

# O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC: LIVROS DIDÁTICOS SOB UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Paulo Augusto Tamanini<sup>(\*)</sup>  
Vanusa Maria Gomes Noronha<sup>(\*\*)</sup>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A BNCC preconiza segundo Marchelli (2017), uma perspectiva de mudança na preparação inicial dos docentes realizadas nos cursos de licenciatura, nos cursos de formação pedagógica, dentre outros, para a formação continuada após o ingresso na carreira.

Segundo Nóvoa (1991), as políticas reformadoras do Ensino têm aprofundado o fosso que separa professores das situações concretas mais emergentes, alimentando perspectivas sociais que não permitem uma crítica intelectual sobre o papel do professor. A subordinação ao estado tende a prolongar-se através de uma assistência científico-curricular verificando a instauração de novos controles, mais sutis, sobre a profissão docente.

Nesse sentido, são necessárias a compreensão do professor sobre os efeitos dessas políticas reformadoras e captar qual sua relação com a educação de qualidade que se almeja. Portanto, é fundamental uma formação que possibilite ao docente uma ação-reflexiva sobre sua prática, tendo em vista que o papel do professor não é de mero transmissor de conteúdos programados, mas um facilitador da construção desse conhecimento e a partir das experiências dos alunos. Por consequência, outro desafio que se posta ao professor em sala de aula é de ter um olhar mais cuidadoso sobre seus alunos, na perspectiva de uma construção de saberes pautada na troca de experiências entre os discentes e os conteúdos formatados por um currículo.

Isto porque, espera-se que os conhecimentos e práticas pedagógicas sejam pensados e planejados em contextos concretos que levem a uma maior autonomia e compromisso do professor com os contextos socioculturais, onde a Escola se insere.

---

(\*) Doutor em História pelo Programa de Pós-graduação em História (CAPES/UFSC), com estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-graduação de História (PNPD/CAPES/UFPR). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagens e Ensino (CNPq/UFERSA). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). *E-mail*: paulo@tamanini.com.br. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-6963-2952>>.

(\*\*) Membro do Grupo de Pesquisa Imagens e Ensino (CNPq/UFERSA). Aluna especial no Programa de Pós-graduação em Ensino (UERN); Especialista em Psicopedagogia e Graduada em Pedagogia-UERN. Professora do Ensino Básico da Rede Pública da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Norte. *E-mail*: vanusa.noronha@yahoo.com.br. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5113-8518>>.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que o currículo é definido como as experiências de aprendizagem, planejadas e guiadas, e os resultados não desejados, formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência, sob os auspícios da escola, para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.

Nessas discussões podemos e devemos refletir sobre os avanços da educação no Brasil, apesar de ter um longo caminho a percorrer principalmente se comparado a outros países mais desenvolvidos. Essas mudanças também se deram na questão do livro didático, principalmente com o Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, que altera consideravelmente os processos de avaliação e seleção dos livros didáticos no Brasil, realizada pela escola e com base no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Segundo Bittencourt (2009), a proximidade com o uso do livro didático facilita sua identificação e estabelece distinções entre ele e os demais livros. Porém, não é um objeto cultural de fácil definição, por se tratar de uma obra bastante complexa, que tem como característica a interferência de vários sujeitos em sua produção e consumos.

No ensino de História não é diferente, pois o professor precisa ter embasamento teórico e pedagógico para saber diferenciar reformas curriculares nos projetos políticos pedagógicos e nas propostas de ensino. Para Schmidt e Cainelli (2010), um dos principais significados apontados para a aprendizagem histórica é transformar informações em conhecimento, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, no sentido da construção de uma literacia histórica, ou seja, de seu próprio processo de alfabetização significativa.

Como se pode perceber, assumir o livro didático sem questionar o que nele está exposto implica em não compreender o processo político e social que este apresenta. Para atingir nosso objetivo, de investigar os conteúdos de História após a BNCC, sancionada em 2017 para a Educação Infantil e Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, fizemos uma análise comparativa, em um corpus composto por dois capítulos de livros didáticos de história do 5º ano, sendo um anterior a BNCC e o outro de acordo com as normas estabelecidas pela nova proposta curricular. De acordo com, o propósito do nosso trabalho, fizemos um recorte temático para desenvolver nossa análise, e investigando os dois exemplares, percebemos que o tema “escravidão” é recorrente em ambos, sendo este o primeiro critério de seleção do corpus, e portanto, trabalharemos apenas o tema escravidão, sendo um capítulo de cada livro.

