, p. 170).

A preocupação com a questão da consolidação de uma identidade nacional que unisse os brasileiros e ajudasse no desenvolvimento de um sentimento nacional, também, não deixou de fazer parte dos programas de ensino de História da década de 1980. O foco das propostas curriculares, no entanto, desviava-se um pouco da Europa ocidental dos colonizadores e voltava-se para a América e a África, cujas histórias foram, por muito tempo, subalternizadas a favor da supervalorização da História da civilização europeia ocidental da qual o Brasil fora tido como mera parte, um “herdeiro nos trópicos” (ABUD, 2007, p. 112 - 113).

Essa atenção centrada nos conteúdos de História do Brasil e da América que caracterizou os documentos curriculares das décadas de 1980 e 1990, se justificava,

---

<sup>1</sup> Termo referente ao século XIX.

segundo Abud (2007, p. 113), pela crença de que isso facilitaria a problematização da História, dada a proximidade desses conteúdos com a vivência e experiências cotidianas do alunado brasileiro, crença compartilhada por educadores, historiadores e professores de História.

Com a “Constituição Cidadã”, como também ficara conhecida a “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”, a educação de qualidade passou a ser um direito obrigatório do cidadão brasileiro, sendo dever do Estado oferecê-la gratuitamente a todos e dever da família matricular as crianças no ensino fundamental. Para isso, entretanto, foi necessário reorganizar a educação brasileira, o que se deu pela criação e publicação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Em meados da década de 1990, sob a influência do pensamento democrático que se disseminou a partir da redemocratização e da promulgação da Carta Magna de 1988 e, sobretudo, do modelo político-econômico neoliberal, deu-se, com o decretar Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o estabelecimento de novas diretrizes e bases da educação brasileira (BITTENCOURT, 2018b, p. 80). Nessa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a terceira do país, ficou estabelecido, no Art. 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” O Art. 35 desta mesma lei traz outra importante função da educação básica: contribuir para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”

No que tange ao ensino de História na educação básica brasileira, a Lei Nº 9.394/1996 (LDB/1996) estabeleceu em seu Art. 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). E tanto o conteúdo comum da base nacional a ser futuramente estabelecida, quanto a parte diversificada que deverá complementá-lo, deverão, por imposição do Art. 26, § 4º, levar “em conta as

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

As propostas curriculares de História elaboradas nas décadas de 1980 e 1990 tentavam, ainda, conforme tratado por Abud (2007, p. 113), se libertar da velha organização cronológica e linear fundamentada na ideia de progresso que caracterizava os conteúdos históricos, buscando, para isso, soluções alternativas para a divisão quadripartite da História, criticada por historiadores e professores de História da época por seu caráter eurocêntrico.

Assim, na tentativa de se libertarem da tão criticada e rejeitada organização cronológica quadripartite, muitas propostas curriculares adotaram a divisão do conteúdo de História por eixos temáticos, possibilitando maior integração entre os conteúdos da História do Brasil e da América e a História Geral, podendo-se destacar, dentre esses documentos curriculares que adotaram a divisão por eixos temáticos, os “Parâmetros Curriculares Nacionais de História” (ensino fundamental e ensino médio), criados na segunda metade dos anos 90 (ABUD, 2007, p. 113).

Preocupados em sanar o problema de comunicação histórica entre passado e presente, que tem levado ao aluno, por sua vez, a não perceber a importância do estudo da história, os professores brasileiros passaram, a partir de 1995, a conviver e a serem incentivados pelo Estado a trabalhar a transversalidade.

A proposta de transversalidade surgiu atrelada aos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs), em 1995, com a divulgação da versão preliminar do documento publicado pelo Ministério da Educação, que manteve, por sua vez, em sua versão final (1997/1998), o objetivo de estabelecer uma base comum curricular nacional, ou seja, um referencial de conteúdos para cada disciplina que integra o quadro de disciplinas da educação básica brasileira, estabelecendo, ainda, cinco temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural) estabelecidos por serem questões presentes no cotidiano dos brasileiros, logo, importantes de se discutir em sala por professores e alunos dentro das explanações sobre as temáticas a serem trabalhadas.

A implantação da transversalidade no ensino de História refere-se não apenas às mudanças didático-pedagógicas, mas também ao significado dos conceitos de

educar e da própria História (NETO, 2016, p.65). Segundo Neto (2016, p. 65-66), muitos brasileiros foram educados com uma História linear e sequencial, constituída por “grandes feitos” realizados por “grandes homens”, com uma “História dos grandes acontecimentos”. Os estudantes, bem como muitos integrantes de grupos subalternos, não se veem nessa História reservada aos “grandes” homens e acontecimentos, logo não entendiam o significado de História e nem a importância desta para a realidade em que vivem. Essa incompreensão do conceito de História e de seu papel prático para o presente gerou, por sua vez, um distanciamento e um sentimento de indiferença quanto ao ensino de História, levando-a a ser interpretada equivocadamente pelo senso-comum como a disciplina que “estuda coisas antigas”, sendo ela, é claro, muito mais do que esse isso pressupõe.

De acordo com Neto (2016, p.66-67), a inserção dos temas transversais ocorre num contexto de questionamento dos procedimentos escolares, onde a disciplina deixa de ser vista como “um fim em si mesma” e passa a ser considerada um meio para se alcançar outros objetivos através do estabelecimento de um diálogo entre o conteúdo tradicional ministrado e as questões sociais presentes na realidade do aluno, mostrando esse aluno como um sujeito histórico, um construtor de sua própria história e a escola como um espaço reconhecido de conhecimento.

Mas, como muito bem elucidado por José de Freitas Neto (2016, 60-61), não há “receitas prontas”, “fórmulas” ou “soluções” ideais para se aplicar o conhecimento ministrado em sala de aula à realidade de cada aluno. Logo, todo método de ensino transversal, assim como os mais tradicionais, está sujeito a riscos e vantagens. O que se busca com a transversalidade no ensino de história não é o abandono do “conteúdo tradicional”, mas o estabelecimento de correlações entre eles e a realidade presente do aluno, bem como o desenvolvimento de certos conhecimentos, habilidades e valores exigidos para o pleno exercício da cidadania e inserção na sociedade e no mundo do trabalho, tornando evidente ao estudante o porquê de ele estar a estudar aquilo, o porquê de ele aprender História.

#### **4.2. O ensino de História no século XXI: a História ensinada no contexto da globalização e do neoliberalismo**

Antes de se abordar o ensino de História no contexto histórico do século XXI, há de se elucidar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Nº 9.394/1996), ainda hoje, vigora como a legislação maior reguladora da educação nacional, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enquanto diretrizes norteadoras dos programas curriculares brasileiros. Logo, o ensino de História no Brasil continua, nos dias atuais, a se organizar mediante as determinações legais e propostas curriculares dos citados documentos.

O contexto histórico das duas primeiras décadas do século XXI é o de um processo de integração global, de expansão, em escala internacional, da informação, das transações econômicas e de determinados valores políticos e morais, especialmente valores ocidentais. Processo esse, denominado “globalização”, surgido no final do século XX como herdeiro do imperialismo financeiro dos séculos XIX e XX, desenvolvendo-se no século XXI para uma fase de internacionalização da economia do capitalismo, atingindo sociedades, culturas e mentalidades de, praticamente, todos os países do globo terrestre, estabelecendo-se, assim, como a “nova ordem mundial” (SILVA Kalina V.; SILVA, Maciel H.; 2009b, p. 169-173).

O fenômeno da globalização e o mundo globalizado dele resultante desenvolvem-se sobre as bases ideológicas do neoliberalismo, um modelo político-econômico nascido na década de 1980 com os governos de Ronald Reagan nos EUA e de Margaret Thatcher na Inglaterra, embasado, por sua vez, na abertura de mercados, no fim do incentivo à indústria nacional, na redução do papel do Estado na economia e no mercado (Estado mínimo) e nas privatizações, tidas como elemento positivo para desenvolvimento da concorrência e seleção dos mais aptos para o mundo do trabalho, satisfazendo, então, os interesses do mercado (SILVA Kalina V.; SILVA, Maciel H.; 2009b, p. 169-173). Como muito bem apontado por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2009b, p. 261; 169-173), a política neoliberal se apresenta como um importante aspecto da nova “ordem mundial”, ou seja, da globalização, pois é ela a ideologia política do mundo globalizado.

É nesse contexto de desenvolvimento da globalização e do modelo neoliberal que a embasa que o ensino de História e seus programas curriculares têm sido reformulados desde a década de 1990, sendo a atual “Lei de Diretrizes e Bases” (LDB/1996) e a recém-homologada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alguns

exemplos desses projetos de reformulação curricular vinculados aos ideais das políticas neoliberais, aponta a historiadora Circe Bittencourt (2018b, p. 78-82).

Desde a década de 1980, devido à pressão de intelectuais e de diversos movimentos sociais no país, a inclusão de problemáticas sobre diversidades sociais e culturais da sociedade brasileira nas políticas públicas educacionais e nas propostas curriculares vêm se destacando cada vez mais. Movimentos sociais, como os movimentos negro e indígena, reconheceram na educação, em especial no ensino de História, um potencial veículo de combate a formas de racismo, de intolerância, de xenofobia. Tais movimentos e seus apoiadores propunham a revisão de uma História do Brasil estabelecida no padrão masculino, branco, cristão e centrado no pensamento eurocêntrico, para uma História nacional capaz de abarcar toda diversidade social e cultural do Brasil. (BITTENCOURT, 2018b, p. 108-109).

As primeiras mudanças significativas no ensino de História, no século XXI, ocorreram na primeira metade do dito século, pautadas, justamente, na inclusão da diversidade, em todas as suas formas, e reforçadas pelas demandas por políticas inclusivas e antirracistas (BITTENCOURT, 2018b, p. 109-110). Primeiro com a inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos programas curriculares da educação básica nacional, em 2003, e, depois, com a extensão dessa obrigatoriedade para a História e Cultura indígena, em 2008, estabelecendo-se, por fim, por força da Lei, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos programas nacionais.

Vale ressaltar que a presença obrigatória da História e Cultura afro-brasileira e indígena já se fazia presente na Carta Magna de 1988, no Art. 242, § 1º, onde se estabelece que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). No entanto, o Art. 242 se mostrou existir apenas nas páginas oficiais da legislação brasileira, tendo o ensino de História continuado a reproduzir a tradicional história eurocêntrica, portanto, a inserir os índios e negros em posição de subalternidade na história nacional.

Em 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o Ministério da Educação sob o comando de Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, foi promulgada a Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterando a Lei no

9.394/1996 (LDB/1996) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Na Lei Nº 10.639/2003, Art. 26-A, estabeleceu-se “que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, devendo o conteúdo programático de História e Cultura Afro-Brasileira incluir “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando as contribuições sociopolítico-econômicas do povo negro pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

Esse conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira, por sua vez, a partir da vigência da Lei Nº 10.639/2003, passa a ser obrigatoriamente trabalhado em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003). Por fim, também acrescentando à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Art. 79-B da Lei Nº 10.639/2003, inclui, no calendário escolar nacional, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Como se percebe, a Lei 10.639/2003 não tratou da inclusão da História e Cultura indígena no currículo oficial da educação básica nacional, por essa razão, para corrigir tal equívoco, foi promulgada, em 2008, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma nova lei alterando a LDB/1996 e a Lei 10.639/2003. Essa foi a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, responsável por incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

No artigo Art. 26-A da Lei Nº 11.645/2008, determinou-se que “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”, devendo o conteúdo programático de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, as culturas negra e indígena brasileiras e o negro e o índio na formação da sociedade nacional,

resgatando as suas contribuições nas áreas econômica, política e social pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Vale lembrar, que, como apontado por Alves, Carvalho e Coelho (2018), a Lei nº 10.639/2003 não fora revogada, apenas alterada pela Lei Nº 11.645/2008, estando o Art. 79-B desta, que inclui, no calendário escolar nacional, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, vigente ainda hoje.

Com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil tornou-se obrigatório e não mais apenas tópicos a serem trabalhados transversalmente em segundo plano. Foram ainda legislações mais eficazes que as anteriores em reavaliar e transformar a educação histórica eurocêntrica que prioriza a cultura europeia sobre as africanas, afro-brasileiras e indígenas. Sem sombra de dúvidas, uma grande conquista dos movimentos negros e indígenas brasileiros (ALVES; CARVALHO; COELHO, 2018)

Outras políticas públicas educacionais estabelecidas ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, com embasamento na LDB/1996 e nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, foram as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (DCNs), que têm por objetivo orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, sendo reunidas em um documento publicado, no ano de 2013, pelo Conselho Nacional de Educação, determinando o conjunto de Diretrizes Curriculares que devem articular os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 4-5).

Diferente dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) — que são diretrizes não obrigatórias e flexíveis voltadas à orientação na elaboração dos programas curriculares estaduais e municipais e de currículos escolares através da sugestão de conteúdos básicos para todas as disciplinas —, as DCNs são diretrizes obrigatórias norteadoras dos programas curriculares e currículos escolares de todas as instituições e níveis da Educação Básica brasileira, sendo respaldadas legalmente pelo Art. 211 da Carta Magna de 1988, onde se determina que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988), bem como pela lei maior da educação nacional que é a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996” (Lei Nº

9.394/1996), onde fica definido, no Art. 9º, inciso IV, que a União, em colaboração com as unidades federativas, o Distrito Federal e os municípios, deverão estabelecer as competências e diretrizes norteadoras dos currículos e seus conteúdos mínimos para todos os níveis da Educação Básica, de modo a garantir a formação básica comum a todos os brasileiros.

Por fim, abordar-se-á sobre a mais recente reforma educacional brasileira, ou seja, sobre a elaboração e aprovação da tão aguardada “base comum curricular” e seus efeitos sobre o ensino de História na educação básica nacional.

#### **4.3. A História ensinada segundo a Base Nacional Comum Curricular**

Prevista desde a formulação da “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”, em seu Art. 210, bem como no Art. 26 da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996”, nas “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica” e em estratégias para metas do “Plano Nacional de Educação de 2014” (PNE), a “base comum curricular nacional” — encarregada de nortear a elaboração de currículos capazes de garantir a formação básica de valores culturais, artísticos e históricos e de estabelecer, assim, um elo entre o que há de comum e diverso entre os brasileiros — foi finalmente homologada, em 20 de dezembro de 2017, na forma do documento oficial de cumprimento obrigatório denominado “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), tornando oficialmente concreta a tentativa de formulação de um saber comum aos brasileiros. (BRASIL, 2018a, p. 10-12).

De acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018b, p. 81-82) e Flávia Eloisa Caimi (2016, p.87), os debates sobre a construção de uma “base nacional comum curricular”, prevista desde a promulgação da LDB/1996, começaram a fomentar a partir de 2014, num contexto de crise política e econômica pela qual o Brasil vinha passando. Ao que aponta Bittencourt (2018b, p. 81), o objetivo da proposta de se estabelecer uma base comum nacional é sistematizar o que deve ser ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando desde a Educação Infantil ao final do Ensino Médio.

Antes de ter sua validade oficialmente reconhecida, em sua terceira versão, em dezembro de 2017, a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) teve outras duas versões preliminares, uma apresentada em 16 de setembro de 2015 — primeira versão — e outra, após um período de consulta pública (16 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016), em 03 de maio de 2016 — segunda versão. Informação essa disponibilizada, bem com as versões preliminares da BNCC, em uma página online reservada pelo Ministério da Educação (MEC) à história da Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup>.

Segundo Gilberto Calil (2015, p. 39 – 40), a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada oficialmente pelo MEC em 16 de setembro de 2015, tendo sua elaboração ficado sob a responsabilidade de um grupo de assessores indicados em 17 de junho de 2015, uma comissão de 116 especialistas de 37 universidades. O documento foi apresentado com 302 páginas, abordando objetivos gerais e componentes curriculares de quatro grandes áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), que juntas abarcavam quatorze disciplinas escolares.

E como é de se esperar de toda reforma educacional que se propõe a reorganizar os currículos de História, surgiram muitas críticas à Base Nacional Comum Curricular e bastante polêmica em torno de sua primeira versão. Ao que elucida Gilberto Calil (2015), as críticas mais comuns ao documento dizem respeito: ao risco de este, enquanto currículo prescritivo que é, atentar contra a autonomia do professor; ao distanciamento entre que é proposto pela BNCC e os problemas vividos na realidade escolar nacional, que acabam, por sua vez, influenciando negativamente na qualidade da educação ofertada; e ao caráter nacionalista exacerbado do documento, que, tentando fugir da tradicional perspectiva histórica eurocêntrica, supervaloriza patrioticamente a história nacional em detrimento da história extranacional, quase como se “o mundo só existisse para que o Brasil pudesse existir” (CALIL, 2015, p. 42-43). Críticas essas, e outras, que, dada a preocupação com os rumos da História escolar, foram apresentadas, também, ao que expõe Ilma Passos Alencastro Veiga e Edileuza Fernandes da Silva (2018), por associações

---

<sup>2</sup>Versões preliminares da BNCC disponíveis online em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

representativas de professores e pesquisadores da área de História e outras mais, como, por exemplo, a “Associação Nacional de História” (ANPUH) <sup>3</sup>.

Sobre o risco da BNCC, em sua primeira versão, à autonomia dos sujeitos escolares (alunos, professores, diretores, pedagogos) e da cultura escolar, Calil (2015, p. 40-41) aponta que o processo de construção do documento tem sido fortemente marcado por uma postura centralizadora por parte do Ministério da Educação (MEC), fato evidenciado pela seleção de especialistas sem formação específica para lidarem com a complexa tarefa de criação de um programa curricular de abrangência nacional. No caso do componente curricular de História, especialistas e/ou técnicos sem experiência no campo de História, ou do ensino de História, sem qualquer explicação plausível por parte do MEC para a escolha dos elaboradores do documento.

Restou para os sujeitos escolares a amarga sensação de que coube ao MEC, e não a eles e suas distintas áreas de conhecimento, a definição dos componentes curriculares que compuseram a BNCC. Afinal, os consultores contratados para elaboração do documento não foram aceitos como representantes da área de História, o que aconteceu também em outras áreas.

Quanto ao distanciamento entre que é proposto pela BNCC e os problemas vividos na realidade escolar nacional, há de se reconhecer que a Base Nacional Comum Curricular, em todas as suas versões, “não reconhece as condições precárias de trabalho dos professores nem a necessidade de investimentos voltados ao desenvolvimento profissional docente” (VEIGA; SILVA, 2018), ou seja, não trata, em si, da necessidade de capacitar e incentivar o professorado do ensino básico nacional para o trabalho com a BNCC e desafios que este abarca.

Como apontado por Calil (2015, p. 40), problemas cotidianos vividos no ambiente escolar são, também, responsáveis pela baixa qualidade do ensino escolar brasileiro, entretanto, o MEC e seus parceiros corporativos — responsáveis pela seleção da equipe elaboração do documento — ignoram, ao longo da elaboração e implementação da BNCC, os efeitos degradantes sobre a educação básica nacional

---

<sup>3</sup> ANPUH. **Carta crítica da ANPUH-Rio à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2015. Disponível em: [http://rj.anpuh.org/download/download?ID\\_DOWNLOAD=1614](http://rj.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1614). Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

de problemas como: o corte de recursos, a precarização do trabalho docente, os baixos salários, o fechamento de turmas e aumento do número de estudantes por turma, a ausência efetiva de políticas de permanência dos estudantes, a carência de estrutura e equipamentos, dentre outros mais. (CALIL, 2015, p 40). Fato esse sabido e exposto por várias associações de professores e pesquisadores, dentre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (VEIGA; SILVA, 2018).

Outra crítica comum aos que analisaram a primeira versão da BNCC diz respeito ao caráter ufanista do documento. Ao que apontam as críticas de associações de professores e pesquisadores como: a “Associação Nacional de História” (ANPUH), a “Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” (Anped) e a “Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas” (ANPHLAC), bem como estudiosos como Gilberto Calil (2015), Ilma Passos Alencastro e Veiga e Edileuza Fernandes da Silva (2018), na tentativa de refutar a história eurocêntrica, progressiva e linear presente nos programas curriculares e materiais didáticos desde os Oitocentos, os elaboradores da base comum nacional da área de História substituíram uma história eurocêntrica por uma patriótica que supervaloriza a história nacional em detrimento da história extranacional.

Ao invés de indagar o passado com base nas questões do presente – o que seria um procedimento historiográfico mais adequado -, o que se propõe [na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)] é pensar o estrangeiro com base na experiência nacional (naturalizada e tomada acriticamente), produzindo-se nexos forçados e empobrecedores e uma leitura anacrônica de processos passados interpretados em função de uma experiência particular e de um presente naturalizado (CALIL, 2015, p. 43).

O público, parte que abrange os familiares, os alunos e a sociedade, teve, também, sua participação reduzida a um papel de pouca importância na elaboração da primeira versão da BNCC, visto que a opinião pública foi adquirida através de uma consulta pública feita após a criação do documento, através de questionário fechado, onde a base comum nacional e seu conteúdo foram avaliados com meros “concordo fortemente”, “concordo”, “sem opinião”, “discordo” e “discordo fortemente”, impossibilitando discussões, problematizações e críticas, apenas sugestões simples tão diversas, por sua vez, que dificilmente foram devidamente tabuladas pelo MEC e seus especialistas. Sem falar no curto tempo disponibilizado para a discussão do

documento e menor tempo ainda para a fase de consulta pública, de setembro de 2015 a março de 2016, que, por abarcar o conturbado final de ano letivo e o período de férias escolar, não deve ter mobilizado suficientemente professores e alunos. (CALIL, 2015, p. 40).

Como apontado por Flávia Eloisa Caimi (2016, p. 90), esse documento taxado de ufanista, doutrinário e centralizador tratou de uma primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo de se esperar que o documento não fosse perfeito e que ele tivesse falhas, lacunas e inconsistências a serem discutidas e solucionadas antes da homologação de uma versão definitiva.

Deve-se, portanto, reconhecer não só as muitas falhas cometidas pelos elaboradores e pelo MEC na elaboração do documento preliminar, mas, também, o esforço de toda uma equipe que se dedicou a esta complexa tarefa de criar a primeira base comum nacional, para diversas disciplinas, de várias áreas do conhecimento. Esforço esse, dentre tantos outros, de adaptar a história ensinada às mais recentes concepções historiográficas mundiais e nacionais, de buscar alternativas para a história de perspectiva eurocêntrica que reduzia a memória brasileira a um segundo plano e de trabalhar com o alunado a diversidade nacional em todas as suas formas, aponta Caimi (2016, p. 89).

Após a consulta pública ocorrida entre setembro de 2015 e março de 2016, uma nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada, contendo 652 páginas. Essa segunda versão da BNCC, disponibilizada pelo Ministério da Educação em 03 de maio de 2016, entretanto, não atendeu a expectativa de que os debates públicos críticos da primeira versão resultassem na revisão das falhas da primeira versão e criação de um documento - mais rico, aprofundado e diversificado em seus fundamentos basilares (CAIMI, 2016, p. 90-91). Todavia, o que de fato ocorreu no processo de criação da segunda versão da base nacional comum foi a criação de um novo documento, sem relações de continuidade com a versão anterior, aponta Flávia Eloisa Caimi (2016, p. 90-91).

Ao que elucida Caimi (2016, p. 90-91), no processo de criação da segunda versão da BNCC, a comissão de doze profissionais responsáveis pela elaboração da primeira base comum nacional de História foi dissolvida e uma nova equipe foi estabelecida pelo MEC, também, em grande maioria, sem experiência específica no

campo de ensino de História, cujos membros estão ligados principalmente à gestão da educação pública, enquanto secretários de educação das unidades federativas brasileiras e dirigentes educacionais municipais.

Para Caimi (2016, p. 90-91), a segunda versão da BNCC traz uma proposta curricular de História mais tradicional, voltada aos conteúdos convencionais e canônicos, organizados segundo uma cronologia linear que se apresenta como eixo central do discurso histórico, desconsiderando os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos.

Nessa segunda versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nota-se a permanência da centralização do MEC na elaboração dos programas curriculares, sem quaisquer justificativas plausíveis para a seleção de uma equipe especializada predominantemente na gestão pública ao invés de no ensino das disciplinas que compõem a grade curricular do ensino básico, criando, desse modo, uma situação estranha, onde os currículos da disciplina de História, por exemplo, são estabelecidos por secretários de educação estaduais e municipais e sem grande participação de especialistas no ensino de História e professores da Educação Básica responsáveis pelo ensino do conteúdo curricular estabelecido.

Com base numa nota sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada pela ANPUH do Rio de Janeiro, em 22 de junho de 2016, a versão do componente curricular de História apresentado na segunda versão da BNCC trata de uma nova proposta, diferente da publicada na primeira versão, porém, de velha abordagem, pois retoma claramente a organização cronológica linear e progressiva do conteúdo histórico e o viés histórico eurocêntrico que exageradamente se combateu na primeira versão da BNCC <sup>4</sup>.

As considerações feitas pela ANPUH – Rio de Janeiro acerca da proposta curricular de História da segunda versão da BNCC evidenciam que determinadas críticas e sugestões feitas à primeira versão do documento foram consideradas, tendo os conteúdos de História Antiga e Medieval, ausentes na primeira versão, sido

---

<sup>4</sup> ANPUH. **Nota sobre a segunda versão da BNCC**. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2016. Disponível online em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em: 07 de março de 2019.

incorporados aos componentes curriculares de História do novo documento, onde foram tratados, no entanto, de forma eurocêntrica.

Além disso, corrigiu-se o viés patriótico da primeira versão, que considerava o Brasil o ponto de partida para a História Geral, mas, reduziu à subalternidade histórica, nessa segunda versão, as Histórias da África e da América, tendo a história do Brasil voltado a ocupar uma posição periférica, especialmente no que tange ao papel dos índios e negros na História nacional. Logo, ao que evidenciam as críticas da ANPUH – Rio, ao se estruturar nos modelos curriculares de viés tradicional, a segunda versão do documento deixou de avançar na execução das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que decretavam a obrigatoriedade de se trabalhar a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo da educação básica nacional e não apenas como tópicos a serem trabalhados transversalmente em segundo plano.

Modificou-se também, nos componentes curriculares de História da segunda versão da BNCC, a relação entre os direitos à aprendizagem e os objetivos do ensino, ainda que tal relação tenha se mantido no novo documento. Segundo a análise dos membros da ANPUH - Rio acerca da segunda versão da BNCC, enquanto na primeira versão os direitos se assemelhavam a competências e habilidades, na nova versão tal equívoco foi significativamente amenizado.