Os demais critérios de análise são: a estrutura do conteúdo e respeito às diversidades, culturais e regionais, sugerida pelos órgãos normativos. Verificou-se que, no primeiro exemplar,

anterior a BNCC, datado de 2015, a história da escravidão é marcada por uma versão tradicional e superficial, com textos resumidos, com algumas representações em desenhos e fotografias. Apresenta textos complementares e sugestões de atividades nos procedimentos metodológicos no final do livro.

O segundo exemplar, amparado pelo novo currículo da BNCC 2017, traz um pequeno resumo na borda, com orientações didáticas, e apontam recursos que auxiliam o professor em seu planejamento e na construção de atividades, com imagens e textos resumidos, mas com indicações de leituras complementares.

Para efeito de organização, dividimos o artigo em quatro subseções, além destas considerações iniciais que agora são lidas: o item 2 traz a concepção de Currículo que nos ampara; no 3, abordamos o uso do livro didático e sua relação com o ensino de história; no 4, trazemos a metodologia da pesquisa e discussões, seguindo para considerações finais.

## **CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA BNCC**

Lopes e Macedo (2011) promovem discussões sobre estudos curriculares, mas não pretendem pontuar uma conceituação única para currículo. As autoras afirmam que há uma ideia comum a tudo que se tem chamado de currículo, que é a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.

Avançando na temática, as autoras afirmam que o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/ experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? Não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares. As referidas autoras tratam de duas dessas teorias: o eficientismo social e o progressivismo.

Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia e economia. Em 1918, Bobbit defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas.

Rivalizando com o eficientismo no controle da elaboração de currículos “oficiais”, o progressivismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. O nome mais conhecido dessa corrente é o de John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta.

Em 1949, a teoria curricular produzia a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências ou conteúdos educativos. Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler se propunha a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista. Ainda que sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento estivesse muito mais próximo do eficientismo, sem dar conta da tensão entre criança e mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey, a racionalidade proposta por Tyler se impunha, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA.

Sobre hegemonia, ideologia e poder, Lopes e Macedo (2011) relatam as críticas sobre o tema currículo no decorrer da história, começando por uma das críticas mais incisivas da escola e do currículo como aparato de controle social, parte do que se convencionou chamar de teorias da correspondência ou da reprodução, produzidas, principalmente, nos anos de 1970. Trata-se de teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que a correspondência é total e exata, a concepções em que a dialética entre economia e cultura se faz mais visível.

Althusser se destaca nesse período, apontando para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção, como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes.

Na trajetória das críticas ao papel reprodutivo da escola, a sociologia britânica dos anos de 1970 explicita um conjunto de preocupações que se direcionam mais fortemente para questões que podemos chamar de curriculares. É, no entanto, com a publicação de *Ideologia e currículo*, por Michael Apple em 1979, que as análises reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo com enorme popularidade na área. No Brasil, o trabalho de Apple ganha notoriedade nos anos 1980, tendo sido seus livros traduzidos poucos anos depois de publicados. Vivíamos, então, o processo de abertura política depois de 15 anos de ditadura militar, marcada, no campo da

educação, pela valorização do tecnicismo e, no currículo, por abordagens derivadas da racionalidade tyleriana.

No intuito de responder várias questões curriculares, Apple reformula o conceito de currículo oculto, definido por Philip Jacson, nos anos 1960, para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo. O currículo oculto subjaz a muitas manifestações curriculares. Ao optarem por modelos sistêmicos para a definição do que e do como ensinar, tais perspectivas assumem o fazer curricular como questão técnica, científica, ocultando a dimensão ideológica presente nessa seleção.