As críticas da ANPUH-Rio apontam, ainda, que a segunda versão da BNCC manteve, em sua estrutura, o caráter prescritivo e avaliativo, fato evidente, por exemplo, na enumeração de conteúdos específicos para cada seriação, gerando um extenso documento curricular que, diante da realidade de pouca carga horária reservada ao ensino de História, gera preocupações e medo em professores, pedagogos e alunos a respeito da possibilidade de se conciliar, com tão pouco tempo disponível, um vasto componente curricular obrigatório a um currículo diversificado regional e local.

As preocupações dos sujeitos escolares para com a BNCC se voltam, também, ao espaço reservado à autonomia necessária para as escolas elaborarem seus Projetos Político-Pedagógicos, onde deverão ser incluídas, na parte diversificada do currículo, as particularidades regionais, locais e pessoais da realidade em que os sujeitos escolares de cada região do Brasil se inserem.

Ao que aponta Circe Bittencourt (2018b, p. 100-101), a segunda versão preliminar da BNCC (MEC, 2016), trazia explicitamente na definição dos objetivos do ensino médio, bem como no decorrer do texto oficial, a preocupação e intenção de “superar as limitações de um ensino que, tradicionalmente, voltou-se apenas para duas funções formativas: a pré-universitária e a profissionalizante” (BRASIL, 2016, p. 488-489). Entretanto, procede Bittencourt (2018b, p. 101), alguns estudos sobre o ensino de História para o nível médio têm indicado que, na prática escolar, os conteúdos e os métodos permanecem alinhados com as propostas dos exames vestibulares universitários e principalmente com as do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), contradizendo, portanto, as intenções da BNCC e trazendo, para essa, uma complexa tarefa de transformar essa realidade de ensino onde a produção curricular volta-se às avaliações externas.

Sobre o processo de elaboração da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) traz, na página online da Base nacional Comum Curricular (BNCC) <sup>5</sup>, que após um período reservado à realização de seminários estaduais para discussão da segunda versão da BNCC, entre 23 de junho de 2016 e 10 de agosto de 2016, e de um curto período para contribuições de professores, especialistas e associações científicas para a elaboração da terceira versão da BNCC, entre janeiro e março de 2017, a terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 sem a BNCC da etapa do ensino médio, sendo, após uma nova rodada de seminários regionais, homologada em 20 de dezembro de 2017, com previsão de implementação para, no máximo, 2020.

Como assinalado por Circe Bittencourt (2018b), o processo de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se deu em meio a uma crise política e econômica pela qual o Brasil vinha passando desde 2014, quando se iniciou a elaboração do documento. E foi nesse mesmo contexto de crise política, econômica, moral e ética, de ascensão de governos conservadores e de retorno ao Poder Executivo de políticos alinhados a interesses internacionalistas, que se deu a homologação da “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) das etapas da educação infantil e ensino fundamental pelo “Conselho Nacional de Educação”, em

---

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Educação. “Apresentação das Atividades (PPT)”. In: **Material de Apoio. Dia D da Base**. Acesso em: <http://midias.baseemacao.org.br/BNCC/3-apresentacao.pptx>. Acesso em: 08 de março de 2019.

dezembro de 2017, apontam Circe Bittencourt (2018a, p. 143-144), Marcos Silva e Selva Guimarães (2018).

A versão definitiva e homologada da BNCC, abrangendo todas as etapas da educação básica, foi publicada em 19 de dezembro 2018, com 600 páginas, sendo apresentada pelo Ministério da educação (MEC), na introdução da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 7-10), como um 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. Um documento obrigatório responsável por nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientando-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de modo a direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018a, p. 7-10).

Com base nas explicações do Ministério da Educação (MEC)<sup>6</sup>, a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) não é currículo, mas, sim, uma referência obrigatória, um insumo para a elaboração e revisão dos currículos da educação básica. Cabe à BNCC definir o rumo da educação e os objetivos que se espera atingir, isto é, diz aonde se quer chegar. Já os currículos traçam os caminhos, têm autonomia para definirem como alcançar os objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Ao que aponta o MEC na página oficial da BNCC, a elaboração dos currículos compete às redes de ensino e às escolas, considerando, nesse processo, a BNCC e as realidades e necessidades locais. Os currículos definirão como atender às orientações da BNCC e envolverão aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações.

---

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação. “Apresentação das Atividades (PPT)”. In: **Material de Apoio. Dia D da Base**. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: <http://midias.baseemacao.org.br/BNCC/3-apresentacao.pptx>. Acesso em: 08 de março de 2019.

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2018a, p. 16)

Segundo o que consta na parte introdutória da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 13-15), a orientação das decisões pedagógicas por meio do desenvolvimento de competências tem sido uma “marca” da discussão pedagógica e social das últimas décadas, presente, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LEI Nº 9.394/1996), no estabelecimento das finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos Artigos 32 e 35. O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos, sendo, também, adotado em avaliações internacionais voltadas a avaliar a qualidade da educação, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Assim, em adequação a esse enfoque de desenvolvimento de competências e com o objetivo de se enquadrar aos modelos adotados pelas avaliações educacionais internacionais, as decisões pedagógicas da BNCC passam, de acordo com o próprio documento (BRASIL, 2018a, p. 13), a se orientar pelo desenvolvimento de competências, indicando o que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Essa explicitação das competências se justifica por sua capacidade de oferecer referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018a, p. 13).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a, p. 8-10), por “competência” entende-se 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. As dez competências gerais estabelecidas pelo documento para toda a educação básica, devem, por sua vez, articular-se, no caso do componente de História, às sete competências específicas de Ciências Humanas para o ensino fundamental, às sete competências específicas de História para o ensino fundamental e às seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a, p. 355-356; 402; 570)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Ver Tabela 01.

**Tabela 01:** Competências norteadoras das decisões pedagógicas do componente de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2018

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
<p>1. 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.</p>	<p>1. 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.</p>	<p>1. 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.</p>	<p>1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>
<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>	<p>2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.</p>	<p>2. 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.</p>	<p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>
<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.</p>	<p>3. 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.</p>	<p>3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>

(Continuação)

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>4. 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.</p>	<p>4. 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.</p>	<p>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.</p>	<p>5. 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.</p>	<p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>6. 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.</p>	<p>6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.</p>	<p>6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>

(Continuação)

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.	7. 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.	-
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	-	-	-
9. 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.	-	-	-
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	-	-	-

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3ª versão. Versão final, de 19 de dezembro de 2018. Tabela elaborada pelo autor.

No que tange à estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a, p. 23-34), para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, relacionadas, por sua vez, a diferentes objetos de conhecimento, tais como: conteúdos, conceitos e processos, organizados em unidades temáticas. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, sendo identificadas por um código alfanumérico composto, respectivamente, por: etapa de ensino; a série, ano escolar ou bloco de anos; o componente curricular, ou disciplina; a numeração da habilidade, sequenciada por ano ou bloco de anos. Exemplificando, a habilidade EF06HI14 diz respeito à décima quarta habilidade proposta em História para a sexta série do Ensino Fundamental.

O componente de História está inserido na área de Ciências Humanas, uma das cinco áreas do conhecimento que compõem a etapa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, tendo como principal objetivo a formação de cidadãos críticos aptos a viverem em sociedade e ao mundo do trabalho, capazes de relacionarem o passado e o presente, de perceberem que a compreensão do presente se faz pelo entendimento do passado e que o conhecimento do passado se transforma a partir de novas problematizações feitas no presente.

Além disso, o ensino de História objetiva, segundo a BNCC da etapa do Ensino Fundamental: a construção do sujeito histórico a partir do reconhecimento das semelhanças e diferenças do “Outro” e das interações entre o “Eu”, o “Outro” e o “Nós” em um mundo constantemente em transformação; a capacitação do estudante para propor soluções para superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos, através do reconhecimento da comunicação e do diálogo como instrumentos necessários para o respeito à diversidade e enfrentamento de tensões e conflitos; o desenvolvimento da capacidade do estudante de pensar criticamente o ensino de História, através da utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação-espço e das relações sociais que os geraram; o desenvolvimento das habilidades de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto como forma de estimular a autonomia de pensamento do estudante e a sua 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 (BRASIL, 2018a, p. 397-402).

Na etapa do Ensino Médio da BNCC, homologada posteriormente às das etapas anteriores, em 14 de dezembro de 2018, a História encontra-se inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada, por sua vez, por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Ao contrário do que ocorre no componente de História da BNCC da etapa do Ensino Fundamental, a História, no Ensino Médio, não possui um componente específico, ela aparece unificada a outros componentes das Ciências Humanas e Sociais, o que ocorre por conta de sua adequação ao que é proposto pela Reforma do Ensino Médio brasileiro, sancionada pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, onde são estabelecidas as seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, tal como imposto pela alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ocorrida com a inserção do Art. 35-A da Lei Nº 13.415/2017.

Com a nova organização do Ensino Médio brasileiro, estabelecida pela Reforma do Ensino Médio implantada com o sancionar da Lei Nº 13.415/2017, o currículo do ensino médio passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por cinco itinerários formativos, sendo obrigatórios nos três anos do ensino médio nacional apenas o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. A História, bem como outras disciplinas, passa a ser parte do itinerário das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, parte flexível do currículo, não obrigatória em todas as seriações sob o pretexto de conceder ao estudante maior protagonismo no seu processo formativo ao permiti-lo distribuir, a seu bel-prazer, os saberes das áreas de conhecimento dos itinerários formativos flexíveis entre os três anos do Ensino Médio, cursando-os em um, dois ou três anos.

Além disso, ao que aponta a historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018b, p. 100-101), a BNCC da etapa do Ensino Médio mantém a preocupação de políticas educacionais e propostas curriculares anteriores para com o aprofundamento, no Ensino Médio, dos conhecimentos e habilidades introduzidos a partir das séries iniciais. Mantêm-se fiel, portanto, ao Art. 35 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece

que o ensino médio, etapa final da educação básica, terá como uma de suas finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, bem como a formação ética do estudante a fim prepará-lo para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, fato esse evidenciado, também, pelo historiador e doutor em educação José Carlos Souza Araujo (2018).

Ao que consta na BNCC da etapa do ensino Médio:

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Portanto, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa, como ilustrado no esquema a seguir, sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017. (BRASIL, 2018a, p. 469)

Na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018a, p. 464-465) encontra-se exposto, ainda, que garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nesta etapa final da Educação Básica que é o Ensino Médio, pois, nesta, busca-se possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, bem como a formação geral indispensável ao exercício da cidadania e construção de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018a, p. 464-465).

Sob essa lógica de continuidade do desenvolvimento das competências e habilidades das etapas anteriores da educação básica, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual se insere a História, propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, orientando-se para uma formação ética e embasando-se nas ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, na compreensão e no reconhecimento das diferenças, no respeito aos direitos humanos e à interculturalidade e no combate ao preconceito em todas as suas formas (BRASIL, 2018a, p. 561).

Essa orientação das decisões pedagógicas da BNCC por meio do desenvolvimento de competências e habilidades tem sido alvo de muitas críticas, pois, com a adoção desse enfoque, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) torna-se, ao que elucida o historiador e doutor em educação José Carlos Souza Araujo (2018), um documento de caráter neopragmático e mecanicista, pois se fundamenta na lógica de que a legitimação do ensino se realiza pelo desempenho das competências estabelecidas, sendo o processo de ensino algo mecânico, voltado à mera ativação e utilização do conhecimento construído. Um documento limitado que não considera outras dimensões para compreender as contradições da história, uma vez que a pedagogia das competências pela qual se orienta apresenta limitações relacionadas à construção do conhecimento histórico em torno de uma racionalidade funcional, aponta Araujo (2018).

Como de se esperar de toda reforma educacional e das transformações que suas políticas trazem ao ensino de História, a versão definitiva da BNCC tem sido bastante polêmica, atraindo críticas favoráveis e desfavoráveis.

Por um lado, a criação e homologação da BNCC se mostra um elemento importante e positivo para a organização dos currículos que norteiam a formação do alunado da educação básica nacional, garantindo a equidade e a qualidade do ensino básico ofertado no país. Portanto, como apontado por Flávia Eloisa Caimi (2016, p. 86-87), a criação e implantação da BNCC tem sido apoiada por uma parcela significativa da sociedade e por um conjunto amplo de profissionais, abrangendo professores, pesquisadores e pedagogos, que, por sua vez, encontram, no documento, a consolidação de um projeto de nação estabelecido por uma base curricular comum nacional, responsável por indicar objetivos de aprendizagem e definir as competências básicas para o século XXI, ou seja, saberes e habilidades a que todos os cidadãos necessitam para viverem em sociedade e estarem aptos ao exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho (CAIMI, 2016, p. 86), contribuindo, do ponto de vista da História, para a consolidação de uma memória brasileira comum e para a formação de uma identidade coletiva nacional, capazes de permitir que os brasileiros se reconheçam com tal.

Já, por outro lado, a aprovação oficial da BNCC tem gerado inúmeras preocupações por parte de professores da educação básica, educadores e pesquisadores de

distintas áreas, inclusive da História. Dentre as principais preocupações que vêm gerando críticas ao documento estão: o risco de um documento centralizador como a BNCC à autonomia da escola e professores diante da seleção dos componentes curriculares; o domínio da educação básica por grupos corporativos e elites empresariais em um contexto social, político e econômico neoliberal e conservador; e a ameaça à autonomia da História enquanto disciplina escolar pelo currículo unificado apresentado na BNCC da etapa do Ensino Médio.

As críticas ao caráter centralizador da BNCC e preocupação com o risco de o citado documento atentar contra a autonomia da escola e professores diante da seleção dos componentes curriculares têm sido bastante frequentes entre professores da educação básica, educadores e pesquisadores ao longo de todas as versões da BNCC, sendo apontadas por entidades acadêmicas e científicas como: a “Associação Nacional de História” (ANPUH), a “Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação” (ANPEd), a “Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas” (ANPHLAC) e a “Associação Brasileira de Currículo” (ABdC).

Segundo Marcos Silva e Selva Guimarães (2018), “a BNCC, da maneira como configurada na versão final, poderá levar à padronização, ao controle e, assim, ao cerceamento da autonomia pedagógica dos professores”. Em todas as suas versões, desde as preliminares até a final, o MEC liderou o complexo e polêmico projeto de criação da BNCC, adotando uma postura centralizadora ao estabelecer, sem quaisquer explicações e em cada versão da BNCC, equipes predominantemente compostas por especialistas sem formação específica na área para a qual prestaram assessoria, excluindo do processo de elaboração do documento destinado a nortear a elaboração dos currículos da Educação Básica nacional, especialistas das distintas áreas de conhecimento e, também, os sujeitos escolares que são professores, pedagogos e alunos.

Excluídos de grande parte do processo de elaboração dos componentes curriculares da BNCC, professores, alunos e outros sujeitos escolares acabaram temerosos. Os docentes temiam perder sua autonomia na seleção dos conteúdos e dos métodos de ensino, ou seja, terem seu papel reduzido ao de meros transmissores de conhecimentos pré-estabelecidos pelo Estado e instituições corporativas que

exercem certos poderes sobre os sujeitos escolares. Os alunos, por sua vez, preocupavam-se com sua exposição a uma educação tradicional e ultrapassada, que se preocupava com a quantidade do que era ensinado e não com a qualidade, que via o estudante como mero memorizador dos conhecimentos estabelecidos pelos programas curriculares.

Diante desse temor pela perda da autonomia dos sujeitos escolares na elaboração dos currículos, o Ministério da Educação se posiciona explicando que a BNCC não corresponde a um currículo, mas a uma referência obrigatória nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (BRASIL, 2018a, p. 8), que, em concordância com o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Nº 9.394/1996), deverá 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, 2018a, p. 11). Assim sendo, o conteúdo ensinado e o método utilizado serão definidos a partir da conciliação entre a BNCC (responsável pela parte obrigatória nacional do currículo), o currículo da rede (federal, estadual ou municipal), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola e o plano de aula do professor (responsáveis pela parte diversificada regional e local do currículo), o que garante a importância e participação de todos os sujeitos escolares no ensino básico.

Entretanto, há de se expor que, mesmo diante dessa premissa oficial de um ensino básico como produto do trabalho conjunto entre a BNCC, o currículo da rede (federal, estadual ou municipal), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola e o plano de aula do professor, fica o medo do docente em lidar, sem preparo específico, com a tarefa de ensinar um vasto conteúdo curricular obrigatório e, ainda, dar conta de um currículo diversificado contando com tão pouco tempo de aula, situação vivida cotidianamente pelos docentes de História, que, com duas ou três aulas semanais, não sabem como cumprir as exigências impostas pela BNCC de conciliação de um currículo comum nacional com um currículo diversificado regional e local.

Sobre a crítica ao domínio da educação básica por grupos corporativos através do estabelecimento de currículos tecnicistas e de lógica empresarial como a BNCC, Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018b, p. 82) aponta, embasada por Ivor Goodson (2014), que muitos professores e pesquisadores, inclusive ela própria, têm se preocupado que, no atual contexto social, político e econômico neoliberal e conservador, currículos tecnicistas como a BNCC são construídos para atender aos interesses das corporações, sendo, as reformas educacionais produzidas pelos especialistas financiados pela indústria, promovidas e impulsionadas pelas grandes corporações, fazendo da educação, sob a perspectiva foucaultiana (2017), um instrumento de disseminação de “verdades” criadas e legalmente oficializadas para disciplinarização da sociedade.

Esse domínio corporativo sobre a BNCC está claramente visível ao longo de todo processo de criação do documento, produzido, segundo Bittencourt (2018b, p. 81-82), sob orientação do MEC, mas com a participação de gestores empresariais, fundamentados nas premissas do Banco Mundial, como, por exemplo: a Fundação Vanzolini e a Fundação Lemann. A primeira, a Fundação Vanzolini, tendo sido beneficiada pelo contrato com o Estado de R\$ 18.923.297,00, referente à prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>8</sup>. A segunda, Fundação Lemann, é um dos principais organizadores da BNCC, apoiando-a sob a justificativa “altruísta” de garantir o desenvolvimento de uma educação de qualidade no Brasil, fornecendo uma equipe para participação em seminários sobre as reformulações do documento, composta por um grupo de jovens intelectuais com experiências diversas em países estrangeiros, especialmente nas áreas de engenharia da computação, administração de empresas, gestão de marketing e tecnologias, economia e comunicação em empresas (BITTENCOURT, 2018b, p. 81-82).

Com base nos estudos de Michael W. Apple (1997) sobre o estabelecimento de uma “política do conhecimento oficial” nos Estados Unidos, em um contexto de políticas neoliberais e conservadoras, semelhante à situação da implantação da Base

---

<sup>8</sup> Extrato de contrato N. 17/2017 - UASG 150002 - N. Processo: 23000050898201638. Dispensa n. 7/2017. Disponível online em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/140912365/dou-secao-3-23-03-2017-pg-23?ref=serp>. Acesso em: 10 de março de 2019.

Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil da segunda década do século XXI, Marcos Silva e Selva Guimarães (2018) trazem à tona que tais políticas de implantação de currículos nacionais visam ao controle do ensino e dos currículos, sendo vistas em vários programas e projetos de educação centralizadores, destinados a “elevar os padrões educacionais” e “controlar as competências” de professores e estudantes, bem como as metas e o conhecimento curricular básico. Esse controle sobre o ensino e os currículos, ao que indicam Ivor Goodson (2014) e Michael W. Apple (1997), atende aos interesses corporativos que, no atual cenário político e econômico neoliberal, tornam a educação algo passível de ser privatizada, uma vez que o ensino passa a se organizar em torno de competências e habilidades que o alunado deve desenvolver para inserção no mundo do trabalho e os livros didáticos e tecnologias com potencial educacional tornam-se mercadorias de alta potencialidade comercial no competitivo mercado editorial e tecnológico. (BITTENCOURT, 2018b; SILVA; GUIMARÃES, 2018).

E como muito bem lembrado por Marcos Silva e Selva Guimarães (2018), as mudanças políticas e educacionais, agora a serviço das corporações, dedicam especial atenção à história na educação básica, pois por instrumentos legais, diretrizes, políticas e modelos de formação de professores, avaliações em grande escala, livros e materiais didáticos, o Estado, sob influência de grupos conservadores neoliberais e das grandes corporações, chega às escolas e às salas de aula nas diferentes regiões do país, disciplinando a sociedade ao impor o que ela deve lembrar e esquecer, fazendo da memória e da amnésia poderosos instrumentos de disciplina social. Como apontado por Silva e Guimarães (2018), para os grupos dominantes, é interessante que a história apenas apazigue, reitere o existente, reafirme a continuidade de seu presente, desde antes e rumo ao futuro.

Diante do sério problema de que a manipulação da história veio a representar, os profissionais da história, sejam historiadores acadêmicos ou os professores de história, fazem-se cada vez mais importantes. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt (2017, p. 14), o professor de história e o historiador são encarregados, hoje, de evitar a “amnésia” e alienação da sociedade atual, devendo, como exposto por Eric Hobsbawm (1995, p.13) e Peter Burke (2000, p. 88-89), agir como mais do que cronistas e compiladores, devem salvaguardar os homens da amnésia social,

“lembrar o que os outros esquecem” e mostrar-lhes que todos os homens são parte integrante e agentes construtores da história.

Por conta dessa importância dos professores de história e historiadores, “[...] a história, na educação escolar, sofre cortes, deformações, alterações, é até mesmo excluída ou ameaçada de descarte dos currículos, provavelmente, porque pode incomodar, perturbar, ameaçar” (SILVA; GUIMARÃES, 2018), tal como tem ocorrido no Brasil dos dias atuais, com a polêmica e autoritária Reforma do Ensino Médio, onde a História, assim como outras disciplinas, aparece como disciplina não obrigatória em todas as séries do Ensino Médio e, ainda, sem autonomia, unificada à Filosofia, Geografia, e Sociologia na denominada área de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, situação essa que influenciou a elaboração da BNCC da etapa do Ensino Médio que norteará os currículos de História no “Novo Ensino Médio”, onde a História segue implementada sem autonomia e obrigatoriedade em todos os níveis da etapa final da Educação Básica.

Enfim, muitas são as críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algumas favoráveis ao documento, outras não, o que se explica pelo temor às novidades que a BNCC traz ao reformar a educação básica brasileira, sendo o medo das transformações algo comum, presente em qualquer reforma ou revolução, afinal, isso implica na retirada da sociedade de uma realidade em que ela se encontra acomodada, ou seja, de uma “zona de conforto”.

Apesar de não estar, obviamente, isenta de falhas, há de se reconhecer os méritos que o documento pode oferecer para a consolidação da memória nacional e identidade brasileira, importantes para que os brasileiros se reconheçam como tal. Assim, estando a BNCC homologada, porém, ainda não implantada, fica difícil julgar, através de projeções futuras, se o documento será bem-sucedido ou não naquilo que ele propõe, cabendo ao Estado, antes de implementar o documento, garantir condições adequadas para fazê-lo, empenhando-se na elaboração de políticas públicas para: capacitação de professores, educadores e gestores para lidarem com o trabalho com a BNCC; adequação dos materiais didáticos aos pressupostos do documento; e estabelecimento novas formas de avaliações embasadas pelas diretrizes estabelecidas pela BNCC e seus componentes, considerando uma devida participação dos sujeitos escolares em todas as etapas do processo avaliativo.

Tarefas que o Estado se propôs a executar, mas ainda não o fez, tendo sequer divulgado estratégias oficiais para algumas delas.

## 5. CAPÍTULO II - HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS FUNÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA SEGUNDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Analisar-se-ão, neste capítulo, três importantes funções sociais atribuídas ao ensino de História na educação básica nacional, tendo, como base, as políticas educacionais vigentes no Brasil no período que vai da década de 1980, quando se dá a promulgação “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”, ao ano de 2018, marcado pela mais recente reforma educacional brasileira, a homologação e publicação da última versão da “Base Nacional Comum Curricular”, abarcadora das etapas dos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio.

As três funções sociais eleitas para serem aqui abordadas são: o estabelecimento de uma memória coletiva nacional e de memórias locais capazes de contribuir para a construção das identidades nacional, local e pessoal, essenciais à formação da consciência histórica dos estudantes; a formação cidadã do alunado brasileiro, preparando-o para a vida em sociedade e inserção no mundo do trabalho; e, por fim, a reavaliação do papel do negro e do indígena na história do Brasil e o preparo dos estudantes para o reconhecimento da pluralidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira, para o respeito às diversidades e combate ao racismo e preconceitos de qualquer natureza.

No cumprimento dessa tarefa, utilizam-se, como fontes documentais, algumas das principais legislações e diretrizes educacionais brasileiras, estabelecidas desde a década de 1980 e atualmente vigentes na regulação da educação básica nacional e, conseqüentemente, dos currículos de História do país. Assim, dentre os documentos selecionados para composição do *corpus documental*, estão: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Nº 9.394/1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecidos a partir de 1997, em especial os do componente de História; a Lei Nº 10.639/2003; a Lei Nº 11.645/2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicadas em 2013; e a Base Nacional Comum Curricular dos componentes de História e das Ciências Humanas e Sociais, em sua última e atual versão, publicada em dezembro de 2018.

Para uma análise mais profunda sobre as citadas funções sociais do ensino história, recorre-se, também, a uma pesquisa bibliográfica embasada por autores especialistas no ensino de História, como, por exemplo, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Selva Guimarães e Katia Maria Abud, e, também, por teóricos como: Benedict Anderson, Émile Durkheim e Michel Foucault, de modo a legitimar a argumentação apresentada no presente capítulo. Desta forma, para a construção do capítulo, objetivou-se fazer uma análise descritiva e comparativa do pensamento dos autores eleitos sobre as funções sociais do ensino de História na educação básica segundo as políticas educacionais atualmente vigentes na regulação do componente curricular de História e seus currículos.

### **5.1. Da construção das identidades formadoras da consciência histórica do alunado da educação básica brasileira**

Dentre as várias funções sociais do ensino de História, uma está fortemente presente dentre os objetivos atribuídos ao ensino de História desde a consolidação da História enquanto disciplina escolar no Brasil oitocentista, sendo essa a formação de uma memória coletiva nacional forjadora de uma “identidade brasileira comum”, voltada, por sua vez, ao desenvolvimento do sentimento de nacionalismo dos brasileiros e ao fortalecimento do Estado Nacional.

Vários são os teóricos, de diferentes áreas do saber, que se empenharam em conceituar o termo “identidade”. Dentre eles, destacam-se aqueles que atuam no campo da Psicologia, Sociologia, Antropologia e da História. Segundo Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2009c, p. 202), sobre a perspectiva da Antropologia e da Psicologia, a “identidade pessoal” é consensualmente definida como um sistema de representações que permite a construção do “eu”, ou seja, que permite que o indivíduo se torne semelhante a si mesmo e diferente dos outros com base em representações do passado, de condutas atuais e de projetos para o futuro. Já a “identidade cultural”, seria “a partilha de uma mesma essência entre diferentes indivíduos” (SILVA, K.; SILVA, M., 2009, p. 202), ou seja, o compartilhamento de elementos culturais pelos membros de uma comunidade, um tipo de identidade

coletiva que tem sido ansiada para o Brasil desde a consolidação das Histórias científica e escolar no país, ainda no século XIX.