Na esteira do pensamento das autoras, sobre o que acontece nas escolas, relatam as críticas ao conceito restrito de currículo. Teóricos de matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes. Propõem que a ideia de um documento pré-estabelecido seja substituída por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-de-vida. Em certa medida, essas preocupações também se fazem presentes no pensamento crítico, no qual, no entanto, a ênfase no social despreza o individual. Para os teóricos de matriz fenomenológica, essa ênfase torna o pensamento crítico desmobilizante, na medida em que enreda o indivíduo numa estrutura social da qual ele não pode sair.

Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Ainda que influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria eclética para a qual muito colaboram a fenomenologia e o existencialismo.

Lopes e Macedo (2011) relatam ainda sobre o pós-estruturalismo nos estudos curriculares, que apontam para outra definição de currículo. Os primeiros estudos pós-estruturais do currículo datam de fins dos anos 1970, no entanto, apenas na década seguinte eles se tornaram mais numerosos. No Brasil, até meados de 1990, não havia praticamente nenhuma menção ao pós-estruturalismo nos estudos curriculares, o que viria a se intensificar fortemente no início deste século, especialmente com os textos e traduções produzidos por Tomaz Tadeu da Silva.

Contrapondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato dele não perceber que a própria ideia de estrutura estaria ela mesma marcada pela linguagem. Nesse sentido, ela não pode ser entendida como realidade, como o fundamento que subjaz aos fenômenos, sob pena de retomar a ingenuidade criticada nas posturas realistas. Além disso, o estruturalismo deixaria de levar em

conta a construção sócio histórica das estruturas, ao negligenciar o diacrônico, e teria dificuldade de entender a passagem de um sistema de relações (estrutura) a outro.

O entendimento de currículo, como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente.

As formas de interação entre as culturas se expandiram com o desenvolvimento da tecnologia, devido à rapidez com que as informações são divulgadas nos meios de comunicação e nas mídias sociais, exigindo cada vez mais do aluno, um posicionamento crítico nas situações diversas do seu cotidiano. Mas não podemos quantificar até que ponto o avanço da tecnologia recria significados impostos pela hegemonia e até onde privilegia a criticidade.

De acordo com Silva (2018), as representações e ideologias estão presentes em todas as manifestações comunicativas. Em diferentes campos, sejam temas sociais, políticos ou das religiões:

[...] as novas interpretações, propiciarão a criação de outras representações, caracterizados especialmente pelas resistências e heroísmo desses sujeitos. Desse modo, a produção imagética, mais precisamente, as representações da cultura negra nos livros didáticos são essenciais para despertar o interesse de professores e estudantes para construir novos saberes e atitudes. Partindo dessa abordagem, é importante os professores problematizarem a leitura e a percepção das imagens. A concepção da historiografia tradicional de relegar os afrodescendentes somente à mão de obra escrava deve ser reinterpretada, buscando compreender que esses sujeitos têm suas raízes culturais e formas de resistência. (p.34).

Desse modo, as atribuições e significados presentes nos eventos comunicativos, imprimem na realidade o que pensamos, defendemos ou rejeitamos, seja nas mais diferentes questões, das simples às complexas, utilizamos o nosso posicionamento crítico e nossas interpretações sobre as representações e ideologias. As questões sobre afrodescendentes, assim como as culturais, sofrem influência no livro didático tendo em vista que, a hegemonia política interfere também, nas escolhas dos conteúdos de história, ocultando questões relacionadas à cultura que não sejam da ideologia dominante, consideradas como menos importante e sem necessidade de apresentação no livro didático.

Após esse arrazoado teórico sobre “currículo”, discorreremos sobre a utilização do livro didático na seção seguinte.

## **O LIVRO DIDÁTICO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA**

Segundo Stray (1993, p.77-78), o livro didático é definido, como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. No âmbito escolar atual, o livro didático concorre com outros artefatos, tais como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, Internet. Entretanto, ainda persiste e ocupa um papel central como artefato de fácil manuseio e acessibilidade.

O caminho percorrido pelos livros didáticos até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a fundação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL) com o intuito de promover a efetivação do livro didático nacional, nas escolas. Porém, somente em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como a de editar obras literárias para a formação cultural da população, a de elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e a de expandir o número de bibliotecas públicas.