O conceito de “identidade” serve para uma infinidade de diferentes abordagens (SILVA, K.; SILVA, M., 2009c, p. 202), mas, seja qual for o tipo de identidade, é ela uma construção histórica. Como salientado por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2009c, p. 204), toda identidade é uma construção histórica que não existe sozinha, nem de forma absoluta, e é sempre construída a partir da comparação com outras identidades e da evocação de memórias coletivas e individuais, da evocação do passado para a consciência do que somos no presente.

Como apontado por Selva Guimarães (2012, p. 235-236), desde muito tempo a educação básica escolar, em especial o ensino fundamental, tem sido um lugar privilegiado para difusão da memória. Uma memória coletiva estabelecida, por sua vez, pela influência de elites dominantes sobre o Estado e a sociedade, tendo a educação e o ensino de História se tornado instrumentos de disseminação de “verdades” alinhadas aos interesses de grupos dominantes, ferramentas de controle do conhecimento oficial, de manipulação da memória, responsável por ditar o que os brasileiros deveriam lembrar e esquecer, resultando, assim, em “uma história marcada por preconceitos, estereótipos e mitos políticos conservadores” (GUIMARÃES, 2012, p. 235).

A preocupação do Estado brasileiro para com a consolidação de uma memória coletiva nacional forjadora de uma identidade brasileira coletiva surge forte na década de 1830, no período regencial (1831 -1840) situado entre o Primeiro (1822-1831) e Segundo Reinado (1840-1889), tendo como objetivo a legitimação e fortalecimento do Estado brasileiro, um Estado recém-emancipado de Portugal que vinha se organizando. “A História e seu ensino, no Brasil, encontram suas raízes mais longínquas na historiografia francesa. Surgiram simultaneamente e com os mesmos pressupostos: positividade e linearidade dos acontecimentos históricos” (ABUD, 2011, p. 164 – 165).

Ao que apontam Katia Abud (2007, p. 109) e José Carlos Reis (2007), a História científica nasceu com a criação do “Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro” (IHGB), em 1838, encarregado da recuperação do passado brasileiro e a genealogia da nação para a formulação de uma História brasileira original e autônoma e

constituição de uma identidade nacional que, em vez de negar seu passado colonial e ligações com a cultura europeia ocidental, reafirmou-se como sua herdeira, tendo a História brasileira surgido como uma parte em processo de construção da História da Europa Ocidental, sobretudo de Portugal.

Já a história escolar nasce com a criação oficial do “Collegio de Pedro II”, em 1837, como adaptação didática da História oficial estabelecida pelo IHGB a ser reproduzida no curso secundário do Colégio de Pedro II, cujo objetivo voltava-se à educação das elites, incluindo o ensino da disciplina de História em seus currículos com o intuito de tornar os alunos conhecedores e exaltadores da memória nacional estabelecida e, também, conscientes da diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução, de um passado tido como caminho para o progresso da nação brasileira (ABUD, 2007, p 109; 2017, p. 30-31).

Segundo Abud (2011, p. 166), os primeiros programas de História brasileiros, bem como os primeiros livros didáticos, foram elaborados para o Colégio D. Pedro II, caracterizando-se por serem fiéis às ideias do alemão Carl Friedrich Philipp Von Martius para a escrita da História do Brasil, executadas, por sua vez, por Francisco Adolfo Varnhagen, cuja obra “História Geral do Brasil” (1857), servira, por muito tempo, de modelo para os programas da disciplina História do Brasil no Colégio D. Pedro II e demais instituições escolares do país que tinham o colégio como modelo.

Como elucidado por Bittencourt (2018a, p. 138), a memória coletiva nacional e a história nacional submeteram-se ao referencial de Varnhagen e sua excludente concepção de “povo” brasileiro, sendo ensinada tanto no decorrer do período monárquico quanto na República. Abordava, ainda que de forma eurocêntrica e desigual, a formação étnica e cultural da sociedade brasileira mediante o contato entre três principais grupos — o indígena, o branco europeu (representado pelo colonizador português) e o negro africano.

A memória nacional e a História do Brasil, oficialmente estabelecidas pelo IHGB, priorizavam, segundo José Carlos Reis (2007), Alves, Carvalho e Coelho (2018), o papel do colonizador português, representado, por exemplo, nos “grandes feitos” dos bandeirantes que, com suas expedições pelos sertões brasileiros, contribuíram para definição das fronteiras geográficas do Brasil, e, também, por militares e governantes e seus feitos heroicos. O nativo indígena e o negro, por sua vez, eram

postos em posição de coadjuvantes da história. O indígena em uma posição secundária, vistos, ora como elemento fonte da “nobreza” do brasileiro, ora como “vagabundo” e “bárbaro”. O negro, por sua vez, era subalternizado ainda mais, tido, superficialmente, como mera força braçal do Estado nacional brasileiro, como um elemento inútil para a construção da nação segundo Varnhagen, podendo a mão-de-obra escrava negra ter sido substituída pela servil dos indígenas se não fosse pelos mimos dos jesuítas para com os nativos. (ALVES; CARVALHO; COELHO, 2018; REIS, 2007).

Abud (2007, p. 109) elucida, citando Manoel Luis Lima Salgado Guimarães (1988), que a alteridade que se buscava como afirmação da identidade caminhou por duas vias. No plano externo, prossegue a historiadora, os outros, os representantes da barbárie eram as novas repúblicas americanas. Já internamente, os outros eram os excluídos do projeto de Nação, pois se tratava de gente incivilizada: os índios e os negros. Ao que aponta Guimarães (1988, p. 7 - 8), o conceito de nação era eminentemente restrito aos brancos.

Gilberto Freyre, um dos principais teóricos que debateram sobre formação das identidades brasileiras, nas palavras de José Carlos Reis (2007, p. 55-56), um dos “inventores das identidades do Brasil”, fora claramente influenciado pela História do Brasil estabelecida por Varnhagen, um típico autor “neovarnhageano”, que, no contexto histórico da década de 1930, com novas metodologias e novos interesses políticos, reforçou a visão identitária do Brasil das elites em crise, exaltando a importância maior do colonizador português e a necessidade da mão-de-obra escravocrata negra, dada a incapacidade dos indígenas para o trabalho agrícola colonial.

Freyre, como Varnhagen, reconhecia o colonizador português, o indígena e o negro como pilares da sociedade brasileira, supervalorizando, no entanto, o elemento colonizador europeu na formação da sociedade brasileira em detrimento dos elementos negro e indígena. Ao que aponta Reis (2007, p. 56), Gilberto Freyre compartilhava com Varnhagen, ainda, a opinião de que o Brasil poderia ter se tornado uma nação com identidade étnica e cultural mais homogênea se tivesse adotado o sistema de doação de pequenas propriedades de terra a agricultores

européus ao invés do modelo latifundiário, utilizando, assim, a mão de obra servil dos colonos ao invés da escravocrata.

Com a disseminação do pensamento identitário “neovarnhageano” de Gilberto Freyre e outros pensadores que pensavam de modo semelhante ao dele, pelo meio acadêmico e entre a sociedade, a História escolar acabou se influenciando, possibilitando que a memória coletiva brasileira e a História oficial do Brasil arquitetada por Von Martius e construída por Varnhagen sobrevivesse ao fim do Estado imperial brasileiro e perdurasse pelo período republicano, sendo suas influências sobre a História escolar visíveis até hoje, aponta Circe Bittencourt (2018a, p. 138)

A esse respeito Katia Abud (1998) elucida que os programas e materiais didáticos de História produzidos durante a “Era Vargas” (1930-1945) eram, claramente, herdeiros do modelo de escrita de História do Brasil projetado, no século XIX, por Carl Friedrich Philipp von Martius e executado por Francisco Adolfo Varnhagen, o mesmo adotado pelos primeiros programas brasileiros norteadores do ensino de História.

Desde sua consolidação enquanto disciplina escolar, nos Oitocentos, até o fim da “Era Vargas”, a História, no Brasil, priorizou temas que tratam de “grandes fatos” e “heróis” importantes no processo de formação da identidade e sentimento nacionais, partindo, geralmente, da lógica, da importância dos portugueses, suas entradas e bandeiras na construção da unidade geográfica brasileira e, também, da formação ética e cultural da população brasileira a partir do contato sincrético e da miscigenação entre três principais etnias — a indígena, a portuguesa e a negra de origem africana (ABUD, 1998).

Tal processo originário do povo brasileiro tinha o português como componente de destaque no processo originário do povo brasileiro, por ter sido o elemento civilizador; o indígena, “romantizado” na arte e literatura, como constituidor da origem nobre do brasileiro; e o negro, relegado a um papel de pouco destaque, apenas como mão-de-obra que sustentou a nação, cuja cultura era facilmente adaptável à dos portugueses e a cor negra, que inferiorizava o brasileiro segundo ideias eugênicas vigentes, passível de ser “branqueada” pela miscigenação (ABUD, 1998; ALVES; CARVALHO; COELHO, 2018; REIS, 2007).

A partir da década de 1970, na vigência autoritária e centralizadora do "Regime Militar" (1964-1985), a História escolar, bem como outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, perde sua importância e autonomia enquanto disciplina escolar, uma vez que os interesses do Estado e de grupos dominantes voltam-se à industrialização nacional e a uma educação escolar profissionalizante capaz de proporcionar aos estudantes a qualificação para o trabalho e formação básica para o exercício da cidadania (ABUD, 2011, p. 168-169; 2017, p. 39-40). Nesse contexto de tecnização do ensino escolar brasileiro, as ciências naturais e a matemática são supervalorizadas e a História acaba perdendo sua importância, sendo fundida à Geografia na disciplina de Estudos Sociais, onde o ensino de História era bastante diluído e voltado à veiculação de uma "história nacional", servindo de instrumento pedagógico significativo na constituição de uma "identidade nacional" (ABUD, 2011 p. 168-169; BITTENCOURT, 2018b, p. 46).

A partir da década de 1980, num clima de democratização propiciado pelo processo de Redemocratização (1979-1985) referente à transição do "Regime Militar" (1964 – 1985) para o que alguns estúdios denominam "Nova República", despontaram, segundo a historiadora Kátia Abud (2011, p. 169 – 170), novas políticas educacionais e inúmeras propostas curriculares com formas de organização de conteúdos inspiradas, por sua vez, em diferentes correntes de pensamento, ora priorizando o cotidiano como tema, ora as formas econômicas ou as sociais.

Essas políticas educacionais e novas propostas curriculares pautaram-se em atender as reivindicações das camadas populares, alinhando-se, assim, à proposta de estender a participação de todos os setores sociais no processo democrático proporcionado pela Constituição de 1988 (BITTENCOURT, 2018b, p. 80). Entretanto, em decorrência da globalização e da expansão no neoliberalismo no Brasil, na década de 1990, surgiram, também, políticas educacionais e projetos curriculares de cunho neoliberal voltados aos interesses corporativos internacionais, levando o Estado brasileiro a buscar alternativas capazes de conciliar as reivindicações populares — em especial de certos movimentos sociais — e os interesses das corporações.

Desse esforço de conciliar o interesse comum da sociedade nacional e os interesses individuais de elites capitalistas, surgiu a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1996” (Lei Nº 9.394/1996), um documento oficial decretado pelo poder Legislativo e sancionado pelo Executivo como a lei maior da educação brasileira, responsável, desde o seu decreto até os dias atuais, por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. (BITTENCOURT, 2018b, p. 80).

A Lei Nº 9.394/1996, enquanto lei magna da educação brasileira até os dias atuais, garantiu a permanência da função de veiculadora da “memória nacional” pelo ensino de História na educação básica ao estabelecer, em seu Art. 26, para todos os níveis de ensino da educação básica, uma base nacional comum norteadora dos currículos, complementada, por sua vez, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Logo, como apontado por Circe Maria Fernandes Bittencourt (BITTENCOURT, 2017, p. 17-18; 2018b, p. 46-47), ainda que métodos e conteúdos tenham sido organizados e reelaborados, a importância da disciplina escolar de História enquanto instrumento de disseminação de uma “memória nacional” constituidora de uma “identidade nacional” foi mantida nas políticas públicas educacionais nacionais, norteadoras dos currículos da História escolar de todo o país.

Posteriormente, outros documentos reguladores da educação básica nacional, seus componentes curriculares e currículos vieram a defender a criação e o estabelecimento de uma base comum nacional, na qual caberia à disciplina de História, conseqüentemente, além da formação cidadã do alunado, a disseminação de uma “memória coletiva nacional” de modo a consolidar, entre os estudantes brasileiros, uma “identidade nacional”. Dentre esses documentos, pode-se citar as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (DCNs), de 2013, e a Lei Nº 13.005/2014, que aprova o “Plano Nacional de Educação” (PNE), determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Nas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (DCNs), a ideia de uma base nacional comum para a Educação Básica nacional, a ser complementada e enriquecida por uma parte curricular diversificada regional e local, é defendida em seus Artigos 14 e 15, onde fica estabelecido que o ensino de História deverá incluir o

estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, contribuindo, desse modo, para a construção de uma memória coletiva nacional e consolidação de uma identidade brasileira reconhecedora da pluralidade étnico-racial e cultural do país.

Ainda, outro documento oficial que expõe clara defesa à implementação de uma base nacional comum para a Educação Básica nacional é o “Plano Nacional de Educação” (PNE/2014-2024), uma lei ordinária (Lei Nº 13.005/2014) com vigência de dez anos que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, onde a base comum nacional aparece como estratégia para cumprimento das metas 2,3 e 7.

Prevista desde a promulgação da “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”, a implementação da base nacional comum é, enfim, consolidada com o nome de “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), documento homologado e publicado para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental em dezembro de 2017 e, em sua versão final, abrangendo todas as etapas da Educação Básica, em dezembro de 2018. Oficializa-se, desse modo, a proposta de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação ao contribuir para a consolidação e veiculação da memória coletiva nacional e de uma identidade brasileira, abertas, por sua vez a se complementar com a diversidade cultural das memórias e identidades regional, local e pessoal de cada estudante da educação básica brasileira. Nas palavras de Flávia Eloisa Caimi:

[...] uma política educativa que contemple um projeto de nação, por meio de uma base curricular que indique objetivos de aprendizagem e defina as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente na/da sociedade da informação e do conhecimento. (CAIMI, 2016, p. 86)

Segundo o historiador e teórico Benedict Anderson (1989, p.14-16), de uma perspectiva antropológica, define-se por “nação” uma comunidade política imaginada como limitada e soberana. Limitada por fronteiras físicas e culturais dos territórios de outras nações; soberana por ser politicamente independente, mesmo que não o seja economicamente; e imaginada, pois, apesar dos membros da comunidade não conhecerem todos os seus compatriotas, na mentalidade de cada indivíduo de uma comunidade estará presente uma imagem de reconhecimento, comunhão e

companheirismo, possibilitada, por sua vez, por uma memória coletiva constituidora de uma identidade coletiva, ou seja, por uma consciência histórica e cultural comum a todos os membros que integram a comunidade.

Esse sentimento fraterno de pertencimento às mesmas raízes que se estabelece no imaginário coletivo de uma comunidade, denominado nacionalismo, é o que se tem buscado desde o surgimento da História enquanto ciência e disciplina escolar no Brasil, ainda no século XIX. Logo, pode-se afirmar que essa consolidação de uma política de estabelecimento de uma memória coletiva nacional e de uma História do Brasil forjadoras de uma identidade coletiva brasileira, oficializada com a ratificação da BNCC, justifica-se pelo anseio antigo de se consolidar, no Brasil, um projeto de nação.

Um teórico social que reconheceu a importância do estabelecimento de princípios éticos e morais e dos saberes comuns à sociedade para a consolidação de uma identidade social coletiva foi o sociólogo e filósofo francês Émile Durkheim. Para Durkheim (2007, p. 6; 2011, p. 53-65), a educação é um importante fato social responsável pela formação do “ser social”, uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as que estão imaturas para a vida social, desenvolvendo, nos educandos, certos estados físicos, intelectuais e morais necessários para a vivência em sociedade, cabendo ao Estado, nesse processo de formação social, estabelecer e garantir a transmissão de princípios éticos/morais e conhecimentos garantidores de uma identidade social coletiva, “de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte” (DURKHEIM, 2011, p. 54).

Há de se ressaltar, todavia, como se percebe pela análise das políticas educacionais que vêm regulando o ensino de História na educação básica nacional desde o fim da década de 1980, ainda vigentes por sinal, que, hoje, a função de construtora de identidades da História ensinada não se dá apenas pela consolidação e veiculação de uma consciência coletiva nacional forjadora de uma identidade comum brasileira.

Como apontado por Selva Guimarães (2012, p. 239), Zamboni (1993) afirma, ao tratar do papel do ensino de História na construção de identidades, que: o objetivo fundamental da História é situar o educando no momento histórico em que vive, pois o processo de construção da história de vida do aluno, de desenvolvimento de suas

relações sociais, contribui para situá-lo historicamente em sua formação intelectual e social, de modo que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer. Portanto, o ensino de História, na educação básica, deve conciliar o estudo das histórias global, nacional, regional e local no processo de formação da “consciência histórica” do estudante, a qual pode ser entendida como uma construção sócio-histórica que diz respeito aos significados que o aluno, enquanto ser humano, atribui para os grupos sociais (nos âmbitos nacional, regional e local) nos quais ele se insere, construída e reconstruída, por sua vez, constantemente, no tempo e espaço (CERRI, 2001; 2002, p. 197).

“A realidade brasileira é diversa, plural e complexa, com diferenças regionais marcantes, variadas geografias e níveis sociais, econômicos e culturais” (GUIMARÃES, 2012. p. 236). Essa diversidade e sua importância para a formação do alunado brasileiro têm sido consideradas, por sua vez, desde a promulgação da “Constituição Cidadã” (1988), pelas políticas públicas organizadoras da Educação Básica brasileira e pelas diretrizes norteadoras do ensino de História no país.

De fato, há de se expor que a importância da pluralidade cultural e étnico-racial brasileira fora reconhecida bem antes, desde o início do século XX, pelos trabalhos dos precursores da construção da identidade brasileira que foram os membros da corrente de pensamento da História do Brasil do “redescobrimento”, dentre eles: Capistrano de Abreu, Sérgio Buarque de Hollanda, Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes. Linha de pensamento historiográfico brasileiro cujos representantes foram reconhecidos por fugir da tradicional História político-administrativa e biográfica e propor uma abordagem nova que tratava dos movimentos sociais brasileiros e do papel de índios, negros e imigrantes na História do Brasil, antes reservada aos heróis luso-brasileiros e seus grandes feitos (REIS, 2007, p. 205-207).

Entretanto, apesar dos esforços dos “redescobridores do Brasil” nada fora feito do ponto de vista legal e oficial sobre o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural nacional até a promulga o da Carta Magna de 1988 e estabelecimento das diretrizes educacionais nela embasadas, criadas a partir da década de 1990 e vigentes até hoje em complementa o é mais recente política pública educacional

do país, a Base Nacional Comum Curricular, homologada para todas as etapas da Educação Básica nacional em 2018.

Na BNCC do componente de História do Ensino Fundamental fica estabelecido que o ensino de História tem por finalidade possibilitar que o aluno se reconheça enquanto sujeito histórico e reconheça e respeite, também, a diversidade da sociedade, produzindo saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (BRASIL, 2018a, p. 397-398). Esse espaço para o conhecimento da realidade histórica regional e local ficaria, no que lhe diz respeito, por conta da parte curricular diversificada que deverá complementar a parte comum estabelecida pela BNCC. Assim, o ensino de História torna-se parte do processo de (re)construção das identidades individuais e coletivas, fundamental para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no meio em que vivem como cidadãos críticos (GUIMARÃES, 2012, p. 240).

Como apontado por Guimarães (2012, p. 244-246), os estudos da história local é muito importante no processo de construção das identidades, por isso, o Estado deve se atentar ao medo dos professores e educadores em não conseguirem lidar com a complexa tarefa de conciliar a história local, a nacional e a universal. Deve buscar capacitar os docentes da Educação Básica para lidarem com esse e outros desafios da BNCC, antes de implementar o documento. Esse estabelecer de relação entre as histórias local, nacional e geral é relevante, pois possibilita aos alunos entender o mundo em que vivem, compreender o processo histórico nacional, incluindo os três marcos sucessivos que lhe dão sentido: o latino-americano, o ocidental e o universal, afirma Selva Guimarães (2012, p. 245-246), tendo por referência Romero e outros autores.

Embasada por Manique e Proença (1994), Selva Guimarães (2012, p.245-247) elucida que a história nacional unitária e absoluta é um mito difundido por elites dominantes que visam controlar a memória da sociedade e discipliná-la em benefício de seus interesses, não contribuindo, portanto para a construção de uma identidade coletiva nacional aberta ao mundo e sua multiculturalidade, tampouco para atrair o interesse dos alunos.

“Os problemas locais despertam o interesse dos alunos por problemas que o transcendem.” (GUIMARÃES, 2012, p. 246), daí a importância das políticas

educacionais brasileiras, que vêm regulando a Educação Básica nacional e o ensino de História, garantirem a capacitação e a possibilidade dos professores trabalharem a história local e regional em complemento aos conteúdos da base nacional comum.

George Zarur e Parry Scott, citados por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2009c, p. 203-204), apontam que o conceito de identidade é muito importante para a compreensão do mundo globalizado em que o alunado da Educação Básica brasileira encontra-se inserido na segunda década do século XXI, pois esse possibilita um maior entendimento do contexto globalizado de enfraquecimento dos Estados nacionais, fragmentação das identidades nacionais e ressurgimento de várias outras identidades.

É importante salientar que, como afirmado por Harvey (2004), “seria um erro confundir o 'global' de globalização com reivindicações mais gerais de universalidade (de verdades, preceitos morais, de ética ou de direitos)”, bem como “seria errôneo desprezar a ligação deveras robusta entre esses aspectos”, uma vez que a consideração conjunta do global e do local é uma condição necessária (embora não suficiente) de criação de alternativas políticas e econômicas. (HARVEY apud GUIMARÃES, 2012, p. 243).

Assim sendo, como muito bem apontado por Guimarães (2012, p. 245-246), não há uma oposição entre ensinar história local/regional e história nacional. O nacional não é uma totalidade homogênea e, apesar da globalização, o mundo também mantém heterogeneidades importantes de serem reconhecidas pelo alunado para a formação de sua consciência histórica, a qual possibilita o desenvolvimento social democrático de cada estudante ao pressupor, ao que consta na BNCC, a percepção do “eu” no “mundo”, do “uni” – “verso”, enquanto dinâmica, movimento, transformação, história (GUIMARÃES, 2012, p. 253), ou seja, a compreensão e respeito às memórias coletivas e individuais que constituem as identidades diversas do Brasil e do mundo.

## **5.2. Da educação para a cidadania: o papel do ensino de História na formação cidadã do alunado brasileiro**

Assim como as “identidades”, em suas formas diversas, a “cidadania” é uma construção histórica, tendo assumido, deste modo, diversos significados e finalidades ao longo do tempo e em diferentes espaços. Conforme elucidado por François Audigier (2016, p. 36-37), à medida que o contexto social se transforma, mudam, também, as configurações assumidas pelo conceito de cidadania, alteram-se os imaginários coletivos, as referências identitárias, os sentimentos de pertencimento e, portanto, o próprio significado de cidadania.

Como apontado por Selva Guimarães (2012, p. 144-145), ao longo da história da educação brasileira, a relação entre o ensino de História e a construção da cidadania assumiu e tem assumido diferentes configurações nos diversos contextos políticos, o que configura a “formação para a cidadania”, tal como a “construção de identidades e conscientização histórica”, como uma importante função social do ensino de História na educação básica brasileira, desde realidades passadas até a presente realidade nacional.

Ao que aponta a historiadora brasileira Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018b, p. 46-47), a partir do final da década de 1880, com a abolição da escravatura, o aumento populacional mediante a intensificação do processo imigratório para o Brasil, urbanização e consolidação do regime republicano, os debates acerca da cidadania intensificaram-se, em vista da possibilidade de extensão dos direitos sociais e civis para um número maior de pessoas.

Com a introdução do regime político republicano, a escola tornou-se uma instituição responsável pela alfabetização e formação moral e cívica da população, tendo o ensino de História um papel fundamental nessa tarefa: “integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação” (BITTENCOURT, 2018b, p. 48-50), “inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (BITTENCOURT, 2018b, p. 48-50). Assim, nesse contexto histórico, a “cidadania” que se configurou através da educação e, especialmente, do ensino de História, era a mera “cidadania política”, voltada, por sua vez, à formação de indivíduos alfabetizados e, portanto, aptos a trabalharem e votarem, delegando a

responsabilidade de governar a políticos membros de uma elite minoritária. (BITTENCOURT, 2018b, p. 50).

Durante a “Era Vargas” (1930-1945), a educação escolar e o ensino de História assumiam como objetivo: a consolidação de uma identidade coletiva brasileira e a formação de “cidadãos” patrióticos e favorecedores do “progresso brasileiro”, indivíduos capacitados para as tarefas necessárias à modernização e para as atividades urbanas, ou seja, “cidadãos” aptos ao trabalho, tido pelo Estado como processo responsável por levar ao desenvolvimento industrial e econômico do Brasil. (BITTENCOURT, 2018b, p. 52).

O contexto da “Era Vargas” foi marcado por avanços nos direitos sociais, mas, também, pela limitação dos direitos políticos, por uma mínima participação política da sociedade e precária vigência de direitos civis (CARVALHO, 2008, p. 110). O Estado autoritário e centralizador, no entanto, não estendeu os direitos sociais a toda a sociedade, favoreceu um grupo social específico: a classe trabalhadora, tida como força impulsionadora do progresso nacional. Desse modo, ao que explica José Murilo de Carvalho (2008, p. 110-114), “direitos sociais”, como, por exemplo, a previdência e os direitos trabalhistas estabelecidos pelas “Leis Trabalhistas” (1943)<sup>9</sup>, eram praticamente restritos aos trabalhadores, comprometendo, nas palavras de José Murilo de Carvalho (2008, p. 110), o exercício e desenvolvimento da cidadania plena.