Somente em 1938, o livro didático voltou ao destaque das discussões, quando foi instituída por meio do Decreto-Lei 1.006, de 30/12/38, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (FREITAG *et al.*, 1989).

Após questionamentos sobre a legitimidade desta comissão, em 1945, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-lei 8.460, de 26/12/45.

Em 1966, foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Esta comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Sobre este acordo houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle.

Com a extinção da COLTED, em 1971, e o término do convênio MEC/USAID, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Por meio do decreto nº 77.107, de 4/2/76 o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos estados. Porém, os recursos não foram suficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, e a solução encontrada foi excluir do programa a grande maioria das escolas municipais.

Outras mudanças continuaram no ano de 1983 quando, em substituição à FENAME, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, incluindo o PLIDEF. Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes (no período de 1929 a 1996) para levar o livro didático às escolas, somente com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE, é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos.

O Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, reuniu as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com essa mudança, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado. Foram incluídos outros materiais de apoio à prática educativa, tais como os softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Desde o ano letivo de 2019, os livros dos anos iniciais – de 1º ao 5º ano – passaram a ser considerados propriedades do aluno, não precisando ser devolvidos.

O PNLD preocupa-se com o ensino fundamental público, abrangendo também as classes de alfabetização infantil, e promovendo a gratuidade dos livros. No programa cada aluno tem assegurado o direito de receber um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Aos estudantes do primeiro ano é destinada também uma cartilha de alfabetização.

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

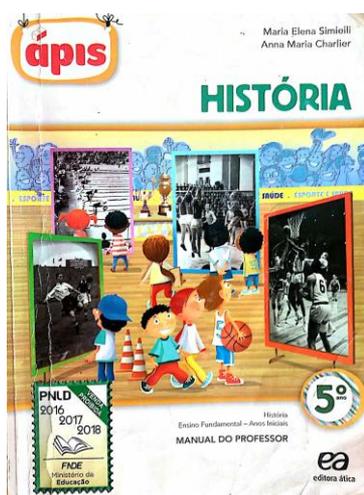
Diante desse breve resgate, da história do livro didático, nos interessa aqui tratar das mudanças ocorridas no contexto atual sugerido pela nova base, no que se refere a questões de decisões políticas e mercadológicas, e ao que se tem de novo, quando se trata da organização conteudista sugerida pela BNCC para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos. Assim, com o objetivo de investigar se essa mudança curricular trouxe alguma contribuição significativa para os conteúdos de história, analisaremos na próxima seção dois capítulos de livros sobre o tema escravidão.

## DESCRIÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE

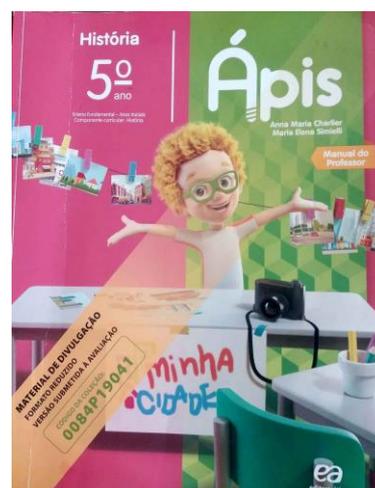
O corpus coletado para análise foi selecionado de livros de História que fazem parte do projeto ÁPIS, sendo um exemplar de 2015 e o outro de 2017; ambos do Ensino Fundamental. Por conseguinte, os livros que escolhemos fazem parte de uma coleção que vai do 1º ao 5º ano sendo que a análise está voltada para o 5º ano. Para efeitos de compreensão, vamos chamar de **exemplar 1** o livro (antes da BNCC) e **exemplar 2** o livro (com orientações da BNCC), ambos da Editora Ática, conforme imagem abaixo. Nosso objetivo é investigar se a mudança curricular (BNCC) trouxe alguma contribuição significativa para os conteúdos de ensino de história, por isso justificamos a escolha desse corpus.