Nas décadas de 1960 e 1970, durante a vigência do “Regime Militar” (1964-1985), a educação escolar e o ensino de História, então inclusos na disciplina de Estudos Sociais, voltavam-se à finalidade de formação moral e cívica do alunado brasileiro, ao ajustamento ideológico dos jovens aos objetivos e interesses do Estado, moldados, por sua vez, pela doutrina de segurança nacional e de desenvolvimento econômico (GUIMARÃES, 2012, p. 144-145). Ao que aponta José Murilo de Carvalho (2008, p. 157), o “Regime Militar de 1964” assemelha-se, em muitos aspectos, à fase do “Estado Novo” (1937-1945) da “Era Vargas”, pois, como apontado pelo historiador, ambos foram regimes políticos centralizadores e ditatoriais promotores do desenvolvimento econômico nacional e, também, governos

---

<sup>9</sup> Dentre os principais direitos trabalhistas determinados pela Lei Trabalhista de 1943 estão: a regulamentação do trabalho de mulheres e menores, o direito de férias, a criação do salário mínimo e da carteira de trabalho e a determinação da jornada de trabalho de 8 horas diárias.

em que os direitos civis e políticos da população brasileira foram restringidos, enquanto certos direitos sociais foram promovidos, sendo estendidos, nos tempos da ditadura militar, aos trabalhadores rurais.

Ao que expõe Selva Guimarães (2012, p. 145), a História escolar e seus currículos, no contexto da ditadura militar (1964-1985), se pautavam numa tradicional perspectiva progressiva que considerava “a ideia de progresso como algo global, positivo e inevitável” enfatizando a evolução das sociedades agrárias e primitivas rumo ao progresso, oriundo da industrialização e desenvolvimento tecnológico. Focavam, portanto, numa história biográfica, reservada às “grandes personalidades” e aos fatos importantes na formação do Brasil e da sociedade nacional, excluindo da história sujeitos, ações e lutas sociais e políticas, veiculando, desse modo, uma História ensinada feita por e para uma elite minoritária, aponta Guimarães (2012, p. 145).

Ao excluir a sujeidade histórica de muitos grupos sociais, negava-se, também a cidadania plena aos excluídos, considerando “cidadãos” apenas aqueles que viviam em concordância com as normas ditadas pela ordem dominante, ou seja, a população trabalhadora, dócil e disciplinada que alavancava o processo de industrialização e desenvolvimento econômico brasileiro. A noção de cidadania presente nas políticas educacionais e currículos de História do período do Regime Militar de 1964 eram, também, bastante semelhantes aos do “Estado Novo” (1937-1945), especialmente na supervalorização da classe trabalhadora e na importância dessa para o desenvolvimento econômico nacional.

Tendo como referência Canivez (1991), Guimarães (2012, p. 146-147) explica que a História ensinada no decorrer do século XX supervalorizava a importância do trabalho e a eficácia, o progresso das técnicas e das ciências, reproduzindo, portanto, a concepção liberal de cidadania, abstrata e excludente, dominante na elite brasileira e nas políticas educacionais implantadas ao longo do século. Concepção liberal que tinha por “cidadão” o indivíduo disciplinado segundo a ordem vigente, “trabalhador, produtor e consumidor” (CANIVEZ apud GUIMARÃES 2012, p. 146-147).

Na década de 1980, num contexto histórico de lutas sociais e organização social, favorecidas pelo processo de restauração das instituições democráticas brasileiras

que haviam sido findadas pelo autoritarismo do “Governo Militar” (1964 – 1985), a educação escolar e, conseqüentemente, o ensino de História, assumem novos objetivos e preocupações e, com isso, o conceito de “cidadania” ganha novas configurações nas políticas públicas educacionais e propostas curriculares por elas norteadas.

As políticas educacionais, os programas curriculares de História e das demais disciplinas escolares e, também, as novas concepções e finalidades da cidadania, surgiram, todavia, num contexto de desenvolvimento do processo de globalização e expansão do neoliberalismo no Brasil que fora o das décadas de 80 e 90, tendo, portanto, que conciliar em suas propostas as reivindicações populares de grupos sociais outrora excluídos da história e da sociedade com os interesses das corporações, das elites industriais e empresariais que estavam a ascender como estabelecedores da nova ordem social brasileira e mundial (BITTENCOURT, 2018b, p. 80).

O Estado, desde os primórdios da educação e do ensino de História no Brasil, vem determinando as “verdades” a serem ensinadas/veiculadas no meio escolar, estando, por de trás dessas, certas minorias sociais, elites dominantes influenciadoras do Estado brasileiro em diferentes contextos históricos, inclusive no atual. Entretanto, como apontado pelo filósofo e teórico social Michel Foucault, apesar de o Estado ser confundido frequentemente como instituição monopolizadora do poder, “polo central” do poder, a verdade é que esse não o é.

Para Foucault (2017, p.137-138; 278-295), a origem do poder está oculta, sendo o poder um fato social presente em todas as relações sociais, distribuído em uma “rede de micropoderes”, na qual o Estado consiste em apenas um “polo maior de poder” e não o centro/fonte deste. Ao que aponta Michel Foucault (2017), o poder está a ser exercido por várias partes que compõem as relações sociais e a agir, constantemente, sobre toda a sociedade, instituições e indivíduos, a fim disciplinar a população conforme as normas e “verdades” estabelecidas pelas partes dominantes.

Assim, sob a perspectiva foucaultiana, o Estado brasileiro propôs, com a promulgação da liberal e democrática Constituição de 1988, uma relação dialética entre os poderes sobre ele exercidos, ou seja, entre as reivindicações populares e os interesses corporativos das elites neoliberais, estendendo, desse modo, a

participação de todos os setores sociais no processo democrático, garantindo, legalmente, a toda a sociedade: direitos civis, políticos e sociais sem contrariar, é claro, os interesses corporativos individuais.

Como muito bem apontado por Selva Guimarães (2012, p. 147), nesse contexto de democratização das décadas de 1980 e 1990, a educação escolar e o ensino de História passaram a ser intensamente criticados em diversos aspectos, desde a política educacional, a escola, os professores, os alunos, até os pressupostos, os métodos, as fontes, os temas e as intencionalidades educativas, que passam, então, a partir da promulgação da “Constituição Cidadã”, em 1988, a focar a função social da educação e da História escolar na formação cidadã do alunado da educação básica nacional, tornando-o apto ao exercício da cidadania e à vivência em sociedade e, também, para o mercado de trabalho, o que comprova a tentativa do Estado de conciliar os interesses coletivos da sociedade com os interesses individuais corporativos.

A partir da década de 1980 e do processo de democratização nela ocorrido, o conceito de “cidadania” passa a ser utilizado para definir um amplo “complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma Nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis” (SILVA, K.; SILVA, M., 2009a, p. 47). Com a Carta Magna de 1988 o direito político de participação política através do voto direto passa a se estender obrigatoriamente para todos os brasileiros maiores de 18 anos, sem distinção de qualquer natureza, do sexo masculino ou feminino, sendo facultativo para analfabetos e indivíduos com idade entre 16 e 18 anos.

Ainda, na Constituição de 1988, estabelecem-se, no Art. 6º, diversos direitos sociais, em atendimento às necessidades humanas básicas da população brasileira, sendo definidos, enquanto direitos sociais fundamentais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, dentre outros (BRASIL, 1988). E, na garantia de tais direitos fundamentais, como igualdade, dignidade e educação, o Estado, em compromisso com a democracia, estabelece, no Art. 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser incentivada e promovida com a colaboração da sociedade, visando à formação do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Também, na tentativa de combate à exclusão social no Brasil e promoção de uma cidadania pautada na democracia, ficou estabelecido, na Carta Constitucional de 1988, em seu Art. 215, a garantia, o apoio e o incentivo do Estado ao direito pleno à livre manifestação cultural, devendo o ensino de História, em todos os níveis de ensino, considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, tal como determina o Art. 242, § 1º (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, o Congresso Nacional decretou e o Poder Executivo Federal sancionou a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996”, a Lei maior da educação nacional ainda vigente, responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Tal documento, ao que indica Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018b, p. 80), em promoção da participação democrática da população brasileira, alinhado aos interesses coletivos da sociedade e, também aos interesses neoliberais das corporações, determina, em seu Art. 2º, que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), adequando-se, assim, aos pressupostos da Carta Magna de 1988.

A LDB/1996 garantiu a toda a população brasileira, sem distinção de qualquer natureza, o direito social da educação, contribuindo, assim, para dar novas configurações ao conceito de cidadania e, também, para o combate à exclusão social que vem assolando o país desde seus primórdios. Combate esse, à exclusão social, que ganha forças nos currículos de História da Educação Básica após as alterações que o documento veio a sofrer entre os anos de 2003 e 2008, com o decretar das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade da inclusão das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos de todos os níveis de ensino da educação básica brasileira, em atendimento a antigas reivindicações de determinados movimentos sociais.

A função social de formação de cidadãos aptos à vivência em sociedade e à inserção no mercado de trabalho, atribuída à educação básica, inclusive ao ensino de História, é tratada, também, nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) estabelecidos a partir da segunda metade da década de 1990, bem como nas

“Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (DCNs), publicadas em 2013.

Nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” de História do Ensino Fundamental, encontra-se exposto que os PCNs foram criados para criar condições, nas escolas, que permitam ao alunado brasileiro ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, p. 5), entendida, e devendo ser ensinada, por sua vez, segundo os objetivos do Ensino Fundamental, como participação social política e exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais (BRASIL, 1998a, p. 7-8; BRASIL; 1998c, p. 55-56). Os PCNs de História do Ensino Médio mantêm a configuração, apontando para a importância da escola, da educação básica e do ensino de História na formação do educando nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2000, p. 4-10).

Já nas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (DCNs), fica definido o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, tal como exposto no Art. 1º do citado documento (BRASIL, 2013, p. 63).

Ao que apontam Selva Guimarães (2012, p. 148-150) e Circe Maria Fernandes Bittencourt (2017, p. 19-22), as políticas educacionais e as propostas curriculares por elas norteadas, nesse contexto de democratização da década de 1980 em diante, focam-se, ainda hoje, dada a vigência dessas legislações educacionais norteadoras da educação básica nacional e de seus componentes curriculares, na formação de um tipo específico de cidadão: o “cidadão crítico”, novo em relação ao “cidadão ideal” dócil e disciplinado de outrora. Ênfase essa, na formação do “cidadão crítico” e consciente de sua sujeicidade histórica, explicitamente evidente na Lei Nº 9.394/1996 (LDB/1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de ambas as etapas da educação básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e também na mais recente reforma educacional nacional, ou seja, na “Base nacional Comum Curricular” (BNCC), publicada em sua versão final e atual em dezembro de 2018.

Na versão definitiva e atual da “Base nacional Comum Curricular” (BNCC), publicada em dezembro de 2018, a formação de cidadãos autônomos, criativos e críticos é mostrada como finalidade importante dos componentes da História e dos demais componentes da “Área de Ciências Humanas” do Ensino Fundamental, bem como nas competências e habilidades do componente curricular de História. (BRASIL, 2018a).

Sendo o Ensino Médio, ao que define a BNCC, uma etapa de aprimoramento das competências e finalidades desenvolvidas no Ensino Fundamental, a formação cidadã de sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis aparece, também, definida nessa última fase da educação básica, como objetivo da educação e da “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, um componente curricular geral integrado por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. (BRASIL, 2018a).

Nota-se que, contraditoriamente, a BNCC da etapa do Ensino Médio retira a autonomia da História, reduzindo a importância dessa enquanto disciplina. Uma disciplina, posta pela BNCC em um papel secundário na formação do atual alunado brasileiro, considerada, por muito tempo e em diferentes contextos históricos a disciplina escolar com maior potencial para a formação da cidadania e consciência histórica. Isso confirma os dizeres de Circe Bittencourt (2017, p. 22-23; 2018b, p. 102-103) de que o termo “cidadão crítico”, presente em muitas políticas públicas educacionais e propostas curriculares brasileiras desde a década de 1980, tem sido utilizado de forma bastante vaga, de forma semelhante à ideia de “cidadão crítico” vigente na década de 1950, quando o pensamento crítico fazia-se uma exigência necessária para o desenvolvimento tecnológico e econômico do Brasil, de maneira ainda restrita à cidadania política, ou seja, como mero conceito indicador da condição do indivíduo de detentor de direitos e deveres concedidos pelo Estado, aponta Bittencourt (2017, p. 19-20).

De fato, as configurações das decisões pedagógicas da BNCC por meio do desenvolvimento de competências e habilidades acabam contribuindo para a confirmação da retomada ao modelo de ensino tecnicista das décadas de 60 e 70, um modelo educacional tecnicista voltado à formação de cidadãos munidos de “pensamento crítico” necessário para o exercício de competências e habilidades fundamentais para a vivência em sociedade e inserção no mercado de trabalho, de

modo a contribuir para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país, o que vai em oposição ao “cidadão crítico” que se tem esperado, hoje, do novo ensino de História. Ao que aponta Audigier (2016, p. 52-53), assim como ocorrera nas décadas de 70, 80 e 90, a formação cidadã dos dias atuais pauta-se, com a atual configuração da BNCC, no domínio de habilidades para a integração do indivíduo no mercado de trabalho, evidenciando um conflito na relação entre formação cidadã, formação do indivíduo e formação do trabalhador.

Como apontado por Selva Guimarães (2012, p. 148-153), o ensino de História esperado para o atual contexto de democratização e, também, de rápidas e profundas transformações da globalização e de expansão do neoliberalismo, é o de uma História ensinada que vai além da mera informação dos direitos políticos do indivíduo. Espera-se um “novo” ensino de História problematizado, crítico da realidade e reconhecedor da sujeicidade histórica de alunos e professores, enquanto seres humanos que são. Um ensino de História capaz de possibilitar a formação de um “novo” tipo de cidadão que, munido de uma consciência histórica, seja capaz de intervir, participar e até transformar a realidade social em que se insere (GUIMARÃES, 2012, p. 148). Uma História ensinada, que para J. Pagès (2011, p. 20), contribui com a formação da cidadania ao capacitar os educandos para que eles:

[...] a) construam um olhar lúcido sobre o mundo e um sentido crítico; desenvolvam o pensamento histórico, a temporalidade, a historicidade, a consciência histórica; b) adquiram maturidade política ativa e participativa como cidadãos do mundo; c) relacionem passado, presente e futuro e construam sua consciência histórica; d) trabalhem sobre problemas e temas sociais e políticos; sobre temas e problemas contemporâneos; e) aprendam a debater, a construir suas próprias opiniões, a criticar, a escolher, interpretar, argumentar e analisar fatos; f) desenvolvam um sentido de sua identidade, respeito, tolerância e empatia em relação às demais pessoas e culturas; g) analisem o modo como se elaboram os discursos; aprendam a relativizar e a verificar os argumentos dos demais; e h) defendam os princípios da justiça social e econômica e rechacem a marginalização das pessoas (tradução nossa). (PAGÈS apud GUIMARÃES, 2012, p. 153).

Essa nova concepção de “educação cidadã”, no entanto, ao que aponta Pagès (2011, p. 21), exigira uma série de mudanças no que tange às configurações do ensino de História e seus currículos, bem como nas políticas educacionais que os norteiam e na postura dos pesquisadores, professores e educadores frente ao

ensino de História, tais como: a problematização dos conteúdos históricos escolares; a melhoria na qualidade do ensino ofertado; a fermentação de mais estudos comparativos; o evitamento de enfoques nacionais excessivamente centralistas; a concessão de maior protagonismo aos homens e mulheres que aos territórios; dentre outras transformações. (PAGÈS apud GUIMARÃES, 2012, p. 153).

Segundo André Segal, o ensino de História na educação básica volta-se à formação de “cidadãos comuns”, indivíduos inseridos num contexto atual de crise política e econômica, marcado, por sua vez, pela desigualdade e exclusão social. Logo, nessa perspectiva, o ensino de História esperado nesses tempos atuais de crise é aquele capaz de dar, aos educandos, condições de refletir sobre os acontecimentos que os cercam, de localizá-los no tempo e espaço e de estabelecer relações entre esses fatos, posicionando-se como sujeito histórico capaz de reconhecer os problemas de sua realidade social e propor soluções para eles. (BITTENCOURT, 2017, p. 19-20; 2018b, p. 102-103).

Ao que elucida Selva Guimarães (2012, p. 156), educação, história e cidadania são conceitos indissociáveis na construção de uma sociedade democrática, portanto, a escola, a educação básica e o ensino de História devem se comprometer com a luta pela democracia, através da busca incessante pelo fim da exclusão social e da reflexão crítica e respeito à diversidade humana.

Enfim, com base no que aqui se expôs, pode-se concluir que o “cidadão” que o “novo” ensino de História almeja formar para o atual contexto histórico vai além do simples detentor de direitos políticos, ou seja, do direito do indivíduo, pelo voto, deliberar sobre sua vida na sociedade em que se insere. Esse “novo” cidadão deve ser consciente, dentre outras coisas: da sujeicidade histórica de todos os seres humanos, inclusive ele próprio e o “outro”, devendo reconhecer e respeitar a diversidade em todas as suas formas; dos direitos (civis, políticos e sociais) e deveres atribuídos a ele e ao “outro”; de que, em uma democracia, o Estado não detém o poder absoluto, e, sim, a sociedade organizada, pois, constitucionalmente dizendo, “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” (BRASIL, 1988); e, por fim, de reconhecer os problemas de sua realidade e, através da problematização do contexto sócio-histórico no qual ele

se insere, propor soluções para eles na busca por uma sociedade mais justa e democrática.

### **5.3. Da educação para as relações étnico-raciais e culturais e para a reavaliação do papel do negro e do indígena na história do Brasil**

A terceira função social atribuída ao ensino de História proposta, aqui, para discussão, diz respeito à reavaliação do papel do negro e do indígena na história do Brasil e ao preparo do educando da Educação Básica brasileira para o reconhecimento da pluralidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira, para o respeito às diversidades e combate ao racismo e preconceitos de qualquer natureza, função fortemente relacionada às que foram tratadas anteriormente nesse mesmo capítulo, ou seja, à construção das identidades formadoras da consciência histórica do alunado brasileiro e à formação cidadã deste.

A escolha dessa, dentre várias outras finalidades do ensino da História escolar, se dá por conta do grande interesse que o pluralismo da sociedade brasileira, bem como a preocupação com a exclusão social e os preconceitos existentes nesta, tem gerado no Estado e na sociedade a partir da década de 1980. Interesse que permanece visível ao longo dos anos 2000, inclusive nos dias atuais, encontrando-se nas pautas das políticas públicas educacionais nacionais, estaduais e municipais, sendo, segundo Marcos Silva e Selva Guimarães (2012, p. 45-46), explícito o crescente interesse do Estado e de alguns setores sociais em reconhecer o pluralismo no interior da sociedade brasileira e a educação escolar como um espaço de afirmação de identidades diversas.

Ao que apontam Circe Bittencourt (2018b, p. 108-109), Marcos Silva e Selva Guimarães (2012, p. 45-46), esse interesse pelas problemáticas sobre as diversidades sociais e culturais sociedade brasileira emergiu, principalmente, como reação às demandas, lutas e necessidades de certos grupos sociais, por muito tempo, subalternizados na história. Também foi importante, nesse processo de emersão do interesse pelo multiculturalismo, a pressão de “[...] fóruns e agendas internacionais que incentivaram, notadamente na década de 1990, o combate a

formas de racismo, de intolerância, de xenofobia” (BITTENCOURT, 2018b, p. 108-109).

Logo, se hoje a preocupação com as diversidades, em todas as suas formas, está notavelmente presente nas políticas educacionais e currículos das disciplinas que compõem a grade curricular da Educação Básica nacional, inclusive os de História, é porque movimentos sociais têm lutado, desde o início do século XX, por seus direitos políticos, civis e sociais, buscando, assim, a sujeicidade histórica que lhes foi negada por muito tempo por uma sociedade brasileira disciplinada conforme valores tradicionais eurocêntricos impostos por elites dominantes brancas e cristãs.

Como apontado por Alves, Carvalho e Coelho (2018), a posição subalterna a que indígenas e negros foram inseridos na História do Brasil têm suas origens no século XIX, com a busca do Estado imperial brasileiro pela consolidação de uma História brasileira autônoma capaz de contribuir para a formação de uma identidade coletiva nacional, fortalecendo, assim, o Estado brasileiro que vinha se organizando desde sua recente emancipação do Império Português, em 1822. Coube ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, sob patrocínio do Império brasileiro, a complexa tarefa de construção da memória coletiva nacional e de uma História oficial do Brasil forjadoras da identidade coletiva brasileira, sendo o projeto adotado, após um concurso promovido pelo IHGB, o do alemão Karl Philipp von Martius, posto em prática, por sua vez, por aquele que ficaria conhecido como o “Heródoto brasileiro”, o “pai da História do Brasil”, Francisco Adolfo de Varnhagen.

Nesse projeto de construção da História do Brasil oficial e autônoma, arquitetado por Von Martius e executado por Varnhagen, foram descritos os animais, os frutos e as pessoas que habitavam o Brasil quando se deu a colonização, reconhecendo, “ainda que com desigual importância, o colonizador português, o indígena e o negro como pilares da sociedade brasileira, fortemente caracterizada, por sua vez, pela miscigenação entre esses três grupos” (ALVES; CARVALHO; COELHO, 2018). Na História do Brasil estabelecida por Von Martius e Varnhagen, o elemento branco, representado pelo colonizador português, tinha participação supervalorizada na formação da sociedade brasileira, em detrimento dos elementos indígenas e negros (REIS, 2007).

Enquanto Von Martius exalta o português, colocando o indígena em segundo plano e abordando superficialmente o negro, Varnhagen, prioriza a importância do colonizador europeu, o português, coloca o nativo indígena descrito por ele como “vagabundo” e “bárbaro” em segundo plano e o negro em um plano ainda mais inferior, apontado pelo Visconde de Porto Seguro como elemento inútil para a construção da nação, podendo a mão-de-obra escrava negra ter sido substituída pela servil nativa se não fosse pelos mimos dos jesuítas para com os nativos. (ALVES; CARVALHO; COELHO, 2018).

Assim, diante da negação da sujeição histórica dos negros e indígenas, veiculada, ao longo do tempo, pela História do Brasil “oficial” de caráter varnhageniano que se estabeleceu tanto no meio acadêmico quanto no meio escolar, e, também, mediante a exclusão social dessas e de outras “minorias”, movimentos sociais, como o negro e o indígena, vieram a se organizar a partir do início do século XX, em prol de seus direitos e contra a exclusão social, o racismo e outras formas de preconceito. Tais movimentos sociais reconheceram na educação e no ensino de História instrumentos poderosos na luta pela reavaliação do papel subalterno a que foram inseridos na formação da sociedade brasileira, ou seja, na memória nacional, na História do Brasil e na identidade coletiva nacional. (LUCIANO, 2006; PEREIRA, 2011; SANTOS, 2005).

No que elucidam autores como Amílcar Araújo Pereira (2011, p. 30-31) e Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 70-71), bem como Alves, Carvalho e Coelho (2018), que neles se embasaram na escrita de um trabalho sobre a importância da educação e ensino de História na luta de movimentos sociais pela reavaliação do papel de negros e indígenas na História do Brasil, os movimentos sociais negros e indígenas no Brasil foram divididos, por certos estudiosos, em três fases principais cada, tendo a luta pelo direito a uma memória coletiva nacional e a uma educação reconhecedora da pluralidade da sociedade brasileira persistido ao longo de todas essas fases, especialmente na fase contemporânea de ambos, iniciada nas décadas de 1970 e 1980 e vigentes até os dias atuais.

De acordo com Alves, Carvalho e Coelho (2018), enquanto o movimento negro contemporâneo, surgido na década de 1970, focou-se na luta contra o racismo, na constituição de identidades político-culturais negras e revisão do papel dos negros na História do Brasil e na construção da sociedade brasileira, o movimento indígena contemporâneo, despontado a partir da Carta Magna de 1988, priorizou a luta pelos direitos à terra e a uma educação voltada ao uso da língua materna e processos de

aprendizagem próprios de cada comunidade indígena, ou seja, pelo reconhecimento das identidades específicas de cada grupo.

Segundo Circe Bittencourt (2018b, p. 109-110) e Selva Guimarães (2012, p. 76-77), diante do clima de redemocratização do Brasil, na década de 1980, movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro e o Movimento Indígena, vieram a reivindicar mudanças nas políticas públicas educacionais brasileiras e nos currículos escolares por elas norteados, inclusive os de História. O reconhecimento e o respeito às diversidades e a implementação da interculturalidade como fundamento para os estudos sobre a sociedade brasileira foram algumas das principais exigências feitas por tais movimentos, tendo, por objetivo, possibilitar a superação dos paradigmas tradicionais eurocêntricos, preconceituosos e excludentes que embasaram a construção da História do Brasil e, também, a formação da identidade coletiva nacional, responsáveis por favorecer a exclusão social ao inserirem, por muito tempo, grupos sociais como negros e indígenas à subalternidade histórica. Assim, após décadas de luta e de uma constante pressão sobre o Estado, os movimentos sociais negro e indígena obtiveram, enfim, com a promulgação da Constituição de 1988, importantes vitórias no âmbito legal democrático.

Assim, após décadas de luta, e de uma constante pressão sobre o Estado, os movimentos sociais negro e indígena obtiveram, enfim, com a promulgação da Constituição de 1988, importantes vitórias no âmbito legal democrático.

No contexto de democratização em que se deu a promulgação da Carta Magna de 1988, o Estado se via numa posição de atender tanto aos interesses da sociedade brasileira quanto aos interesses corporativos das elites capitalistas e neoliberais, assim, como evidenciam Selva Guimarães (2012, p. 76-77), Alves, Carvalho e Coelho (2018), os movimentos negro e indígena conquistaram várias de suas reivindicações, tais como: o direito à igualdade e liberdade, inclusive de manifestação cultural, garantido pelos Artigos 5º e 215; a criminalização do racismo, garantida pelo Art. 5º; o direito a uma educação gratuita reconhecadora do pluralismo de ideias e da diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira, considerando as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, tarefa atribuída, mas não restrita ao ensino de História, tal como determinam os Artigos 205, 215 e 242; dentre outras mais. (BRASIL, 1988).

Sendo o presente trabalho voltado às políticas educacionais reguladoras do ensino de História, destaca-se, dentre as citadas conquistas dos movimentos negro e indígena brasileiros na Constituição de 1988, o Art. 242, § 1º, que estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, em 20 de dezembro de 1996, o Legislativo decretou e o Executivo sancionou a Lei máxima da educação nacional, a “Lei de Diretrizes e Bases” de 1996 (Lei Nº 9.394/1996), um documento responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, onde as reivindicações dos movimentos Negro e Indígena brasileiros, sobre a reavaliação do papel de negros e indígenas na História do Brasil e na formação da sociedade brasileira, aparecem atendidas no Art. 26, § 4º, que determina que: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” de História do Ensino Fundamental, estabelecidos entre 1997 e 1998, também abordam, dentre suas especificações e objetivos, a necessidade de a Educação Básica e o ensino de História prepararem o alunado brasileiro para o reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira, para respeitar as diversidades e posicionar-se criticamente contra o racismo e outros preconceitos, tornando-os aptos ao viverem democraticamente em sociedade.