Os livros estão estruturados em unidades que são subdivididas em capítulos, tendo o exemplar 1 (240 páginas) e o exemplar 2 (176 páginas). Fizemos um recorte temático, analisando 2 capítulos apenas, sendo 1 de cada exemplar, a partir do nosso primeiro critério de análise: 1) Recorrência do tema nos dois livros. Dentro desse critério selecionamos o tema escravidão, recorrente em ambos exemplares.

*Figura 1. Capa (SIMIELLI, 2015, 5º Ano)*



*Figura 2. Capa (CHARLIER, 2017, 5º Ano)*



Para contemplar o critério de análise (ou seja, os Parâmetros sugeridos pelos órgãos normativos sobre a estrutura, conteúdo e respeito às diversidades, culturais e regionais), observamos inicialmente a estrutura e o conteúdo dos capítulos, e percebemos algumas fragilidades. O exemplar 1 apresenta uma capa com cores frias e pouco atrativa para a faixa etária de 10 anos ao qual é destinada. Já no exemplar 2, visualizamos na capa, a presença de cores vivas, mais cativantes e interessantes ao público alvo.

Observamos que entre os dois exemplares, os textos e figuras sobre o tema escravidão estão dispostos de forma resumida, impossibilitando ao aluno ter uma visão aprofundada ou detalhada sobre a escravidão no Brasil, como por exemplo, os motivos, as consequências e a relação desse acontecimento com os dias atuais. As imagens e textos complementares não dão conta dessas questões, pois são abordadas de forma compacta e só faz relação com a atualidade no final do capítulo. Vejamos:

**► A conquista dos direitos no Brasil**

Das primeiras décadas da colonização portuguesa na América, no século XVI, até a libertação dos escravizados, em 1888, apenas uma parte da população brasileira era livre. Até o final do século XIX, a escravidão era permitida por lei, embora muitas pessoas não a considerassem justa.

O auge da escravidão ocorreu a partir da metade do século XVIII até a metade do século XIX. Foi nesse período que o maior número de africanos foi trazido à força para o Brasil. Aqui eram obrigados a trabalhar nas atividades mais duras e sofriam inúmeros castigos e violências.

Muitos escravizados se revoltavam e fugiam para os quilombos, locais onde podiam viver livres e com mais segurança. Outros se refugiavam em cidades onde recebiam a ajuda de parte da população.

**auge:** o ponto mais elevado; neste caso, o período em que o Brasil tinha o maior número de pessoas escravizadas.



► Fuga de escravos, de François-Auguste Biard (óleo sobre tela de 33 cm x 52 cm), 1859. O artista visitou o Brasil em 1858.

► Como a resistência dos escravizados foi representada na pintura de Biard?

A fuga dos negros escravizados é um ato de coragem e de resistência à escravidão. Ao fugir, eles colocavam a vida em risco pela liberdade.

► CAPÍTULO 4 79

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

**A BNCC nas páginas 79 a 81**

Nestas páginas, pinturas e ilustrações são utilizadas como importantes documentos históricos, a fim de levar os alunos a reconhecerem diferentes situações relacionadas à escravidão no Brasil: tentativas de fuga, os castigos que os escravizados sofriam e o momento da alforria. A partir da contextualização e dos desdobramentos do processo de escravidão da mão de obra africana no Brasil, continua-se a trabalhar a associação entre a cidadania e a conquista de direitos com os alunos, habilidades EF05HI04 e EF05HI05 da BNCC.

**Orientações didáticas**

É importante não simplificar o processo abolicionista para os alunos. Os interesses eram variados, e, entre os brancos mais ricos, havia desde aquelas pessoas que eram abolicionistas por motivos humanitários até as que acreditavam que a escravidão era um regime de mão de obra ultrapassado, ou seja, defendiam a abolição por motivos econômicos. Alguns escravizados temiam ficar desabrigados caso se tornassem livres, principalmente os que trabalhavam na casa de seus senhores.

**Figura 4. Orientações dos parâmetros sugeridos pela BNCC sobre respeito e diversidade**

Fonte: (CHARLIER, 2017, 5º ano, p. 79).

Na página 57 do exemplar 1, vemos duas figuras que apresentavam o cotidiano dos escravos. A primeira faz referência aos escravos que vendiam arruda nas ruas do Rio de Janeiro, representada na aquarela de Debret (1835). A segunda retrata Augusto Leal com sua ama de leite fotografada por J. F. Vilela, em 1860. É interessante notar que as duas figuras trazem um texto que não aprofunda o conhecimento do que ali está representado como características, adornos, vestimentas etc.

O conjunto das cenas não faz um resgate detalhado do momento histórico e das implicações sociais da época. O que está por trás da fala: “amamentavam com seu próprio leite os bebês de seus donos”? O que essa foto quer mostrar? A “valorização da ama de leite porque alimentava a criança”? Ela era considerada da família por conviver com seus donos? O texto não informa aos alunos tais detalhes, precisando o professor buscar em fontes alternativas tais conteúdos.

Em relação à diversidade, à cultura e especificidades temáticas, percebemos que o tema é tratado apenas no exemplar 2 quando aborda o respeito às diferenças no contexto da colonização portuguesa na América, no auge da escravidão. Explana ainda que desde essa época muitos direitos foram reconhecidos e adquiridos. Tal abordagem contempla as orientações didáticas sugeridas pela BNCC, sobre as habilidades EF05HI04 e EF05HI05<sup>1</sup>.

Entretanto, as próprias orientações didáticas informam que o professor não deve simplificar o processo abolicionista para os alunos, pois os interesses eram variados e alguns defendiam a escravidão por motivos econômicos. Mas não detalha os motivos desse cuidado! Diante das perguntas “A quem interessava a continuação da escravidão? A quem interessava a libertação dos escravos?” caberia ao professor apoiado em outras fontes, junto com os alunos, elucidar as questões surgidas em sala de aula. A reflexão, a criticidade e a escuta das respostas tornam-se então, elementos paradidáticos, material de auxílio que enriquece o andamento da aula.

---

<sup>1</sup>(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade e à pluralidade.

(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

## Figura 5. Orientações dos parâmetros sugeridos pela BNCC sobre respeito e diversidade

### A BNCC nas páginas 84 a 87

A luta contra o preconceito racial e social, contra as difíceis condições de trabalho nas fábricas, contra os baixos salários, contra o trabalho infantil e contra o trabalho análogo à escravidão são exemplos para que os alunos reconheçam e valorizem o papel dos cidadãos em busca de garantir os direitos de todos, em prol de uma sociedade melhor e mais justa, em concordância com as habilidades EF05HI04 e EF05HI05 da BNCC.

### Orientações didáticas

#### Atividade 1

É importante lembrar que o racismo está relacionado com a desigualdade entre brancos e negros em nossa sociedade. Por isso, as pessoas negras sofrem violências cotidianas e muitas vivem em condições piores que a população branca brasileira.

#### Atividade 2

Há vários símbolos que representam a luta da população negra por direitos. Um deles é a valorização do candomblé e da umbanda, religiões afro-brasileiras; outro são os ritmos criados pelos afro-brasileiros, como o samba e o rap. Os alunos também poderão escolher símbolos políticos, como o Dia da Consciência Negra e a figura de Zumbi dos Palmares. Para mais informações sobre a história do movimento negro no Brasil, é possível consultar o artigo "Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos". Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07](http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07)>. Acesso em: 9 jan. 2018.

O preconceito racial no Brasil ocorria, e ainda ocorre, de várias maneiras. Um exemplo é a crença de que apenas a cor de pele clara e o cabelo liso sejam traços físicos bonitos que devam ser valorizados. Outra forma de preconceito é considerar a religião e a cultura afro-brasileira inferiores a outras culturas e religiões.

Ideias e práticas preconceituosas como essas são combatidas pelo **movimento negro**, formado por grupos que lutam para defender a história e a cultura afro-brasileira e pela aprovação de leis que ajudem a população negra a ter melhores condições de vida. Esses grupos conseguiram muitas vitórias nas últimas décadas, mas ainda há muito a ser conquistado, e o racismo na sociedade brasileira persiste.