Entretanto, apesar da inclusão da pluralidade nas pautas das políticas públicas educacionais e propostas curriculares brasileiras, sem sombras de dúvidas uma importante conquista dos movimentos sociais brasileiros, pouco se avançou, na prática, nesse aspecto, pois o cumprimento efetivo das normas educacionais nacionais não era devidamente fiscalizado. Assim, as leis que embasavam a inclusão da pluralidade nos currículos da Educação Básica nacional foram registradas nos papéis oficiais do Estado, mas não foram devidamente executadas.

[...] embora estabelecida a obrigatoriedade do “estudo da raça negra”, bem como a qualificação de professores(as) para ministrarem as disciplinas referentes a esse assunto, até a presente data não foram tomadas as devidas providências para que efetivamente se concretizasse o ensino de disciplinas que valorizem os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do nosso país. (SANTOS, 2005, p. 32).

Orgulhosos das conquistas obtidas, mas insatisfeitos com o pouco êxito naquilo que tange à execução dos pressupostos legais de inclusão da pluralidade nos currículos da Educação Básica nacional, os movimentos sociais, especialmente os Movimentos Negro e Indígena, com amplo apoio de professores e intelectuais, continuaram e continuam, até hoje, a pressionar o Estado e as autoridades políticas dirigentes para o cumprimento efetivo de políticas públicas educacionais reconhecedoras da importância da diversidade, em todas as suas formas, como estratégia de superação das desigualdades sociais e combate ao racismo e outras formas de preconceito, visando, assim, a consolidação de um verdadeiro Estado democrático e de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Desse modo, diante da pressão dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro e o Movimento Indígena, em 2003, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, após decreto do Congresso Nacional, sancionou a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, um documento oficial que veio a alterar a LDB/1996 ao acrescentar, nela, os arts. 26-A, 79-A e 79-B, cujas ações legais se resumem na obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e, também, no estabelecimento do dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2003). Antigas reivindicações do movimento negro foram, assim, atendidas, entretanto, os indígenas continuavam socialmente e historicamente excluídos e destituídos de seus direitos, o que levou, em 2008, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a uma nova alteração na LDB/1996, bem com na Lei 10.639/2003.

Diante de críticas pela não inclusão obrigatória da História e Cultura Indígena nos currículos, foi promulgada, em 10 de março de 2008, a Lei Nº 11.645/2008, que, assim, com sua antecessora, veio a alterar a LDB/1996, ao estabelecer mudanças nos Art. 26-A da Lei no 10.639/2003, estabelecendo-se a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008).

É importante ressaltar que a promulgação da Lei 11.645/2008 apenas alterou a LDB/1996 e a Lei 10.639/2003, logo, nenhuma delas foi extinta, ambas continuam vigentes ainda hoje (ALVES; CARVALHO; COELHO, 2018). Ressalta-se, também,

que, como assinalado por Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2015), a introdução das temáticas previstas nas Leis nos 10.639/2003 e 11.645/2008 não decorreu da constatação, por parte do Estado, de uma fragilidade no sistema ou nas condições de oferta, mas, sim, de demandas de movimentos sociais que vinham, desde o início do século XX, lutando contra a exclusão social, o racismo e o preconceito étnico-racial e cultural.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (DCNs), publicadas em 2013, vieram, posteriormente, em adequação às Leis Nº 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, em suas diretrizes gerais e nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Parecer N.º CNE/CP 003/2004), a abordar a importância da fundamentação da Educação Básica nos princípios da liberdade, da justiça social e da pluralidade. Desse modo, as DCNs objetivavam garantir o desenvolvimento de sujeitos democráticos, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, bem como de sua sujeicidade histórica, capazes de reconhecer criticamente os problemas sociais da realidade em que se inserem, como, por exemplo, a exclusão social, o racismo e outros preconceitos, propondo, para eles, soluções, comprometendo-se, portanto, com a transformação social (BRASIL, 2013).

Também a “Base nacional comum Curricular”, publicada em sua atual versão homologada em dezembro de 2018, traz nos objetivos, competências e habilidades estabelecidos para a Educação Básica brasileira, para as Ciências Humanas e Sociais e para o componente de História, a inclusão e valorização da diversidade em todas as suas formas, educando o alunado para o respeito às diferenças identitárias e culturais, bem como para o exercício da cidadania em uma sociedade brasileira plural e democrática, contrária aos preconceitos e discriminações de qualquer natureza, preparando os educandos, assim, para se posicionarem criticamente sobre os problemas sociais, políticos e econômicos da realidade em que se inserem, enfrentando-os e propondo soluções para eles. (BRASIL, 2018a, p. 9-10; 357; 397-398; 571-572).

Mediante a criação ou reformulação de tantas políticas públicas educacionais, que vieram a inserir em suas pautas a questão da educação para a pluralidade, há de se concordar, certamente, com a afirmação da historiadora Circe Maria Fernandes

Bittencourt (2018b, p. 109) de que a primeira década do século XXI foi, sem sombras de dúvida, um período de avanços nas políticas educacionais voltadas para a inclusão social, uma vez que muitas antigas reivindicações dos movimentos sociais foram legalmente atendidas, principalmente com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

As diretrizes reguladoras da educação básica nacional e dos currículos de História, entretanto, geralmente, apenas estabelecem os pressupostos legais de uma educação voltada à inclusão social e à pluralidade, não preparando seus professores e educadores para lidarem com essa complexa tarefa, levando-os a colocar em prática o que se estabelece nas legislações e diretrizes educacionais nacionais com poucos conhecimentos sobre as temáticas de História e Cultura afro-brasileira e indígena, não vinculando o saber escolar sobre a África e sobre a cultura afro-brasileira a processos históricos concretos (COELHO, M.; COELHO, W., 2015).

Os avanços no desenvolvimento de um ensino de História voltado à educação para a pluralidade e na reavaliação do papel dos negros e indígenas e outras “minorias” na formação da sociedade brasileira e na História do Brasil são, indiscutivelmente, inegáveis. Entretanto, como apontado por Selva Guimarães (2012, p. 80-85), mais do que meramente propor a pluralidade como pauta das políticas educacionais, é preciso, além de, implementar tais políticas, executá-las, fiscalizá-las, avaliá-las e garantir a formação e capacitação adequadas dos professores e educadores para que esses lidem devidamente com ações educativas multiculturais, no sentido de realmente promover uma educação democrática, pluricultural, antirracista e oposta a quaisquer práticas discriminatórias contra negros, indígenas e outras “minorias”.

Enfim, como assinalado por Marcos Silva e Selva Guimarães (2012, p. 46-47), embasados, por sua vez, pelo pensamento do educador Peter McLaren (2000, p. 284), a educação e o ensino de História para a pluralidade devem ser tratados como mais do que mera imposição da aceitação para com o diferente, do que a determinação do “politicamente correto”. Devem, para os citados autores, possibilitar a problematização da realidade brasileira excludente e discriminatória em que os educandos se inserem, levando-os a criticar tal contexto sócio-histórico e seus problemas sociais, políticos e econômicos, a fim de que possam propor soluções transformadoras para esses problemas, reconstruindo as estruturas profundas da

economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos, sem, no entanto, negar sua inserção no contexto da globalização, do capitalismo e do neoliberalismo, bem como as influências da ordem social capitalista e globalizadora sobre eles.

De uma perspectiva foucaultiana, todo discurso, toda “verdade” e toda história são ideológicos, produtos de poderes diversos dispersos na rede das relações sociais, dos quais nada nem ninguém escapa (FOUCAULT, 2017). Logo, como apontado por autores como Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 81), Aline Valentini (2016, p. 23-24) e Osvaldo Mariotto Cerezer (2015, p. 138-141), as representações identitárias e a representação sobre o “outro” são, também, construções históricas construídas nas relações de poder, “representações da realidade” impostas por grupos dominantes que vieram a exercer ou exercem influência na vida política, econômica, cultural da sociedade.

Assim, há de se reconhecer que são inegáveis as influências da ordem social capitalista e globalizadora sobre as legislações educacionais e currículos por elas norteados que vêm, atualmente, abordando questões ligadas às representações identitárias da sociedade brasileira. Portanto, a educação e o ensino de História para a pluralidade não precisam nem devem negar a ordem vigente, mas preparar os educandos, não para estabelecer uma nova ordem social, e, sim, para transformar a ordem capitalista, globalizadora e neoliberal da realidade em que estão inseridos, garantindo, desse modo, os direitos fundamentais do sujeito de direito democrático e a sujeicidade histórica de todos os seres humanos, especialmente das “minorias sociais”, por muito tempo, excluídas da sociedade e da história por conta de suas diferenças sociopolítico-econômicas, étnico-raciais e culturais.

## **6. CAPÍTULO III - DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL, EDUCAÇÃO CIDADÃ E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO: DESAFIOS DE UM ENSINO DE HISTÓRIA COMPROMETIDO PARA COM SUAS FUNÇÕES SOCIAIS**

Como abordado no capítulo anterior, as políticas públicas educacionais nacionais que vêm regulando a Educação Básica brasileira têm sido concordantes no apontamento de três importantes funções sociais atribuídas ao ensino de História no contexto democratizante que vai da década de 1980 aos dias atuais, sendo elas: a construção de identidades formadoras da consciência histórica, a formação para cidadania e a educação para diversidade e combate ao racismo e outros preconceitos. Tais funções sociais, por sua vez, traduzem-se num dos principais objetivos não só do ensino de História, mas da Educação Básica nacional: o de educar o alunado brasileiro para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, “propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo” (PIMENTA apud BITTENCOURT, 2018b, p. 14).

Entretanto, a educação do alunado do ensino básico brasileiro para o exercício das funções sociais da construção de identidades formadoras da consciência histórica, da formação para a cidadania e da educação para a diversidade e combate ao racismo e outros preconceitos, atribuídas ao ensino de História, tem se mostrado uma tarefa bastante complexa, pois envolve alguns dos maiores desafios do ensino de História. Desafios esses que incluem, mas não se restringem, à concepção do aluno como sujeito histórico; à formação do pensamento crítico dos estudantes; à ensinagem das temática de História a partir da realidade em que os educandos se inserem; à educação para a construção da cidadania e para o reconhecimento e respeito à pluralidade cultural, social e política do Brasil e do mundo (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 9-28).

Com base nos objetivos estabelecidos pelas políticas e diretrizes educacionais para a Educação Básica e, em especial, para o componente curricular de História, os quais traduzem-se nas três funções sociais aqui atribuídas ao ensino de História, analisar-se-ão, no presente capítulo, dois grandes desafios de um ensino de História cumpridor de suas funcionalidades: educar para a construção da cidadania e

formação do pensamento crítico dos estudantes; e conceber o aluno como sujeito histórico reconhecedor e respeitador da sujeicidade histórica do “outro” e da pluralidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira e do mundo globalizado em que ele e o “outro” se inserem.

Demonstra-se, no decorrer do capítulo, que muitos são obstáculos a serem superados para a implementação de um ensino de História comprometido com uma educação para a construção da cidadania e formação do pensamento crítico dos estudantes e para a pluralidade étnico-racial e cultural e combate ao racismo e outras formas de preconceito. Dentre os obstáculos a serem superados serão abordados, ainda que sucintamente: o despreparo e a descapacitação docente; o descomprometimento e desinformação dos órgãos públicos educacionais e sujeitos educacionais para com as políticas educacionais; a carência de mecanismos de monitoramento e fiscalização dos instrumentos normativos educacionais; a insciência de instrumentos avaliativos precisos e eficazes para averiguação das proficiências dos educandos em habilidades e competências exigidas para o exercício da cidadania, inserção na sociedade e no mercado de trabalho; a necessidade de reformulação dos conhecimentos específicos, materiais didáticos e currículos escolares pautados em paradigmas tradicionais que vêm vinculando estereótipos e preconceitos no universo escolar; dentre outros.

A superação de tantos obstáculos exige, todavia, como se evidenciará ao longo deste texto, soluções encontradas no esforço coletivo dos sujeitos escolares, da sociedade e dos governantes das esferas federal, estaduais e municipais, uma vez que são, legalmente, os responsáveis pela elaboração, implementação, monitoramento e fiscalização das políticas públicas educacionais que determinam as configurações da Educação Básica nacional, inclusive os objetivos e os conteúdos curriculares do ensino escolar, tanto da História, como dos demais componentes.

### **6.1. Dos desafios do ensino de História na educação para a construção da cidadania e formação do pensamento crítico dos estudantes brasileiros**

A formação do “cidadão crítico” tem sido uma das principais funções sociais do ensino de História, estando, desde a década de 1980, frequentemente presente nas políticas educacionais brasileiras que vêm regulando as propostas curriculares de História, mesmo que, em muitas vezes, de forma superficial, sem nenhuma indicação do que, de fato, seria um “cidadão crítico”.

A formação deste “cidadão crítico” do qual o ensino básico, em especial o componente curricular de História, tem sido encarregado de formar para o Brasil democrático engloba, em um grande propósito, dois complexos objetivos do ensino de História: a educação para a cidadania e o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, bem como os desafios que estes abarcam. O primeiro, a formação cidadã, no contexto capitalista e globalizado do Brasil democrático que vem se organizando desde a década de 1980, implica a conscientização dos educandos sobre os deveres e direitos civis, políticos e sociais que ele e o “outro” possuem enquanto integrantes do Estado brasileiro. Já o segundo, o desenvolvimento do pensamento crítico, consiste no desenvolvimento das capacidades de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, capacitando os estudantes para a reflexão e problematização da realidade em que se inserem, de modo a propor soluções para os problemas da sociedade.

Assim, no contexto capitalista e globalizado da segunda década do século XXI, esse “cidadão crítico” pode ser entendido como aquele que é consciente dos direitos (civis, políticos e sociais) e deveres atribuídos a ele e ao “outro”; reconhecedor e respeitador da diversidade em todas as suas formas; capaz de refletir sobre os acontecimentos que o cercam, de localizá-los no tempo e espaço e de estabelecer relações entre esses fatos, posicionando-se como sujeito histórico capaz de reconhecer os problemas de sua realidade social e propor soluções para eles. (BITTENCOURT, 2017, p. 19-20; 2018b).

A formação deste “cidadão crítico” abarca para o ensino de História, assim como para os demais componentes curriculares da Educação Básica nacional, inúmeras dificuldades, reservando-se, aqui, para discussão: o despreparo do professor em

lidar com um ensino de História comprometido com a função social de formação do “cidadão crítico” e a dificuldade dos órgãos públicos educacionais, docentes e gestores escolares em avaliar precisamente o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, uma habilidade essencial para o exercício pleno da cidadania no contexto do Brasil democrático da segunda década do século XXI.

No contexto de desenvolvimento do processo de globalização no Brasil e no mundo, rápidos e inúmeros avanços tecnológicos, inclusive no campo da comunicação, têm possibilitado aos educandos, constantemente, o acesso a uma vasta quantidade de informações, muitas delas banais, sendo o pensamento crítico uma habilidade importante de ser desenvolvida, não só no ensino básico e pela disciplina escolar de História, mas em todas as áreas do saber e ao longo de toda a vida.

Segundo o educador Bernard Charlot (2005), informações, interessantes ou banais, só se tornam saberes quando trazem consigo relações com a realidade em que os alunos estão inseridos, devendo os professores, portanto, enquanto mediadores do processo de ensinagem, se capacitarem frequentemente para possibilitar o diálogo com o seu alunado a partir da realidade em que ele se insere, possibilitando aos educandos, pelo exercício do pensamento crítico, a construção e/ou reformulação de saberes, mediante a reflexão, a problematização e a possibilidade de transformar essa realidade.

Ao que se percebe nas legislações e diretrizes educacionais atualmente vigentes na regulação do ensino de História, a formação do cidadão crítico tem sido mais que um objetivo e uma competência do componente de História, tem sido uma exigência imposta pelas demandas da sociedade globalizada e capitalista em que os alunos da educação Básica brasileira se inserem.

No que determina a LDB/1996, a Educação Básica e os componentes curriculares que a compõem têm o dever de fornecer conhecimentos e competências fundamentais para que os educandos possam exercer a cidadania e se inserir na sociedade e mercado de trabalho. Competências, essas, a serem desenvolvidas pelos estudantes, sob o estímulo e a mediação do professor, estritamente ligadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e da noção de cidadania vigente na atual realidade brasileira, como, por exemplo, a capacidade de reflexão sobre os acontecimentos históricos e as múltiplas interpretações possíveis sobre eles e a

proficiência no uso de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para construção do conhecimento, presentes, mesmo que em outras palavras, dentre os objetivos gerais do ensino básico e os objetivos do componente de História determinados pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1988a), “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013) e pela “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2018a), alguns dos mais importantes documentos norteadores do ensino de História no país.

Entretanto, há de se reconhecer que, diante da desvalorização e do desprestígio social que têm assolado a profissão docente desde as reformas educacionais tecnicistas dos tempos autoritários do “Regime Militar” (1964-1985), bem como de outros problemas enfrentados no cotidiano escolar (baixos salários, infraestrutura precária das escolas, violência, etc.), muitos docentes têm se estagnado no que tange à capacitação de seus conhecimentos e métodos didático-pedagógicos, logo, também, no desenvolvimento de suas próprias capacidades de pensamento crítico.

Essa estagnação dos currículos e saberes docentes acaba, por sua vez, por deixar os docentes desatualizados da efêmera realidade em que os alunos se inserem nos tempos globalizados do século XXI, dificultando-lhes a tarefa de desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, por não estarem conscientes nem preparados para as transformações do mundo contemporâneo, inaptos, portanto, a considerar a reflexão sobre a realidade em que o alunado se insere como ponto de partida para o exercício das capacidades de comparação, contextualização, interpretação e análise, necessárias para que os estudantes reflitam e problematizem o contexto histórico e social em que estão inseridos, para que busquem, dentro dos limites dos direitos e deveres atribuídos a eles e ao “outro” enquanto cidadãos, soluções transformadoras para os problemas de suas comunidades.

Por levar o docente ao desconhecimento e distanciamento do contexto histórico em que os educandos se inserem, importante elemento para o pensamento crítico sobre a realidade dos estudantes, a falta de capacitação dos professores do ensino básico leva a uma organização do percurso formativo desarticulada das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades do alunado, contradizendo, portanto, as diretrizes educacionais obrigatórias estabelecidas pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Art. 13, § 3º (BRASIL, 2013, p. 66-67).

Além disso, o professor que não busca a capacitação de seus conhecimentos e métodos de ensino torna-se inapto a levar os educandos a uma compreensão do conceito de “cidadania”, do que é “ser cidadão”, pois a cidadania, enquanto construção histórica, assume significados e abrangência social que variam constantemente conforme tempo e espaço, sendo, portanto, praticamente impossível educar o alunado brasileiro para a cidadania crítica no atual contexto histórico sem que o docente esteja atualizado do contexto social e das configurações assumidas pelo conceito de cidadania.

Enfim, é inegável e perceptível o despreparo dos docentes no cotidiano da sala de aula, e isso fica evidente quando, incapazes de estabelecer um diálogo pautado na realidade social, nos interesses e necessidades dos educandos, os professores de História acabam reproduzindo um “velho” e ineficiente ensino de História, em que o aluno torna-se mero memorizador e reproduzidor dos conhecimentos ditados pelo professor, sem espaço para reflexão e crítica, o que, conseqüentemente, o exclui do processo de ensinagem do qual deveria ser parte integrante enquanto sujeito histórico e sujeito escolar, negando, desse modo, sua condição de cidadão.

Esse despreparo docente fica ainda mais visível quando o professor se vê incapaz de adotar métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação úteis no desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente as informações provenientes de diferentes tipos de fontes de informação úteis na construção do conhecimento, em especial daquelas oriundas das tecnologias de informação e comunicação. Capacidade, essa, para a qual os professores do ensino básico deveriam se capacitar, tal como orientam os PCNs (BRASIL, 1998a, p. 7-8) e determinam os DCNs (BRASIL, 2013, p. 66-67) e a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 357; 402) .

Ao problema do despreparo docente advindo da falta de uma formação continuada necessária para a atualização dos currículos, saberes teóricos e métodos didático-pedagógicos dos professores de História da Educação Básica brasileira, soma-se, ainda, a dificuldade dos órgãos públicos educacionais, docentes e gestores escolares em avaliar precisamente o desenvolvimento do pensamento crítico do

alunado brasileiro, uma vez que, atualmente, não se adotam instrumentos oficiais específicos para lidar com a complexa tarefa de avaliar, de forma precisa, as capacidades de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, necessárias, por sua vez, para o exercício do pensamento crítico, enquanto requisitos para que os educandos reflitam sobre a realidade em que se inserem, problematizem-na e proponham soluções para os problemas que a circunscrevem.

Dada a inexistência de instrumentos oficiais precisos para avaliação do pensamento crítico, talvez por insciência dos gestores públicos educacionais brasileiros acerca de avaliações específicas para esse fim, este tem sido avaliado, no Brasil, através de exames nacionais e internacionais externos ao meio escolar, com base na avaliação de certas habilidades e competências, principalmente das proficiências em escrita, leitura e interpretação dos educandos. Exames geralmente compostos por questões do tipo múltipla-escolha, portanto, ineficientes no diagnóstico das múltiplas habilidades e competências que envolvem o pensamento crítico.

Dentre as avaliações externas que vêm sendo utilizadas, ao longo do século XXI, para aferir o nível das habilidades necessárias para exercício do pensamento crítico do alunado da educação básica brasileira, pode-se citar, em âmbito nacional: a “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar” (Anresc), também conhecida por “Prova Brasil”, e a “Avaliação Nacional da Alfabetização” (ANA), ambas constituidoras do “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Saeb). Já no âmbito internacional, tem-se o “*Programme for International Student Assessment*” (Pisa), em português: “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”.

Na década de 1990, com o intuito de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas do Brasil, o Estado e seus órgãos educacionais criaram o “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Saeb), definido pelo “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (Inep), por ele responsável, como um conjunto de avaliações externas em larga escala capaz de fornecer dados úteis no diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado capaz de subsidiar a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas educacionais.

O Saeb compunha-se, desde 2005, por duas avaliações externas: a “Avaliação Nacional da Educação Básica” (Aneb) e a “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar” (Anresc). Entretanto, desde 2013, constitui-se por três avaliações, sendo elas: a “Avaliação Nacional da Educação Básica” (Aneb), a “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar” (Anresc) e a “Avaliação Nacional da Alfabetização” (ANA). Avaliações estas, ANA, Aneb e Anresc, que, pelo que informa o Inep e o MEC em 2018, deixarão de existir a partir de 2019, sendo as citadas avaliações unificadas numa única avaliação de nome “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Saeb).

Tratar-se-á, aqui, do uso de duas dessas três avaliações externas de abrangência nacional que compõem o Saeb na aferição da capacidade de pensamento crítico dos educandos do ensino básico nacional, a Anresc e a ANA. Também, será analisado o uso do “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes” (Pisa), de modo a comparar os resultados do alunado brasileiro em proficiências assumidas internacionalmente como necessárias ao exercício do pensamento crítico e da cidadania.

O primeiro instrumento usado na avaliação da capacidade de pensamento crítico a ser tratada é a “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar” (Anresc), também denominada “Prova Brasil”. Segundo informações divulgadas nas páginas online do Inep e do MEC, a Anresc é uma avaliação censitária bianual aplicada para alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. É uma avaliação externa composta por questões do tipo múltipla-escolha que consistem em testes cognitivos de Matemática e Língua Portuguesa, cada questão associada a um “descriptor” abarcador das competências e habilidades que se almeja mensurar.

As duas últimas versões do “Prova Brasil” ocorreram nos anos de 2015 e 2017, respectivamente. O desfecho da edição de 2017 foi publicado na apresentação oficial dos resultados do “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Saeb), que passou a abarcar, a partir de 2018, os resultados do Anresc. No que evidenciam tais informações, os estudantes brasileiros matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental possuem, em média, proficiência de 215, o que os insere no nível 4 de 9 em Língua Portuguesa, no limite inferior do nível básico. No 9º ano do Ensino Fundamental, os educandos possuem, em média, o nível 3 de 9 em Língua

Portuguesa, com proficiência média nacional de 258. Quanto aos estudantes brasileiros matriculados no Ensino Médio, estes possuem, em média, o Nível 2 de 9 em Língua Portuguesa, estando com proficiência adequada (níveis 7 e 8) apenas 1,6% dos alunos do país que participaram do Saeb. (BRASIL, 2018b).

A “Avaliação Nacional da Alfabetização” (ANA) é outro importante instrumento usado na mensuração da capacidade de pensamento crítico do alunado brasileiro, ainda que indiretamente, sendo outra avaliação externa ao meio escolar e, também, constituidora do “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Saeb). Ao que informam o Inep e o MEC, a ANA foi integrada ao Saeb a partir de 2013, consistindo em uma avaliação externa, aplicada e corrigida pelo Inep, cujo objetivo é aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Segundo o Inep, os principais objetivos da ANA são: avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A “Avaliação Nacional da Alfabetização” (ANA), em sua edição de 2016, avaliou o nível de proficiência dos educandos em leitura, escrita e matemática, em uma escala que vai do nível 1 ao 4 para leitura e matemática, e de 1 a 5 para escrita, sendo que quanto menor o nível, menor a proficiência, cada nível delimitado por habilidades e competências as quais os estudantes avaliados estejam a possuir em determinado grau de desenvolvimento.

**Tabela 02:** Distribuição dos resultados por nível de proficiências - ANA 2014-2016

Ano	LEITURA				ESCRITA					MATEMÁTICA			
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2014	22,21	33,96	32,63	11,20	11,64	15,03	7,79	55,66	9,88	24,29	32,78	17,78	25,15
2016	21,74	32,99	32,28	12,99	14,46	17,16	2,23	57,87	8,28	22,98	31,48	18,42	27,11

Fonte: INEP, Dados, Microdados, ANA. Disponível para download em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em 05 de abril de 2019. Elaborado pelo autor.

Pelo que se nota com a exposição dos resultados da ANA/2016, bem como de sua edição anterior (2014), os indicadores de proficiência do alunado do ensino básico nacional são bastante alarmantes (tabela 02). Ao que indicam os resultados divulgados pelo Inep<sup>10</sup>, 54,73% dos alunos brasileiros foram considerados com nível de insuficiência em proficiência em leitura (níveis 1 e 2), 33,85% com proficiência insuficiente em escrita (níveis 1, 2 e 3) e 54,46% com proficiência insuficiente em matemática (níveis 1 e 2). Logo, pode-se dizer que boa parte do alunado brasileiro não domina habilidades e competências relacionadas à escrita, leitura, interpretação e às operações matemáticas fundamentais, ambas essenciais ao exercício do pensamento crítico.

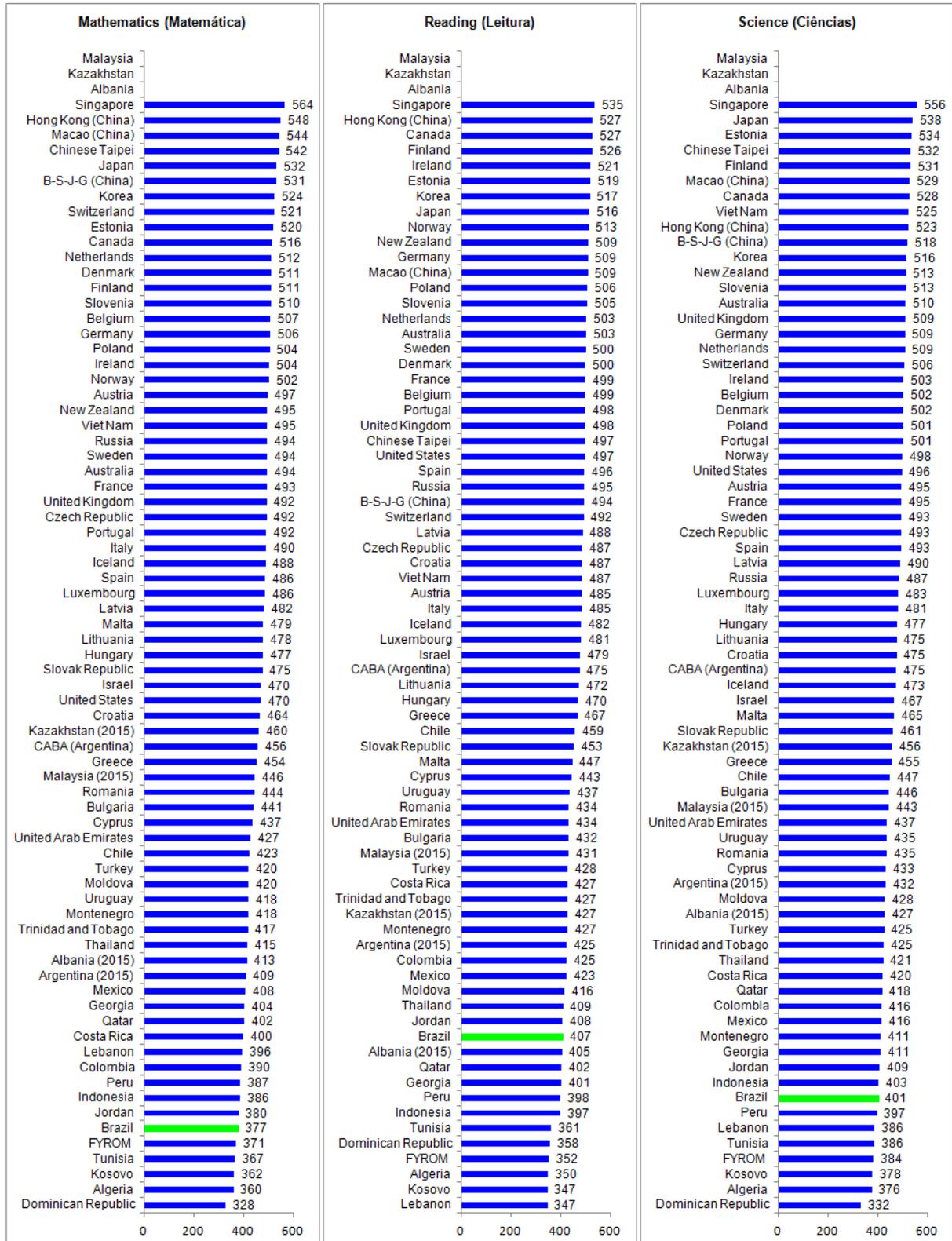
Por fim, em concordância com os resultados apresentados pelas citadas avaliações externas nacionais, o “*Programme for International Student Assessment*” (Pisa), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes traduzindo-se para o português, veio a evidenciar, para o Brasil, resultados também alarmantes, agora em nível internacional. De acordo com o Inep, a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) aplica, a cada três anos, o Pisa, para países membros e convidados, com o objetivo de produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

As avaliações do Pisa abrangem três áreas do conhecimento — Leitura, Matemática e Ciências — cujas habilidades e competências são, também, requisitos para o exercício do pensamento crítico. Na edição de 2015 participaram cerca de 70 jurisdições de várias partes do globo. Em Matemática o Brasil fez 377 pontos, em Leitura 407 pontos e, em Ciências, o país conquistou 401 pontos. Com esses baixos resultados, o Brasil passou a ocupar as últimas posições no ranking de proficiência nas competências de Leitura, Matemática e Ciências, indicando baixos índices em habilidades básicas exigidas para sobrevivência no mundo globalizado do século XXI e baixa qualidade do sistema educacional brasileiro (ver Imagem 02).

---

<sup>10</sup> Ver: BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB. Avaliação Nacional de Alfabetização. Edição 2016: Resultados.** Brasília: Inep/MEC, 2017. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 05 de abril de 2019.

**PISA 2015 results: Performance in Reading, Mathematics and Science**  
**(Resultados do PISA 2015: Desempenho em Leitura, Matemática e Ciências)**



**Imagem 02:** Pontuações médias em Leitura, Matemática e Ciências – Pisa 2015

Fonte: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Program for International Student Assessment (PISA), 2015 Reading, Mathematics and Science Assessment. Disponível em: <http://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>. Acesso em 06 de abril de 2019. Elaborado pelo autor.

Segundo a OCDE, a avaliação do Pisa 2015 mostra que aproximadamente 56,6% do alunado da Educação Básica brasileira está abaixo do nível 2 de 6 da escala de proficiência em Ciências, 50,99% abaixo do nível 2 na escala de Leitura e 70,25% abaixo do nível 2 na escala de Matemática. Isso sugere que os educandos brasileiros estão muito abaixo do patamar estabelecido pela OCDE para que possam, no contexto globalizado dos dias atuais, viver em sociedade, exercer a cidadania e se inserirem no mercado de trabalho. (INEP, 2016, p. 84; 130-131; 171-172).

Como logo se percebe, as avaliações externas nacionais e internacionais que vêm sendo utilizadas indiretamente para aferição da capacidade de pensamento crítico do alunado do ensino básico nacional, aqui abordadas, têm sido concordantes no que tange à baixa proficiência dos estudantes brasileiros em competências e habilidades necessárias para o pensamento reflexivo e uso das tecnologias de comunicação e informação no processo de construção do conhecimento, colocando-os como inaptos à inserção em sociedade e no mercado de trabalho no atual contexto da globalização.

Esse problema da falta de domínio sobre habilidades como leitura, escrita e interpretação, necessárias à reflexão crítica para tratamento das informações dispostas por diferentes tipos de fontes, de fato existe, e tem sido facilmente perceptível no cotidiano da sala de aula, tornando-se, inclusive, objetos de discussão de trabalhos acadêmicos elaborados por estagiários e bolsistas de programas de iniciação científica e iniciação à docência. Bolsistas do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (Pibid), como Andréa Ribeiro de Oliveira e Taíse Batista Gonçalves (2013) e Leonardo de Carvalho Alves e Germano Moreira Campos (2015) abordam tal questão, reconhecendo que boa parte dos alunos que chegaram ao nono ano do Ensino Fundamental apresenta grandes dificuldades em ler, escrever e interpretar fontes de informações diversas, o que se agrava, por sua vez, com a falta de preparo dos professores de História em lidar com tal problema.

Há de se expor, todavia, que além dos diagnósticos sobre as capacidades e habilidades do alunado brasileiro, tais avaliações têm em comum, também, as críticas a elas feitas por especialistas no campo da Educação, Ensino de História,

Psicologia, dentre outros, principalmente, no que tange ao formato destas enquanto instrumentos externos ao meio escolar, usados indiretamente na avaliação da capacidade de pensamento crítico que os objetivos da Educação Básica nacional e do ensino de História têm exigido que os educandos desenvolvam. Dentre tais críticas estão: a ausência da História e outras Ciências Humanas e Sociais no escopo das avaliações; o formato das questões usadas para aferição das várias e complexas competências e habilidades esperadas dos estudantes, dentre elas a capacidade de pensamento crítico; e, por fim, a influência de elites capitalistas e das corporações sobre a educação básica nacional, visivelmente atuantes, no século XXI, na determinação das “verdades”, competências e habilidades a serem garantidas aos educandos pelo processo educativo.

Como se percebe pela descrição das avaliações aqui tratadas, as competências e habilidades exigidas para a sobrevivência no mundo globalizado do século XXI têm sido mensuradas por testes cognitivos no formato, predominante, de questões múltipla escolha voltadas à aferição da alfabetização e letramento dos estudantes em áreas do conhecimento como Leitura e Escrita (proficiência na Língua Portuguesa, em se tratando do Brasil), Matemática e Ciências.

É estranho, portanto, que, apesar das políticas públicas educacionais e dos currículos por elas norteados exigirem um ensino de História capaz de possibilitar a formação de cidadãos críticos, tal objetivo não esteja sendo eficazmente aferido, uma vez que as avaliações usadas para mensuração das capacidades esperadas do alunado do século atual o fazem, superficialmente, pela avaliação de apenas algumas poucas habilidades exigidas para solução de cada questão, sem levar em conta, ainda, o uso das competências e habilidades a serem aferidas em situações aplicadas especificamente nas áreas da História e das Ciências Humanas e Sociais, por sua vez, ausentes nestas avaliações.

Assim, diante das falhas no processo de aferição dos saberes, competências e habilidades exigidas pelas políticas públicas educacionais nacionais para inserção dos educandos na sociedade capitalista e globalizadora, inclusive da capacidade de reflexão crítica sobre o passado e presente em diferentes contextos sociopolítico-econômicos e culturais, o próprio Inep e o MEC, enquanto organizações educacionais responsáveis pela elaboração e correção dessas avaliações,

propuseram, em 2018, mudanças nos instrumentos avaliativos que têm sido usados para aferir o cumprimento dos objetivos e a qualidade da Educação Básica brasileira.

A partir de 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir, sendo unificadas numa única avaliação de nome “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Saeb), implicando a redução dos instrumentos atualmente usados na avaliação da capacidade de pensamento crítico dos educandos, o que será compensado, ao que prometem o Inep e o MEC com essa mudança, pela criação de uma avaliação que irá além da aferição de proficiências em testes cognitivos. Tem-se discutido, inclusive, nesse novo instrumento avaliativo do ensino básico, a possibilidade de inclusão da área de Ciências Humanas e Sociais na qual se inseriria a História, fato que implicaria na avaliação de habilidades e competências além das relacionadas à escrita, leitura, interpretação, ciências e às operações matemáticas fundamentais, na aferição da capacidade do alunado de aplicar as tais capacidades essenciais em questões específicas do campo de História, verificando, assim sua capacidade de pensar e refletir historicamente e criticamente, ou seja, de refletir sobre contextos históricos passados e a realidade presente em que ele se insere, problematizá-las, lidar criticamente com informações de diferentes tipos de fontes e, por fim, propor soluções para os problemas que os cercam.

Outra crítica a essas avaliações diz respeito ao formato no qual elas são elaboradas. Ao que aponta Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018b, p. 82-86), esse modelo avaliativo, constituído essencialmente por questões do tipo “múltipla escolha” voltadas à aferição das habilidades e competências cognitivas de um grande contingente de educandos, tem contribuído para reprodução, no século XXI, de um tradicional modelo de educação e ensinagem de História, um modelo “catequético” bastante reducionista do saber escolar que vem conduzindo os alunos a se tornarem especialistas em novas técnicas do “aprender de cor”, cujos conteúdos e procedimentos são memorizados e não apreendidos pelos alunos e, assim, rapidamente descartados e esquecidos.

Cria-se, desse modo, uma situação preocupante que contribui para ampliar o desafio do ensino de História em preparar os educandos para o exercício da cidadania e capacidade de reflexão crítica sobre informações de diferentes fontes e sobre

distintas e múltiplas realidades históricas, pois os currículos e ações docentes têm objetivado, prioritariamente, o atendimento aos objetivos de avaliações que exigem, dos estudantes, regras curtas e informações memorizáveis em curtos períodos e não uma reflexão crítica a respeito daquilo que cada questão problematiza. (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 52-53; BITTENCOURT, 2018b, p. 82-86).

Numa transposição, para a realidade brasileira atual, dos dados divulgados por Viorica Alich e Sónia Pereira (2016) sobre os instrumentos avaliativos que vêm sendo desenvolvidos no contexto escolar de Portugal, é exposto o quão complexa é a avaliação do pensamento crítico no ensino básico. Tal tarefa, apesar de necessária para aferimento do cumprimento dos objetivos atribuídos ao ensino básico e seus componentes curriculares, exige, dos educandos, habilidades como julgamento, análise, síntese, reflexão e sensibilidade ao contexto e não testes cognitivos simples e aplicados de forma mecânica e rotineira.

Assim, sugere-se, ao que indicam Viorica Alich e Sónia Pereira (2016, p. 160-162) e autores que a elas serviram de referência, avaliações compostas não só por questões de múltipla escolha, mas de formato misto, constituídas por questões de “seleção”, “geração” (respostas curtas) e “explicação” (respostas com escolhas justificadas), ambas capazes de refletir os problemas e contextos da realidade em que o alunado se insere, possibilitando-lhes refletir criticamente sobre os problemas que as questões venham a abranger.

Há de se considerar, também, que um resultado negativo em uma avaliação não implica, necessariamente, na incapacidade do aluno pensar criticamente, que o baixo desempenho pode ser justificado, em parte, por outros fatores, tal como a falta de conhecimento específico nos assuntos que as questões abarcam (NORRIS apud ALICH; PEREIRA, 2016, p. 160-162). Logo, ao que apontam Viorica Alich, Sónia Pereira (2016, p. 160-161) e suas fontes, é essencial que o professor de História, bem como os docentes das demais disciplinas escolares, garantam que os educandos, ao serem avaliados, estejam munidos de conhecimentos prévios que os capacitem a usar o pensamento crítico para responder às perguntas e executar as tarefas propostas.

Por fim, a última e não menos importante crítica às avaliações externas que têm sido usadas, de forma não específica, para aferição do pensamento crítico e capacidade

dos educandos pensar historicamente, diz respeito à influência corporativa exercida pelas elites capitalistas sobre a Educação Básica nacional, fazendo do ensino de História, dos professores e dos materiais didáticos e tecnologias de informação e comunicação, instrumentos veiculadores de “verdades” estabelecidas pelos grupos dominantes.

A esse respeito, Bittencourt (2018b, p. 83-84), Marcos Silva e Selva Guimarães (2018) apontam que as avaliações externas nacionais que compõem o Saeb, assim como outras realizadas pelos governos federal, estaduais e municipais, têm sido visivelmente influenciados pelo interesse corporativo das elites capitalistas de se controlar o processo educacional no Brasil e no mundo, influenciando profundamente a elaboração das avaliações e, conseqüentemente, determinando “currículos extraoficiais”, externos ao meio escolar e excludentes dos sujeitos escolares ao universalizar os conhecimentos, competências e habilidades que os educandos devem possuir para obtenção de um bom desempenho, estabelecendo metas de proficiência para os conhecimentos e habilidades que os estudantes deverão alcançar para inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

Esse interesse das elites dominantes no controle sobre a educação, em especial sobre o ensino de História, no entanto, não é exclusivo do período de democratização iniciado na década de 1980 e vigente até os dias atuais. Ele sempre existiu, sendo a variável dessa “equação”: os vários grupos dominantes que vieram a exercer poder sobre a educação nacional, ou melhor, aqueles que vieram a compor os estratos sociais dominantes.

De uma perspectiva foucaultiana, o poder sempre se fez e se fará presente na “rede de micropoderes” que se estende por entre as relações sociais, portanto, a relação entre grupos dominantes e subalternos pode até se transformar, mas não deixará de existir, pois sempre haverá poderes sendo exercidos sobre as instituições sociais e os membros da sociedade (FOUCAULT, 2017). Logo, haverá sempre um grupo dominante no controle das “verdades” veiculadas pelas escolas e pelos sistemas educacionais nacional, estaduais e municipais, o que confirma o viés marxista de que políticas públicas, a educação, currículos, disciplinas escolares, professores, materiais didáticos, avaliações e conhecimentos são todos ideológicos, abarcadores de interesses de grupos sociais e instituições que sobre eles exercem algum poder,

determinando as “verdades” e valores a serem veiculados para a sociedade em um dado contexto histórico (CHAUI, 2016).

O poder exercido por grupos dominantes e, em raros casos até por forças subalternas (há de lembrar as conquistas dos movimentos negro e indígena no campo da educação), sempre estará a influenciar no processo de educação, de modo a disciplinar a sociedade segundo seus interesses individuais. Por essa razão, como ressaltado no capítulo anterior, em referência a Peter McLaren (MCLAREN apud SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 46-47), a educação e o ensino de História não precisam nem devem negar a ordem vigente, mas preparar os educandos para ela. Prepará-los não para estabelecer uma nova ordem, e, sim, para transformar a ordem capitalista, globalizadora e neoliberal da realidade em que estão inseridos. Tarefa essa que exigirá do alunado a capacidade de pensar criticamente, de refletir sobre o contexto no qual se insere e problematizá-lo.

Portanto, não hão de se negar os préstimos dessas avaliações externas. Circe Bittencourt (2018b, p. 84), enquanto crítica do controle corporativo sobre as avaliações educacionais e o sistema educacional nacional, reconhece que as avaliações, mesmo sendo falhas, são previstas pela LDB/1996, necessárias e úteis na aferição de indicadores de qualidade do ensino, também para detecção de problemas relacionados à educação e elaboração ou reformulação de políticas públicas e estratégias para saná-los.

Assim, o que pode e deve ser feito é uma reformulação dessas avaliações educacionais: torná-las compatíveis com os currículos oficiais e com a realidade dos sujeitos escolares que são os professores, alunos, educadores e gestores escolar; inserir novas áreas do conhecimento em seus escopos, inclusive a História; e estabelecer mecanismos mais precisos para se avaliar as inúmeras competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania plena e capacitação do aluno para o pensar criticamente e historicamente.

## **6.2. Dos desafios do ensino de História na educação para a pluralidade étnico-racial e cultural e combate ao racismo e outras formas de preconceito**

Como apontado por Selva Guimarães (2012, p. 76) durante o movimento de democratização das décadas de 1970 e 1980, tornaram-se crescentes as manifestações de diversos movimentos sociais em prol do direito à cidadania plena, da inclusão social e do combate ao racismo e outras formas de preconceito. Cresceram a organização e as demandas dos movimentos sociais, em particular os movimentos dos negros, mulheres e indígenas, contra o racismo e outros preconceitos, a discriminação, a marginalização, as desigualdades e outras práticas excludentes que vêm sustentando, desde outrora, o quadro da exclusão social no Brasil (GUIMARÃES, 2012, p. 76-78).

Tem-se, portanto, que, a partir do processo de redemocratização, num contexto de desenvolvimento do processo da globalização, as manifestações dos diversos movimentos sociais brasileiros, somadas às pressões internacionais de fóruns e agendas voltadas ao combate ao racismo e outros preconceitos, desencadearam a inclusão, nas pautas das políticas públicas educacionais brasileiras, de problemáticas sobre as diversidades socioculturais do Brasil e do mundo. Esse crescente interesse pelas questões relacionadas à pluralidade social e cultural da sociedade brasileira, por sua vez, vem, desde as décadas de 1980 e 1990, permeando as legislações e diretrizes educacionais e, conseqüentemente, as propostas curriculares por elas norteadas, causando a inclusão, nos currículos do componente curricular de História, bem como dos de outras disciplinas escolares, de temáticas como: história de gênero, história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas, dentre outras. (BITTENCOURT, 2018b, p. 108-109).

Como exposto anteriormente, a construção de identidades formadoras da consciência histórica, a formação para a cidadania e a educação para diversidade e combate ao racismo e outros preconceitos, são, ambas, funções sociais atribuídas ao ensino de História durante processo de formação básica do alunado brasileiro. Funções bastante complexas, explícitas, por sua vez, nos objetivos atribuídos ao componente curricular de História pelas legislações e diretrizes educacionais que têm norteados os currículos da disciplina na Educação Básica de todo o país desde a promulgação da Constituição de 1988, abarcando alguns dos maiores desafios do

ensino de História segundo o professorado da Educação Básica brasileira, dentre eles, o que será, aqui, abordado: o da concepção dos educandos como sujeitos históricos reconhecedores e respeitadores da sujeicidade histórica do “outro” e da pluralidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira e do mundo globalizado em que eles e o “outro” se inserem.

Obviamente, uma educação orientada pelos princípios da pluralidade e multiculturalidade da sociedade brasileira e do mundo globalizado dos dias atuais não se constrói apenas pelo atendimento das demandas dos movimentos negros e indígena, mas, também, das de outras “minorias sociais”, como, por exemplo, aquelas constituídas por mulheres, homossexuais, imigrantes, refugiados, dentre outras. Entretanto, dada a inviabilidade prática de se abarcar, em um único trabalho, discussões sobre todas essas “minorias”, seleciona-se, aqui, para tratamento crítico-analítico, aspectos relacionados aos desafios para uma educação pautada na pluralidade étnico-racial e cultural, capaz de possibilitar a revisão do papel dos negros e indígenas na História do Brasil e na formação da sociedade brasileira, de modo a combater a exclusão social, os preconceitos e as práticas discriminatórias que os têm delimitado, por muito tempo, à subalternidade histórica e social.

A escolha destes dois grupos sociais, negro e indígena, se justifica pela crescente presença das temáticas de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas legislações e diretrizes educacionais que têm norteado os currículos de História e de outras disciplinas da Educação Básica nacional, especialmente a partir do primeiro decênio do século XXI.

Apesar dos movimentos sociais brasileiros negro e indígena combaterem o racismo e outros preconceitos, a discriminação e a exclusão social já desde o início do século XX, foi após o contexto democratizante que veio a se desenvolver no Brasil a partir do final da década de 1970 que tais movimentos vieram a obter conquistas significativas no âmbito da participação política, reconhecimento da cidadania plena e do papel dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira, atores sociais, esses, outrora, historicamente e socialmente excluídos (GUIMARÃES, 2012, p. 73-78; ALVES; CARVALHO; COELHO, 2018).

Por efeito da promulgação da Carta Magna de 1988, o racismo tornou-se crime inafiançável, as manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas passaram a ser

resguardadas pelo Estado, o papel e as contribuições dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira tornaram-se objetos considerados pelo ensino de História em todas as instituições educacionais do país (BRASIL, 1988; GUIMARÃES, 2012, p. 76-78; ALVES; CARVALHO; COELHO, 2018). Pouco tempo depois, em 1996, o decreto e sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) estabeleceu a criação de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte curricular diversificada, conforme as características regionais e locais das comunidades plurais e multiculturais do Brasil, ficando estabelecido, ainda, que o ensino da História do Brasil considere as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996; ALVES, CARVALHO, COELHO, 2018).

Entre 1997 e o início dos anos 2000, o MEC publicou, embasado pela Constituição de 1988 e pela LDB/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento sem caráter obrigatório que apresentava diretrizes voltadas à orientação dos professores e educadores da Educação Básica nacional, sendo o reconhecimento e respeito à pluralidade sociocultural da sociedade brasileira e o combate às práticas preconceituosas e discriminatórias, um dos objetivos gerais do ensino básico e do componente curricular de História, bem como do tema transversal denominado “pluralidade cultural”, definido pelos PCNs.

Entretanto, mesmo com o embasamento legal da Carta Magna de 1988, da LDB/1996 e das diretrizes dos PCNs, a educação pautada nos princípios da pluralidade e da multiculturalidade, na promoção da inclusão social e no combate às práticas preconceituosas e discriminatórias e à exclusão social de negros, indígenas e outras “minorias sociais”, acabou não tendo tanto êxito, uma vez que, apesar de consistirem em normas legais, não houve, por parte dos órgãos educacionais, uma fiscalização eficaz do cumprimento daquilo que as legislações e diretrizes educacionais determinavam, possibilitando a perpetuação, nos dias atuais, de paradigmas de uma história “tradicional” que trata do negro e do indígena segundo estereótipos eurocêntricos, produzindo concepções distorcidas sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (FERNANDES, 2005, p. 381-383; CERZER, 2015, p. 136-138; ALVES; CARVALHO; COELHO, 2018). Obstáculo esse, ainda hoje, a ser superado para uma educação para pluralidade étnico-racial e

cultural, para a formação do educando enquanto sujeitos históricos reconhecedores e respeitadores da sujeicidade histórica do “outro” e das diversidades existentes no Brasil e no mundo.

Na primeira década do século XXI, ocorreu um significativo aumento nas demandas por políticas inclusivas e antirracistas e, também, pela consolidação de uma educação plural e multicultural, aponta Circe Bittencourt (2018b, p. 108-110). Em 09 de janeiro de 2003, durante o primeiro mandato do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, como resultado das pressões do Movimento Negro brasileiro e de intelectuais e professores que vieram a apoiar as reivindicações de tal movimento, foi sancionada a Lei Nº 10.639/2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) ao acrescentar, dentre suas diretrizes obrigatórias, a determinação da obrigatoriedade da inclusão no currículo da rede de ensino o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e outras providências (BRASIL, 2003; GUIMARÃES, 2012, p. 78; CERZER, 2015, p. 127-130).

Pouco tempo depois, no ano de 2004, foram estabelecidas e aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, visando atender aos pressupostos legais estabelecidos pela Lei Nº 10.639/2003 (ABREU; MATTOS, 2008, p. 5-6; GUIMARÃES, 2012, p. 78; BRASIL, 2013, p. 496-513).

Devido às inúmeras críticas à Lei Nº 10.639/2003 no que tange à não inclusão, em seus preceitos legais, das demandas do Movimento Indígena pelo reconhecimento e valorização da História e Cultura indígena, foi sancionada, em 10 de março de 2008, no segundo mandato do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei Nº 11.645/ 2008, alterando a Lei Nº 10.639/2003 e a LDB/1996, ao estabelecer, com força de lei, a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008; CERZER, 2015, p. 127-130; ALVES; CARVALHO; COELHO, 2018).

Em concordância com Bittencourt (2018b, p. 108-109), há de se reconhecer, portanto, que a primeira década do século XXI foi, certamente, marcada pela implantação de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão social e combate às formas de preconceito e discriminação, resultantes, por sua vez, do atendimento do Estado às antigas reivindicações dos movimentos sociais, dentre eles o

Movimento Negro e o Movimento Indígena. Segundo Osvaldo Mariotto Cerezer (2015, p. 18-19), os movimentos negros e indígenas brasileiros conquistaram, com a promulgação da Lei Nº 10.639/2003 e da Lei Nº 11.645/2008, importantes respaldos legais na luta pela revisão do silenciamento e desprezo às histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena, reconhecendo, na Educação Básica e nas escolas, “um dos principais palcos para a re/construção e transmissão de saberes focalizando a educação para as relações raciais positivas” (CEREZER, 2015, p. 18) e, no ensino de História pautado nos princípios da pluralidade e da multiculturalidade, um instrumento de formação da consciência histórica e cidadã dos educandos para a sociedade democrática multicultural que tanto se anseia consolidar no Brasil (GUIMARÃES, 2012, p. 80).

A formação do “sujeito histórico” reconhecedor e respeitador da pluralidade e multiculturalidade da sociedade brasileira e do mundo globalizado do século XXI, de cidadãos aptos a refletir criticamente sobre a exclusão social, os preconceitos e discriminações que permeiam o meio escolar e a sociedade em que se inserem, bem como para combater tais práticas excludentes, exige, todavia, o enfrentamento de uma série de desafios.

Dentre os desafios a serem enfrentados, pesquisadores do campo da Educação e do ensino de História têm apontado, por exemplo: a desinformação dos sujeitos educacionais (gestores, educadores, docentes, estudantes, a sociedade, dentre outros agentes que integram e atuam na “comunidade escolar”) sobre as temáticas de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, bem como sobre os instrumentos normativos que regulamentam a implementação de uma educação para a pluralidade étnico-racial e cultural; a falta de mecanismos para o monitoramento e a fiscalização das legislações e diretrizes educacionais vigentes; a vinculação de estereótipos e preconceitos, de versões distorcidas das temáticas de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, por meio da distribuição de materiais didáticos inadequados ao tratamento da pluralidade e multiculturalidade; a formação docente inicial desarticulada das exigências de uma educação para as diversidades e a descapacitação docente; dentre outros. (FERNANDES, 2005; GOMES, 2008; GOMES (org.), 2012, p. 55-57; GUIMARÃES, 2012; CEREZER, 2015; COELHO, Mauro; COELHO, Wilma, 2015; COELHO, Mauro, 2017; SILVA, 2017; BITTENCOURT, 2018b).

Como elucidado em capítulos anteriores, desde a promulgação da “Constituição Cidadã”, em 1988, as políticas públicas educacionais antirracistas e pautadas na pluralidade e multiculturalidade têm sido discutidas e estabelecidas pelo Estado, mediante esforço de conciliar, num contexto histórico democrático, capitalista e globalizante, as demandas sociais reivindicadas por determinados movimentos populares com os interesses das elites dominantes sobre a educação e o ensino de História.

No entanto, apesar das conquistas advindas das políticas educacionais garantidoras, por força da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, da inclusão obrigatória das temáticas sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino nacional, há de se expor que, dentre os desafios para implementação de uma educação plural, multicultural e antirracista, está o desconhecimento e descumprimento dos princípios normativos das legislações e diretrizes educacionais pelos gestores educacionais e escolares, educadores e docentes. Problema, esse, que implica ignorar ou tratamento superficial e não transdisciplinar das temáticas instituídas pelas Leis federais nº 9.394/1996, nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, evidenciando o descumprimento ou mau cumprimento de normas legais instituidoras de uma educação plural, multicultural, antipreconceito e antidiscriminatória prevista pelas leis e diretrizes educacionais brasileiras atualmente vigentes.

Desde a publicação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, vários são os autores e as pesquisas que têm tratado dos desafios para a implementação adequada dessas e de outras legislações e diretrizes educacionais que vêm norteando os currículos do componente de História no ensino básico nacional segundo preceitos de uma educação plural, multicultural, antipreconceito e antidiscriminatória.

Em “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03” (2012), Nilma Lino Gomes (org.) e seus colaboradores apontam a desinformação sobre as temáticas de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e, também, sobre as determinações das políticas públicas educacionais vigentes, como um dos principais obstáculos para o cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, logo, para a oferta, determinada por força da

lei, de uma educação pautada na pluralidade e multiculturalidade e no combate a todas as práticas exclusivas e formas de preconceito e discriminação, na qual deverá se constituir, por sua vez, a formação do alunado do ensino básico brasileiro.

Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (In: GOMES (org.), 2012, p. 49-70), autores que colaboraram para a citada obra organizada por Nilma Gomes, trazem à tona, por exemplo, por meio da análise de trinta e nove questionários respondidos por gestores dos sistemas educacionais estaduais e municipais de todo o Brasil, dados significativos para a reflexão sobre o grau de implementação da Lei n.º 10.639/03 e o contexto da educação das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino.

Uma das questões que compunham o questionário aplicado solicitou aos gestores educacionais o apontamento de dois motivos que justifiquem a não implementação da educação para as relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo os resultados das respostas obtidas, segundo Rodrigo Ednilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda, contribuído para evidenciar, dentre os principais fatores de dificuldade: a falta de informação sobre o tema por parte dos sujeitos educacionais e a baixa prioridade dada, pelos órgãos públicos de educação, à implementação das leis e diretrizes educacionais que determinam e regulam a educação para as relações étnico-raciais, em decorrência do baixo comprometimento político e prático na execução e fiscalização destas (JESUS; MIRANDA. In: GOMES (org.), 2012, p. 49-70).

Baixa prioridade, essa, para com o monitoramento e fiscalização das políticas educacionais estabelecidas e descapacitação dos sujeitos educacionais quanto ao conhecimento das temáticas das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena, que contrariam, por exemplo, as normas obrigatórias das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004), onde ficam determinadas ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, dentre elas: a garantia, pelos sistemas de ensino e estabelecimentos de Educação Básica, de condições humanas, materiais e financeiras para implementação de uma educação para a pluralidade étnico-racial e cultural, onde se inclui a Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e,

também, de serviços e atividades de monitoramento, avaliação e fiscalização dos instrumentos normativos em vigor (BRASIL, 2013, p. 507-509).

Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2015) também tratam do obstáculo que o desconhecimento dos instrumentos normativos e sobre as temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena têm representado para a implementação das legislações e diretrizes educacionais que vêm norteando a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Ao que evidenciam os citados autores, a relação dos docentes, educadores e gestores escolares e dos sistemas educacionais com as políticas educacionais vigentes tem se dado erroneamente, sem comunicação efetiva entre as partes.

Grande parte dos sujeitos educacionais, dentre eles professores e gestores, desconhecem os instrumentos normativos educacionais estabelecidos, e tal problema acaba se refletindo no trabalho deles para com as temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como para outros tópicos abarcados por uma educação plural, multicultural antipreconceito e antidiscriminação que as políticas educacionais têm determinado. Isso, pois as atividades conduzidas por tais sujeitos, no ambiente escolar, têm sido orientadas mais por ideias vagas sobre os instrumentos normativos educacionais e os conteúdos cabíveis em uma educação para as relações étnico-raciais e culturais, do que pelo conhecimento acadêmico e reflexão crítica sobre as temáticas que eles abarcam. (COELHO, Mauro; COELHO, Wilma, 2015).

Esse problema do não monitoramento e não fiscalização das legislações e diretrizes educacionais reguladoras do processo de implementação de uma educação para as relações étnico-raciais no ensino básico brasileiro é evidenciado, igualmente, na tese de doutoramento de Osvaldo Mariotto Cerezer (2015), intitulada “Diretrizes curriculares para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil)”. No citado trabalho, Cerezer (2015, p. 25-30) recorre à entrevista oral para registrar a percepção de professores iniciantes (recém-formados e atuantes no ensino básico) e professores formadores (docentes ocupados nos cursos de formação docente) do estado de Mato Grosso a respeito dos problemas relacionados ao estudo da história afro-brasileira e indígena na

educação básica e superior, atentando-se, é claro, às contradições, divergências e convergências entre as informações levantadas com as entrevistas e aquelas fornecidas pelos documentos oficiais analisados, dentre eles leis e diretrizes educacionais, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Cerezer (2015, p. 233), evidencia, com referência às informações fornecidas por uma professora da Educação Básica recém-formada, em 2014, no curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que não tem havido um eficiente monitoramento nem fiscalização das políticas públicas educacionais que vêm regulando a educação para as relações étnico-raciais no ensino básico brasileiro, cuja implementação, por motivo de desinformação, tem sido equivocadamente tratada como função social e responsabilidade exclusivas do componente curricular de História, fato que tem levado as temáticas de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, dentre outras, a serem tratadas raras e superficialmente por poucos docentes e educadores, muitas das vezes, descapacitados e desconhecedores destas questões.

Para essa professora iniciante que veio a colaborar com o trabalho de Cerezer (2015), identificada como “Professora Iniciante X”, bem como para os demais colaboradores, não basta que leis e diretrizes educacionais estejam estabelecidas somente nos papéis oficiais, elas têm que ser ensinadas, cobradas, cumpridas e fiscalizadas pelos sujeitos educacionais, ou seja, por docentes, estudantes, gestores, pesquisadores e outros agentes integrantes e atuantes na “comunidade escolar”. Caso contrário, essa desinformação sobre os instrumentos normativos continuará a sustentar outros problemas, como o desconhecimento das temáticas cabíveis em uma educação para a pluralidade étnico-racial e cultural, e, também, a veiculação de conhecimentos distorcidos, estereótipos, preconceitos e ações discriminatórias contidas em muitos materiais didáticos e nas práticas didático-pedagógicas e conhecimentos de professores descapacitados para lidarem com as exigências do exercício docente dos dias atuais. (CEREZER, 2015, p. 231-234).

Indícios apontam para uma crescente preocupação com essa questão do descumprimento das legislações e diretrizes educacionais, levando, portanto, à pressão sobre os órgãos públicos para que se monitore e se fiscalize o cumprimento dos instrumentos normativos vigentes. Segundo Glênio Oliveira da Silva (2013, p.

105) e Osvaldo Cerezer (2015, p. 233), ainda que lentamente e em razão de pressões de movimentos sociais sobre os órgãos públicos educacionais, têm se percebido, em vários locais do Brasil, o monitoramento e a cobrança para a fiscalização dos instrumentos normativos que têm regulado a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Casos, antigos e recentes, de acionamento da Justiça para denúncias relacionadas ao não cumprimento das legislações e diretrizes educacionais que têm tratado da implementação de uma educação para a pluralidade étnico-racial e cultural, evidenciam isso.

Em decorrência de acirrados debates sobre a obrigatoriedade de o Ministério Público exigir o cumprimento da legislação educacional em vigor — travados no Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) mediante pressão de movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro brasileiro — o Ministério Público de Minas Gerais denunciou o Estado de Minas Gerais e o município de Uberlândia por ausência de implementação da Lei Federal n.º 10.639/2003 e daquela que veio a complementá-la, a Lei nº 11.645/2008. Uma ação civil pública<sup>11</sup> foi, então, em abril de 2009, ajuizada pelo promotor de Justiça Jadir Cirqueira de Souza, da comarca de Uberlândia (MG), alegando o descumprimento dos citados instrumentos normativos educacionais pelos requeridos, acarretando graves sequelas na formação da juventude brasileira. (SILVA, 2013, p. 105; JESUS; MIRANDA. In: GOMES (org.), 2012, p. 69).

O processo movido pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais contra o Estado de Minas Gerais e o município de Uberlândia se arrastou até o ano de 2017, quando foram determinadas, pela Justiça de Minas Gerais, providências devidas para a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ensino fundamental e da História da Cultura Afro-brasileira nos ensinos médio e fundamental. Dentre essas providências, a capacitação e/ou preparação prévia e obrigatória do corpo docente, no prazo de 12 meses a contar do trânsito em julgado da sentença, sob pena de multa diária no valor de dez mil reais, até o limite de um milhão de reais. Atualmente, esse processo encontra-se, ainda, ativo, por conta da apelação por parte do estado de Minas Gerais e do município de Uberlândia.

---

<sup>11</sup> Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Processo nº 0702.09.562589-4.

Também, recentemente, em 2018, em consequência das pressões dos movimentos sociais brasileiros e dos quinze anos da Lei nº 10.639/2003, a Quarta Câmara Cível do Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro deu provimento ao recurso impetrado pelo “Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-brasileiros” (Ipeafro) e ao “Instituto de Advocacia Racial e Ambiental” (Iara), determinando a exibição de documentos, tais como: currículos, grades curriculares e conteúdos das escolas, de modo a averiguar o cumprimento das legislações e diretrizes educacionais que determinam a inclusão das temáticas de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino básico do município de Duque de Caxias – RJ, o que vinha sendo exigido por uma ação civil pública<sup>12</sup> ajuizada no ano de 2011<sup>13, 14</sup>.

Outro grande desafio que envolve a formação dos educandos do ensino básico nacional para a pluralidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira, diz respeito à veiculação de estereótipos, preconceitos e paradigmas eurocêntricos tradicionais que tem, ainda hoje, contribuído para a subalternização histórica e social, discriminação e exclusão das “minorias sociais”.

Ao tratarem dessa questão, autores do campo da Educação e do ensino de História no Brasil, como: José Ricardo Oriá Fernandes (2005), Nilma Lino Gomes (2008), Márcia Guerra Pereira (2012), Selva Guimarães (2012), Osvaldo Mariotto Cerezer (2015), Aline de Alcântara Valentini (2016), entre outros, utilizam, como exemplo, os estereótipos e preconceitos que permeiam uma parte que compõe o amplo campo da educação das relações étnico-raciais que é o das temáticas de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, difundidos, no ensino básico nacional, principalmente, por meio da distribuição de materiais didáticos inadequados ao tratamento da pluralidade e multiculturalidade e, também, do exercício docente de professores despreparados e inaptos a lidarem com uma educação plural, multicultural e transdisciplinar. Estereótipos e preconceitos responsáveis, por sua vez, ao que apontam os citados autores, pela perpetuação de abordagens

---

<sup>12</sup> Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Processo Nº 2203214-30.2011.8.19.0021.

<sup>13</sup> NITAHARA, Akemi. “Justiça decide verificar cumprimento do ensino da história afro-brasileira”. In: **Agência Brasil** [Online]. Rio de Janeiro: EBC, 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-04/justica-decide-verificar-cumprimento-do-ensino-da-historica-afro-brasileira>>. Acesso em: 27 de abril de 2019.

<sup>14</sup> EBC. “Escolas de Duque de Caxias (RJ) terão que ensinar História e Cultura Afro-brasileira”. **Revista Brasil** [Online]. EBC, 2018. Disponível em: <<http://radios.ebc.com.br/revista-brasil/2018/04/escolas-de-municipio-do-rj-terao-que-ensinar-historia-e-cultura-afro>>. Acesso em: 27 de abril de 2019.

distorcidas que limitam o conhecimento sobre as culturas e histórias africana, afro-brasileira e indígena, garantindo, no ambiente escolar, no meio universitário e na realidade social em que os educandos se inserem, a permanência de ideias estereotipadas e preconceituosas de paradigmas tradicionais eurocêntricos que desvalorizam os negros e os indígenas e supervalorizam o “homem branco” europeu e seus descendentes.

Segundo Nilma Lino Gomes (2008, p. 74-79), Osvaldo Mariotto Cerezer (2015, p. 62-63) e Circe Bittencourt (2016, p. 198-204), o ensino de História e a educação, como um todo, são marcados por uma grande desinformação sobre as heranças e realizações dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira, sendo prevalente, ainda hoje, na memória coletiva de muitos brasileiros, muito da imagem estereotipada e subalternizada sobre os negros e os indígenas, estabelecida pela História oficial do Brasil projetada por Carl Friedrich Philipp von Martius e escrita por Francisco Adolfo de Varnhagen nos Oitocentos. Perpetua-se, dentre estudantes, professores e a sociedade em geral, bem como nos materiais didáticos, nas mídias e nas práticas docentes, uma ideia etnocêntrica de que as populações africanas, afro-brasileiras e indígenas não possuem histórias nem culturas específicas, apenas influências na construção da História do Brasil, algumas contribuições culturais, nos hábitos alimentares, na música, na dança, dentre outras mais (CEREZER, 2015, p. 255-256; BITTENCOURT, 2016, p. 199).

Ao tratar da desinformação sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira, bem como sobre a herança africana e as realizações do negro brasileiro da atualidade, Nilma Lino Gomes (2008, p. 74-79) elucida que a África, os africanos e os afro-brasileiros, no universo escolar e até mesmo no meio acadêmico, permanecem sendo tratados, predominantemente, sob a perspectiva da colonização europeia e seus paradigmas. Ao que evidencia Marco Antonio de Oliveira (2000), ainda que a demanda do movimento negro brasileiro por renovações das temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira esteja sendo atendida desde o final do século XX, mesmo que lentamente, ou seja, que estejam acontecendo, visivelmente, renovações de temas e abordagens sobre as populações negras nos livros didáticos, a produção historiográfica continua insistindo sobre o período da escravidão e se dedicando pouco à história africana anterior à colonização europeia e à época posterior (pós-abolição), inclusive à atuação e lutas dessa população na

história do século XX no Brasil (BITTENCOURT, 2018b, p. 250-251). Apesar das renovações ocorridas nos livros didáticos e nos conteúdos curriculares estabelecidos para os componentes de cada seriação do ensino básico, prevalecem, nos materiais didáticos e currículos, temas relacionados à “Escravidão Atlântica” e à vida dos negros enquanto escravos no “Novo Mundo”.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2008, p. 76-77), apesar de estarem registrados em algumas fontes, dentre elas os testemunhos de viajantes e exploradores que se aventuraram pelo continente africano entre os séculos IX e XV, os reinos, impérios e cidades-estados africanos e suas configurações sócio-político-econômicas, seus palácios e governantes raramente são abordados, tanto no meio escolar quanto no acadêmico. Conforme Gomes (2008, p. 76-77) e Pereira (2012, p. 26), a escola, os materiais didáticos, as mídias e a sociedade continuam, na atualidade, ainda que de forma repaginada, a retratar a África sob perspectivas eurocêntricas, que, por sua vez, silenciam a pluralidade étnico-cultural e histórica de um continente povoado por inúmeros grupos sociais ao priorizar a abordagem de aspectos negativos sobre a África, como: pobreza; fome; atraso econômico, tecnológico e industrial; conflitos tribais; doenças endêmicas; dentre outros que contribuem para a consolidação de imagens estereotipadas sobre o continente africano, países e comunidades humanas que o compõe.

[...] embora tenha se ampliado o espaço destinado às narrativas sobre África, estas ainda mantêm um foco externo de análise, isto é, ou são vistas do Brasil ou da Europa, reiterando os vínculos da África com a escravidão, a colonização e a pobreza. Tampouco significou qualquer alteração da perspectiva eurocêntrica pela qual o conteúdo é analisado, a inclusão de novos temas se dando exclusivamente por adição aos anteriormente apresentados. (PEREIRA, 2012, p. 30)

Uma professora iniciante que colaborou com a tese de doutoramento de Cerezer (2015, p. 294), comprova essa perpetuação de estereótipos sobre a África no meio escolar, trazendo à tona que os alunos do ensino básico vêm apresentando uma imagem vaga e preconcebida da África, como um local homogêneo, de negros, escravos, animais selvagens, violência e pobreza. Fato esse que se mostra preocupante, pois evidencia a perpetuação de estereótipos e preconceitos que contrariam a implementação de uma educação para as diversidades étnico-raciais e culturais, bem como dos instrumentos normativos que a regulam, dificultando a

formação do alunado brasileiro para o reconhecimento e respeito às diversidades que permeiam as relações entre o “Eu” e o “Outro”.

E se a África permanece sendo estereotipadamente retratada, é de se esperar que os africanos e afro-brasileiros também estejam. E estão. A imagem do negro que tem predominado nos materiais didáticos, nas produções midiáticas e, também, no imaginário dos alunos ingressados e recém egressados dos cursos superiores de formação docente é, predominantemente, a do negro da sociedade colonial brasileira, do negro representado nas artes do francês Jean-Baptiste Debret e do alemão Johann Moritz Rugendas no Brasil do século XIX (GOMES, 2008, p. 75-77). Conforme elucidado por Gomes (2008, p. 75), o imaginário sobre a ancestralidade negra e africana que tem povoado o imaginário da sociedade brasileira, inclusive alunos e professores do meio escolar e universitário, é constituído por imagens de africanos escravizados recebendo castigos, de crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, de instrumentos de tortura, do pelourinho, do navio negreiro, dos escravos de ganho e de danças típicas e exóticas.

O evento da escravidão humana, que não atingiu somente os africanos, continua a ser o ponto de partida e único momento de “protagonismo” do negro nos livros didáticos. Simplesmente ignora-se a riqueza e diversidade da História dos povos que habitaram e habitam o continente africano anterior e posteriormente à escravização. Com o foco no negro cativo a História auxilia a tentativa sistemática de eternizar a condição subalterna do negro na sociedade brasileira. (SANTOS, 2017, p. 138).

Os ritos e práticas religiosos, a cultura de origens africana e afro-brasileira como um todo, ainda hoje, permeiam estereotipadamente o imaginário dos estudantes do ensino básico brasileiro. Como retratado nas entrevistas de alguns dos professores iniciantes que colaboraram com a pesquisa de Cerezer (2015, p. 290-296), assim como por Nilma Lino Gomes e colaboradores (2012, p. 84-85; 104; 134; 308), os educandos, muito comumente, generalizam depreciativamente todos os negros como “macumbeiros” e as práticas culturais africanas e afro-brasileiras como “macumbas” e “malefícios”, o que se deve, em grande parte, aos efeitos de um ensino de História e de uma formação educacional tradicional que têm se perpetuado na educação nacional desde os Oitocentos, fundamentados, por sua vez, segundo Circe Bittencourt (2018b, p. 108-111), por valores morais e paradigmas eurocêntricos, e, também, por um padrão sociocultural branco e cristão.

E assim como tem ocorrido com as temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira, a história e cultura indígena vêm tendo, ainda que lentamente, suas questões renovadas desde a promulgação de políticas educacionais de educação para a pluralidade étnico-racial e cultural, especialmente a partir da Lei nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2008).

Entretanto, ainda que sejam visíveis as alterações que tangem à representação sobre os indígenas em materiais didáticos, produções midiáticas e no imaginário da sociedade brasileira (inclusive de estudantes e professores), há de se expor que o desconhecimento, a desvalorização e o preconceito para com a história, cultura e identidades indígenas ainda persistem nos dias atuais, bem como perseveram a “invisibilidade social” dos indígenas e o lugar subalterno destes na memória histórica nacional, onde eles permanecem como atores coadjuvantes, confinados à condição de vítimas inertes do processo histórico, cujo protagonismo é predominantemente do colonizador europeu e seus descendentes (CEREZER, 2015, p. 60-65; FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 98-112; COELHO, Mauro, 2017).

A esse respeito, Mauro Coelho (2017) explica ser evidente que, por efeito das políticas educacionais para a pluralidade étnico-racial e cultural promulgadas desde a publicação da Carta Magna de 1988, os livros didáticos editados desde a década de 1990 estejam a reconhecer e a abordar a história como processos formulados por diversos sujeitos sociais, reconhecendo, portanto, a sujeicidade histórica e social e o protagonismo das populações indígenas. No entanto, o autor chama atenção para o fato de que os paradigmas eurocêntricos de perspectivas tradicionais da história ainda persistem, o que contribui para explicar o porquê dos povos indígenas permanecerem sendo estereotipadamente retratados e imaginados como silvícolas ingênuos e vítimas inertes da colonização europeia.

Autores como Pedro Paulo Funari e Ana Piñón (2016), Osvaldo Mariotto Cerezer (2015) e Circe Bittencourt (2018b) evidenciam que, ainda hoje, o indígena compreendido pelos estudantes do ensino básico nacional, bem como por alunos ingressos em cursos de formação docente, é o “índio genérico”. Ao que apontam os citados autores, os educandos, tanto do ensino básico, como dos cursos de formação docente, imaginam e retratam estereotipadamente os indígenas de forma

homogênea, como seres exóticos que vivem nas florestas; moram em ocas; pintam o corpo; vivem nus; portam lanças, arcos e flechas; caçam e pescam para se alimentarem; cultuam Tupã e falam a língua tupi. Isso quando, os estereótipos não aparecem acompanhados de preconceitos, criando uma imagem negativa de que todos os indígenas são humanos animalizados, bêbados, sujos, malcheirosos, preguiçosos, infestados por piolhos, que são perigosos, interrompem estradas e ameaçam os passantes, que não se submetem às leis da sociedade e vivem impunes por seus atos. (CEREZER, 2015, p. 184-186; 270-271; 288-290; 295-297; FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 2016, p. 105-112; BITTENCOURT, 2018b, p. 115).

Têm-se, portanto, evidências claras de que os educandos brasileiros, assim como boa parte da sociedade nacional, desconhecem, quase sempre, a pluralidade e multiculturalidade das populações indígenas, bem como a história e as lutas das sociedades indígenas contemporâneas do Brasil e outros países americanos para manutenção de suas culturas e “modos de viver”. E, também, provas de ignorância, por parte dos alunos, sobre os processos de aculturação e trocas culturais pelos quais passaram os povos indígenas, o que explica o porquê de o indígena que carrega vestígios da “civilização branca”, tais como o uso de celular, carro, tênis e roupas de marca, computador, internet e redes sociais, dentre outros, vir a ser incompreendido e taxado de “falso indígena” por perder seu “exotismo”. (CEREZER, 2015, p. 270; FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 105-112; BITTENCOURT, 2018b, p. 115).

Diante dessa alarmante incompreensão sobre os indígenas, há quem defenda que a abordagem da história e cultura indígena e a representação dos indígenas, nos dias atuais, em materiais didáticos, produções midiáticas e no imaginário da sociedade brasileira requer até maior atenção e cuidados que o tratamento dado às temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira e à representação das populações negras.

De acordo com Cerezer (2015, p. 286-288), Funari e Piñón (2016, p. 110) e Bittencourt (2018b, p. 115-116), no meio escolar, e, também no imaginário da sociedade nacional, o indígena é, ainda hoje, estereotipadamente retratado e imaginado como um silvícola, um ser que vive isoladamente na floresta, como parte da natureza e não da “sociedade brasileira civilizada”, ao contrário do negro que, ainda que escravizado, sempre fez parte dessa sociedade. Essa diferenciação, no

que lhe concerne, permeia o imaginário da sociedade brasileira na qual se inserem os educandos, resultando num fenômeno de “invisibilidade social” das populações indígenas que não atinge com tanta intensidade as populações negras.

A “invisibilidade social” que assola as populações indígenas ajuda a explicar, por sua vez, o porquê dos indígenas serem ainda mais incompreendidos e menos aceitos como sujeitos sociais e históricos do que os negros, das discussões e abordagens sobre as temáticas indígenas serem menos aceitas pelos alunos do que as questões africanas e afro-brasileiras, assim como menos abordadas nos materiais didáticos e no exercício docente dos professores escolares, justificando, portanto, maior atenção e cuidados no tratamento das questões que envolvem a história, cultura e identidades das populações indígenas.

Pelo que aqui se expôs, pode-se considerar, como ressaltado por Circe Bittencourt (2018b, p. 112-115), que o tratamento das temáticas africana, afro-brasileira e indígena sob a perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais e culturais requer a superação dos paradigmas eurocêntricos que as permeiam. Torna-se essencial, portanto, ao que aponta a autora, a delimitação de temáticas e periodizações que permitam a integração dos temas sobre as sociedades africanas, afro-brasileiras e indígenas ao longo das séries e não como capítulos desconexos da história europeia. Em outras palavras, requer-se que as populações negras e indígenas sejam abordadas nas diversas realidades em que se inseriram ao longo da história, de modo a possibilitar compreensões mais amplas sobre elas e evitar a desinformação e a propagação de estereótipos.

A respeito da seleção das temáticas africana, afro-brasileira a serem abordadas no estudo das populações negras, Bittencourt (2018b) explica que:

A delimitação dos problemas centrais torna-se critério essencial para a seleção das sociedades africanas a se tornarem objeto de estudos, determinando-se ao mesmo tempo as periodizações específicas: na Antiguidade e na expansão do Islamismo, no período da colonização moderna e escravização de grupos africanos para o continente americano, incluindo as áreas de colonização portuguesa, as sociedades africanas na fase do imperialismo do século XIX e a descolonização no decorrer do século XX. Sobre a história dos afrodescendentes, é importante, igualmente, conhecer a trajetória da escravização a partir da colonização portuguesa, com os demais períodos da constituição do Estado brasileiro, do processo abolicionista e o pós-abolicionista, integrando-se aos estudos

sob as concepções da Diáspora Africana no Atlântico. (BITTENCOURT, 2018b, p. 113)

Quanto à seleção das temáticas indígenas a serem abordadas no estudo das populações indígenas, Bittencourt (2018b, p. 115-116) explica que o indígena não deve ser estudado apenas no contexto da colonização europeia, mas também nos contextos anteriores e posteriores ao processo colonizador. Cabem, no estudo da temática indígena, abordagens sobre as sociedades indígenas americanas em suas origens, sobre o povoamento do continente americano e, também, sobre questões contemporâneas, como as lutas e conquistas do movimento social indígena pelos direitos à terra e à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas.

Vale salientar que a delimitação de temas e periodizações para estudo das temáticas africana, afro-brasileira e indígena sob a perspectiva de novos paradigmas que não os do tradicional modelo eurocêntrico não implica, nem deve implicar, no abandono ou subalternização dos estudos sobre a Europa e a civilização ocidental, afinal, a cultura ocidental, fundamentada na cultura greco-romana, é uma das bases da cultura brasileira, e, portanto, deve ser prestigiada e estudada. (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 15-16; VALENTINI, 2016, p. 74; 124-125; 161; BITTENCOURT, 2018b, p. 112-116).

Segundo Bittencourt (2018b, p. 112-113) e o que consta nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2013, p. 503), a delimitação de temas e periodizações para estudo das temáticas africana, afro-brasileira e indígena sob a perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais e culturais deve ser compreendida não como mera mudança de um paradigma eurocêntrico para um africano ou indígena, mas sim, como ações voltadas ao cumprimento dos instrumentos normativos que vêm determinando uma educação para as relações étnico-raciais e culturais, ampliando, desse modo, o foco sobre a pluralidade e multiculturalidade da sociedade brasileira e do mundo globalizado em que os estudantes se inserem nos dias atuais. Considerar a pluralidade e multiculturalidade do “Outro”, é essencial para estabelecer uma história e identidades mais sensíveis aos diferentes sujeitos históricos e sociais e ao papel destes na formação sócio-histórica cultural do Brasil (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 15-16; VALENTINI, 2016, p. 74; 124-125; 161).

Necessita-se, portanto, que os docentes estejam capacitados a lidarem com os muitos desafios contemporâneos de se educar o alunado brasileiro para a pluralidade étnico-racial e cultural da realidade social em que ele se insere. Como apontado por Selva Guimarães (2012, p. 113), os professores são elementos insubstituíveis para o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas, para a educação para as diversidades, por isso devem trabalhar uns com os outros transdisciplinarmente e não de forma isolada, afinal os debates sobre a pluralidade e multiculturalidade da sociedade brasileira e global não se restringem ao componente curricular de História, mas perpassam todos aqueles que constituem os currículos escolares que orientam a ação docente e a formação dos educandos.

Assim sendo, ao que demonstram Selva Guimarães (2012, p. 106-107), Fermiano e Santos (2014, p. 26) e Mauro Coelho (2017), o professor deve estar preparado e capacitado:

- a) a partir da realidade dos próprios alunos para tratar das temáticas cabíveis em uma educação para as relações étnico-raciais e culturais, aproveitando, por exemplo, a diversidade cultural e a pluralidade étnico-racial que permeiam o espaço escolar em que docentes e estudantes se relacionam;
- b) a lidarem com os “silêncios” acerca das populações negras e indígenas e a buscar informações em outros tipos de fontes e áreas do saber ao invés de se acomodar com o nada ou o pouco que o livro didático lhe oferece, considerando, para fins de exemplo, aspectos da música, da língua, da culinária, do folclore, da religião e da alimentação enquanto fontes capazes de ampliar e enriquecer o conhecimento dos alunos a respeito das distintas culturas e grupos étnicos presentes na realidade em que tanto o docente como seus alunos se inserem;
- c) a delimitar temas considerados relevantes ao tratamento da questão das relações étnico-raciais e culturais nos diferentes contextos que venham a ser trabalhados;
- d) a refletir criticamente e problematizar, com seus alunos, os conhecimentos que os livros didáticos e outras fontes oferecem sobre as histórias e culturas

africanas, afro-brasileiras e indígenas, a fim de evitar a perpetuação de estereótipos e distorções sobre as temáticas.

Atualmente, em 2018, ao que indicam dados fornecidos pelo Inep/MEC, obtidos a partir do “Censo Escolar da Educação Básica – 2018”<sup>15</sup> e do monitoramento das metas do “Plano Nacional de Educação - 2014 a 2024”, dos 2.226.423 docentes atuantes no ensino básico nacional, apenas 36,0% realizaram cursos de formação continuada e só 37,2% deles possui alguma pós-graduação que os torna especialista em alguma área do conhecimento (INEP, 2019, p. 43-44). Dentre os docentes pós-graduados, por sua vez, de acordo com dados da “Sinopse Estatística da Educação Básica 2018” interpretados pelo autor do presente estudo, 34,91% têm nível acadêmico de especialização, 2,62% possuem mestrado e 0,51% têm doutorado (INEP, 2019).

Esses baixos índices de docentes com formação continuada e pós-graduação indicam uma baixa capacitação e o despreparo dos professores para lidarem com os desafios de uma educação para as relações étnico-raciais e culturais, bem como para a formação cidadã e desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos educandos. Esse despreparo, que tanto tem interferido no desempenho dos professores, pode ser justificado, por sua vez, segundo Marcos Silva, Selva Guimarães (2012, p. 24-26) e Gizelda Costa da Silva (2017), pelo desinteresse, desmotivação e/ou pela falta de condições dos docentes que atuam no ensino básico investirem em uma formação continuada, uma vez que, a capacitação demanda tempo, esforço e recursos financeiros que muitos não dispõem no atual contexto de crise do sistema educacional brasileiro, marcado pela desvalorização e desprestígio social da profissão docente, baixa participação do professorado nas decisões educativas, baixos salários para a categoria docente, precarização das escolas, violência no meio escolar, dentre outros problemas que levam muitos professores a refletirem sobre a viabilidade de se empenharem na constante capacitação que o ofício lhes exige.

---

<sup>15</sup> Ver: INEP. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. p. 43-44. Disponível online em: < <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.2>>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

Percebe-se, assim, que, no meio escolar, tem persistido o exercício docente de um professorado despreparado e descapacitado, que vem transmitindo aos seus educandos muito dos paradigmas eurocêntricos e imagens estereotipadas sobre os africanos e os afro-brasileiros que embasaram sua formação básica e docente, presentes, também, nos livros didáticos que servem de principal fonte de informação para ele e seus alunos. Tal problema tem contribuído, por sua vez, para a perpetuação da desinformação sobre as populações negras e indígenas, e, conseqüentemente, para a veiculação de estereótipos e preconceitos que historicamente se construíram em torno das temáticas das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, dificultando, portanto, a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais e culturais na qual, segundo as políticas educacionais brasileiras vigentes, deve se pautar a formação dos educandos brasileiros.

Daí, portanto, a necessidade dos órgãos públicos educacionais e instituições acadêmicas e escolares se dedicarem urgentemente à implementação das temáticas africana, afro-brasileira e indígena nos programas curriculares dos cursos de formação docente, tanto de formação inicial quanto de formação continuada, bem como à elaboração/reestruturação de políticas de formação continuada que sirvam para incentivar os gestores educacionais, educadores e, principalmente, os professores da Educação Básica a se capacitarem e se especializarem. Ações nesse sentido são importantes, pois possibilitam a qualificação dos docentes brasileiros com conhecimentos teóricos, normativos e tecnológicos e métodos didático-pedagógicos, permitindo-lhes trabalhar efetivamente as temáticas africana, afro-brasileira e indígena. (SILVA; GUIMARÃES, 2012; CERZER, 2015; VALENTINI, 2016).

Demanda-se, portanto, diante dos problemas presentes na realidade escolar brasileira, políticas públicas urgentes de formação docente inicial e continuada e, também, de valorização da carreira docente, afinal a formação/capacitação de professores é: uma exigência do atual contexto sociopolítico cultural; uma necessidade histórica imposta pelas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas; uma demanda feita pelos instrumentos normativos da Educação ao profissional docente; um dever da União, em colaboração com as esferas estaduais e municipais, também com a sociedade; um

direito dos educandos enquanto cidadãos brasileiros detentores do direito fundamental à educação de qualidade (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 25-26).

Constata-se, por fim, por tudo o que aqui foi exposto, que “a História constitui um campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural” (GUIMARÃES, 2012, p. 42). No entanto, a construção dessa sociedade democrática multicultural e a formação dos educandos para a pluralidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira constituem-se grandes desafios para o ensino de História e para a educação brasileira como um todo, requerendo, portanto, para sua superação, ações pontuais: na conscientização dos sujeitos educacionais sobre os instrumentos normativos educacionais; no monitoramento e fiscalização legislações e diretrizes educacionais vigentes; na reformulação dos conhecimentos específicos, materiais didáticos e currículos escolares — tanto de História quanto dos demais componentes curriculares; na organização curricular dos cursos de formação docente inicial e na capacitação e formação continuada dos professores de História e demais disciplinas.

### **6.3. Concluindo**

Como evidenciado no decorrer desse capítulo são inúmeros e complexos os obstáculos a serem superados para a implementação de um ensino de História comprometido com uma educação para a construção da cidadania e formação do pensamento crítico dos estudantes e para a pluralidade étnico-racial e cultural, combate ao racismo e outros preconceitos.

Dentre os muitos obstáculos a serem superados nesse percurso do ensino de História na Educação Básica brasileira, constatou-se: o despreparo e a descapacitação docente; o descomprometimento e desinformação dos órgãos públicos de educação e sujeitos educacionais para com as políticas educacionais; a carência de mecanismos de monitoramento e fiscalização dos instrumentos normativos educacionais; a insciência sobre ferramentas avaliativas precisas e eficazes para averiguação das proficiências dos educandos em habilidades e competências exigidas para o exercício da cidadania, inserção na sociedade e no mercado de trabalho; e, por fim, a necessidade de reformulação dos conhecimentos

específicos, materiais didáticos e currículos escolares pautados em paradigmas tradicionais que vêm vinculando estereótipos e preconceitos no universo escolar.

Conclui-se, portanto, neste capítulo, que esses muitos obstáculos que envolvem a implementação de um ensino de História autônomo, democrático e comprometido para com suas funções sociais, só podem ser superados mediante ações contínuas, precisas e de alcance coletivo, advindas, por sua vez, do campo das políticas públicas que regulam a Educação Básica nacional, a ação docente, os currículos escolares, os saberes e as finalidades da História escolar e dos demais componentes curriculares.

Muitas políticas públicas educacionais (nacionais), dentre elas os DCNs e o PNE, estabelecem em suas determinações e metas, ações condizentes com o investimento na produção e distribuição de materiais didáticos e escolares adequados e na valorização, formação inicial e continuada dos docentes atuantes no ensino básico nacional. Também, para orientar a implementação da recém-homologada BNCC, foi publicado pelo MEC e seus colaboradores o “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular”, onde se reconhece a necessidade de ações como: a reformulação dos currículos escolares; o incentivo e promoção à formação docente continuada; a reformulação dos materiais didáticos; a criação e/ou reorganização dos instrumentos de avaliação e acompanhamento das aprendizagens; a avaliação, monitoramento e fiscalização das ações que envolvem o processo de implementação da BNCC; dentre outras mais (BRASIL, 2018c).

O problema, entretanto, é que, apesar de reconhecidas pelos órgãos públicos educacionais e seus inúmeros instrumentos normativos, tais ações voltadas à qualificação da Educação brasileira acabam negligenciadas, mal sendo executadas, ficando somente nas páginas dos documentos oficiais que as estabelecem. A BNCC, por exemplo, tem previsão de ser implementada a partir de 2020, mas pouco se fez para garantir devidas condições para sua efetiva implementação. O “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2018c), evidencia que a capacitação docente advinda da promoção à formação continuada tem se desenvolvido muito lentamente, perpetuando a descapacitação docente nas vésperas da reforma educacional. Outras ações, como a reformulação dos materiais

didáticos e dos instrumentos avaliativos usados na mensuração das aprendizagens escolares sequer saíram do papel.

Essa tarefa de buscar, nas políticas públicas, soluções para tantos obstáculos que envolvem a implementação de um ensino de História democrático e comprometido com suas finalidades sociais mostra-se bastante complexa, mas necessária no atual contexto de crises na Educação brasileira. Ela demanda um esforço coletivo na elaboração, implementação, monitoramento e fiscalização das políticas públicas educacionais por parte de todos os agentes que integram e atuam na “comunidade escolar”, convocando-os a exercerem sua cidadania plena, ou seja, a lutarem pelo direito à educação de qualidade e a cumprirem com o dever constitucional de promover e incentivar a formação dos educandos para o exercício da cidadania, vivência social e qualificação para o mundo do trabalho, atribuído, por sua vez, coletivamente ao Estado, à família e à sociedade.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma análise das configurações assumidas pelo ensino da História escolar no contexto das políticas públicas educacionais vigentes entre 1988 e 2018, mais especificamente dos objetivos, papéis e finalidades atribuídos ao ensino de História na Educação Básica brasileira pelos instrumentos normativos que têm regulado a História escolar e seus currículos desde a promulgação da Constituição brasileira de 1988 aos dias atuais dos anos finais da segunda década do século XXI.

O desenvolvimento dessa pesquisa traz um panorama horizontal sobre a “história do ensino de História no Brasil” em um “tempo presente”, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento sobre esta e, principalmente, para oferecer subsídios à avaliação, elaboração e reformulação de políticas públicas educacionais reconhecedoras da importância e das finalidades de uma História escolar democrática e autonomamente presente nos currículos de todos os níveis e séries do ensino básico nacional.

Colaborou, ainda, para a refutação de um pensamento conservador e neoliberal que, numa direção oposta ao ensino de História autônomo e democrático reivindicado desde a “Redemocratização” da década de 1980, tem influenciado o sistema educacional nacional em prol da consolidação de uma educação tecnicista, onde o ensino de História e das demais “humanidades” têm suas autonomias e importâncias reduzidas com base em justificativas distorcidas e infundamentadas que lhes condicionam à posição subalterna de disciplinas “sem funcionalidades práticas” que contribuam para a formação dos educandos e para o desenvolvimento sociopolítico-econômico do Brasil.

Pela investigação e tratamento analítico, realizados em documentos oficiais e na literatura especializada existente, atendeu-se ao objetivo geral proposto pelo presente trabalho: o de identificar as principais finalidades atribuídas ao ensino de História na Educação Básica nacional pelas políticas públicas educacionais vigentes entre 1988 e 2018. Dentre as finalidades atribuídas ao ensino de História pelos instrumentos normativos vigentes estudados, foram identificadas e analisadas três

importantes funções sociais: a construção das identidades formadoras da consciência histórica, a formação para a cidadania e a educação para as relações étnico-raciais e culturais. Funcionalidades, essas, apontadas com maior ênfase e frequência pelas fontes documentais e bibliográficas utilizadas como essenciais ao preparo dos educandos para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo, para um posicionamento autônomo crítico e para a intervenção no contexto socio-histórico em que estão inseridos, sendo, por esta razão, selecionadas como objetos de análise deste estudo.

Para um efetivo aprofundamento na compreensão sobre as configurações assumidas pelo ensino da História escolar no contexto estudado, inclusive das funcionalidades a ele imputadas, apresentou-se, na etapa inicial do desenvolvimento deste estudo, uma sucinta descrição dos contextos históricos, permanências e mudanças que marcaram a trajetória histórica do ensino de História na Educação Básica brasileira desde a década de 1980, quando se dá a promulgação da Carta Magna de 1988. O cumprimento desse objetivo específico, no que lhe concerne, veio a facilitar a identificação e análise das funções sociais atribuídas à História escolar que se constituíram como objetos de estudo do presente trabalho.

Posteriormente, ao fim da etapa de desenvolvimento da pesquisa, cumpriu-se com objetivo específico de analisar alguns dos desafios e dificuldades que envolvem um ensino de História democrático comprometido para com suas funções sociais. Constatou-se que a educação para o reconhecimento e respeito à diversidade sociocultural, a formação cidadã e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos educandos do ensino básico nacional constituem, no contexto escolar atual, alguns dos maiores desafios do ensino de História, abarcando dificuldades de naturezas diversas, cuja superação se encontra no campo das políticas públicas, demandando esforço coletivo dos sujeitos educacionais na elaboração, implementação, monitoramento e fiscalização das políticas públicas educacionais que regulam a Educação Básica, os componentes curriculares e os currículos escolares brasileiros.

Dentre as limitações que marcaram esta pesquisa, pode-se destacar aquelas relacionadas ao delineamento de seu método. Enquanto estudo bibliográfico e documental de abordagem qualitativa e caráter exploratório fundamentado nos

procedimentos técnicos de coleta de dados de pesquisa documental e de revisão narrativa da literatura, o presente estudo se desenvolveu voltado ao aprofundamento do conhecimento sobre o objeto de pesquisa, desenvolvendo-se a partir de métodos de baixo rigor sistemático, aberto à escolha pessoal das fontes bibliográficas e às análises e interpretações pessoais do pesquisador.

Conseqüentemente, dada as limitações metodológicas do presente estudo, tornam-se amplas as possibilidades de novos estudos que venham a tratar sobre as finalidades do ensino de História e/ou os desafios e dificuldades da História escolar, a partir de problemas, hipóteses, interpretações e métodos diferentes. Cada uma das funções sociais atribuídas ao ensino de História, cada desafio e dificuldade relacionado à ensinagem de História, cada legislação e diretriz educacional e, ainda, a própria trajetória do ensino de História no Brasil constitui, por si só, potenciais objetos de estudo do campo de pesquisa em expansão que é o do “Ensino de História”, podendo este trabalho, portanto, servir de base para estudos futuros mais específicos e rigorosos para com a sistematização do método.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. "Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores". In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, Junho de 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 de maio de 2019.
- ABUD, Katia Maria. "A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular". In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a11n42.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2019.
- \_\_\_\_\_. "A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula". In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. 1ªed. Rio de Janeiro: MAUAD X: FAPERJ, 2007, v. 01, p. 107-117.
- \_\_\_\_\_. "Currículo de História e políticas públicas". In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017.
- \_\_\_\_\_. "Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas". In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. p. 103-114. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881998000200006#not14](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006#not14). Acesso em: 20 de Fevereiro de 2019.
- ALICH, Viorica; PEREIRA, Sónia. "Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar: uma perspectiva emergente em Psicologia". In: **Revista Lusófona de Educação**, v. 32, n. 32, julho de 2016. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5521>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.
- ALVES, Leonardo de Carvalho; CARVALHO, João Victor Caetano de; COELHO, Maria Carlota de Rezende. "A importância da educação e da história na trajetória dos movimentos negro e indígena brasileiros e a luta destes pela reavaliação do papel do negro e do indígena na história do Brasil". In: **Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades**, Vitória, ES, n. 4, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/21861>. Acesso em: 10 de março de 2019.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- ANPUH. **Carta crítica da ANPUH-Rio à composição do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2015. Disponível em: [http://rj.anpuh.org/download/download?ID\\_DOWNLOAD=1614](http://rj.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1614). Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.
- \_\_\_\_\_. **Nota sobre a segunda versão da BNCC**. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2016. Disponível online em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01->

55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc. Acesso em: 07 de março de 2019.

ARAUJO, José Carlos Souza. “Ensino Fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências de 1988 a 2017”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC** [livro eletrônico]. Campinas: Papyrus Editora, 2018.

AUDIGIER, François. “História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas”. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 25-64

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Reflexões sobre o ensino de História”. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018a . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. “Identidade nacional e ensino de História do Brasil”. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed.. São Paulo:Cortez, 2018b.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 20 de Junho de 2018.

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. “Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998a. 108 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais / Pluralidade Cultural**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b. 436 p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 20 de Junho de 2018.

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 10 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 10 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Versão preliminar. Brasília: MEC. 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Versão preliminar. Brasília: MEC. 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **SAEB. Avaliação Nacional de Alfabetização. Edição 2016**: Resultados. Brasília: Inep/MEC, 2017. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 05 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial da União. **Extrato de contrato N. 17/2017 - UASG 150002 - N. Processo: 23000050898201638. Dispensa n. 7/2017**. Disponível online em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/140912365/dou-secao-3-23-03-2017-pg-23?ref=serp>. Acesso em: 10 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Versão final. Brasília: MEC. 2018a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Evidências da Edição 2017**. Brasília-DF: Inep/MEC, 2018b. Disponível online em pdf. em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category\\_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**. 2018c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_implementacao\\_BNCC\\_2018.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_implementacao_BNCC_2018.pdf). Acesso em: 23 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. "Apresentação das Atividades (PPT)". In: **Material de Apoio. Dia D da Base**. Acesso em: <http://midias.baseemacao.org.br/BNCC/3-apresentacao.pptx>. Acesso em: 08 de março de 2019.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. "Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa". In: Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Gontijo. (Org.). **O Ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. "A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?". In: **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, RS, 3, n. n. 4, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515/39461>. Acesso em: 10 de março de 2019.

CALIL, Gilberto. "Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC /História". In: **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, 2, n. n. 4, Jul./Dez. 2015. p. 39-46. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670/574>. Acesso em: 11 de março de 2019.

CAMPOS, Germano Moreira; ALVES, Leonardo de Carvalho. "O Ensino de História Através de Metodologias Ativas: A inovação chega à escola pública de Manhuaçu (MG)". In: **X Simpósio de Formação e Profissão Docente (X SIMPOED)**. Ouro Preto: UFOP, 2015. p. 43-52. Disponível em:

[http://www.simpoed.ufop.br/images/documentos/livro\\_SIMPOED\\_resumos\\_expandidos.pdf](http://www.simpoed.ufop.br/images/documentos/livro_SIMPOED_resumos_expandidos.pdf). Acesso em: Acesso em: 07 de maio de 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. 327 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

CERRI, Luis Fernandes. “Ensino de História e Nação na Propaganda do “Milagre Econômico””. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n.43, p. 195-224, 2002.

\_\_\_\_\_. “Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História”. In: **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.

\_\_\_\_\_. “Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de História e didática da História”. In: MONTEIRO, Ana. M.; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S.. (Org.). **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007, p. 59-72.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: Marcos Silva. (Org.). **História: Que ensino é esse?** [livro eletrônico]. Campinas: Papirus, 2017.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. “O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da lei nº 10.639/03”. In: Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Gontijo. (Org.). **O Ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de História para o Fundamental 1: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 25, p. 378-388, 2005.

FERNANDES, Sidneia Caetano de Alcântara. **As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de história**: possibilidades no ensino fundamental e médio. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande - MS, AGOSTO – 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. 1ª. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. “Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor”. In: MONTEIRO, Ana. M.; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S.. (Org.). **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007, p. 73-89.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1ª ed.. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03”. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU; Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

GUIMARÃES, Selva. “O ensino de História e a construção da cidadania”. In: GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 143-159.

\_\_\_\_\_. “O estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. In: GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 73-90.

\_\_\_\_\_. “O estudo da história local e a construção de identidades”. In: GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 235-256.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. p. 43-44. Disponível online em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.2>>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

NADAI, Elza. “O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”. In: **Revista Brasileira de História**, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1992/1993, p. 143-162.

NETO, José Alves de Freitas. “A transversalidade e a renovação no ensino de História”. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2016.

OCDE. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

OLIVEIRA, ANDRÉA RIBEIRO DE; GONÇALVES; TAÍSE BATISTA. “O desafio em ensinar e aprender História: dificuldade dos alunos na leitura e na escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental II”. In: **XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal-RN, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araujo. “A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil””. In: **Cadernos de História** (Belo Horizonte), v. 12, 2011. p. 25-45.

PEREIRA, Marcia Guerra. **História da África**: disciplina em construção. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2012. 245 p.

REIS, José Carlos. **Identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SANTOS, Leonardo Martins de Oliveira. “O livro didático de história do Brasil: breve panorama”. In: **Revista Augustus** [online], v. 22, n. 43, j a n. / j u n. 2017. R i o d e J a n e i r o, 2017. p. 1 3 4 - 1 5 0. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/revistaaugustus/article/view/19811896.2017v22n43p134/997>>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. “A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”. In: **Educação anti-racista** : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Gizelda Costa da. “A importância das culturas africanas no ensino de História”. In: Marcos Silva. (Org.). **História**: Que ensino é esse? [livro eletrônico]. Campinas: Papyrus, 2017.

SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia**: avanços e limites. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. “Cidadania”. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009a. p. 47-51.

\_\_\_\_\_. “Globalização”. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009b. p. 169-173.

\_\_\_\_\_. “Identidade”. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009c. p. 202-205.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. “A necessidade da História no ensino fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC** [livro eletrônico]. Campinas: Papirus Editora, 2018.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **História e Cultura Indígena nas Licenciaturas em História: USP, UNESP/FCL-Assis, UNICAMP e PUC-SP**. 279 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. “Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto políticopedagógico e currículo em busca da qualidade”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC** [livro eletrônico]. Campinas: Papirus Editora, 2018.