Em 7 de julho de 1978 ocorreu na cidade de São Paulo um grande ato organizado pelo movimento negro no Brasil. Esse ato foi muito importante para a luta das pessoas negras contra o racismo e a desigualdade no país.

1 Com a ajuda de seu professor, discuta com seus colegas o que significa o termo racismo e por que ele reforça as desigualdades em nosso país.  
Resposta pessoal.

2 Sob a orientação de seu professor e com seus colegas, pesquisem em livros, revistas e na internet um símbolo da luta pelos direitos da população negra no Brasil. Explique por que você escolheu esse símbolo.  
Resposta pessoal.

84 UNIDADE 2

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: (CHARLIER, 2017, 5º Ano, p. 84).

O final do capítulo contempla o tema do **respeito às diversidades culturais e regionais**. Ensina acerca da necessidade de falar acerca do preconceito racial no Brasil que vai além da cor da pele. Sugere como orientações didáticas duas atividades: uma, que discorre sobre as violências cotidianas trazidas pelo racismo e, outra, que apresenta alguns símbolos que aludem à cultura africana, fazendo relação com a figura de Zumbi dos Palmares.

Mais uma vez, neste caso, o professor precisaria recorrer a outros suportes para adensar o conteúdo historiográfico e fazer com que os alunos exercitem a criticidade e se incomodem com as frases prontas, temas fechados que não permitem reflexões mais apuradas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos algumas discussões sobre currículo e livro didático de História, buscando relacionar no contexto da prática a implementação das diretrizes da base curricular. Nosso objetivo foi investigar o quanto as diretrizes estipuladas pela BNCC contribuíram para que os alunos de história exercessem seu pensamento crítico e fossem capacitados de refletir sobre como os conteúdos oferecidos eram explanados. Após estudar os capítulos anteriormente selecionados, verificamos que os conteúdos transmitiam informações mais gerais acerca de temas, sem se preocupar com a possibilidade de oferecer aos discentes reflexões mais densas.

Outrossim, observamos que o capítulo apresentava também pontos importantes, porque se servia de temáticas bastante atuais, tais como o respeito à diversidade; por outro lado, o que julgamos ser fragilidades, o mesmo capítulo apresentava uma visão resumida dos temas, sem relatar as implicações disso, no cotidiano. Desta forma, um aspecto que se pretende aprofundar em análises futuras, poderia ser algumas ponderações acerca da prática docente, a partir das vozes dos próprios professores. Afinal, professores e alunos são sujeitos, agem e sentem na carne o quanto os conteúdos dos livros didáticos, de fato, espelham as realidades, refletem sobre as situações atuais, ainda que a disciplina seja História.

Sintetizamos este trabalho afirmando que são perceptíveis mudanças significativas na comparação dos livros e, independente da implantação da BNCC, julgamos mais importante que, os docentes iniciem uma reflexão sobre as funções que possuem dentro e fora do universo escolar. Dessa forma, a sistematização do saber não ficará a cargo apenas de uma reforma curricular ou do livro didático, mas também e em conjunto com o professor e o aluno. Neste aspecto, observamos que as parcerias, o pensar em conjunto, o trabalhar de forma interdisciplinar e comungante facilitam que, no contexto da prática, o Ensino de História possa estar aberto às demandas e conjunturas do seu tempo e lugar, sem que isso perca a sua identidade de disciplinar escolar voltada aos acontecimentos do passado.

Apesar de a análise ter sido feita através de um pequeno recorte de dois livros didáticos, podemos apontar ações que precisariam ser repensadas, como por exemplo, a utilização do livro didático em sala aula, por professores e alunos, como única fonte de material didático. É consensual que o livro ainda ocupe um lugar importante no processo de ensino e aprendizagem, mas ele não é o único. A pesquisa, o contato e criação de novos saberes com outras fontes desenvolvem também as competências para que o aluno se torne um sujeito relacional, aberto a novos olhares e percepções,

crítico e ao mesmo tempo complacente com as fragilidades alheias. Desta forma, a revolta daria lugar ao renascimento de outras possibilidades, prepararia o cidadão-aluno a ser um empreendedor educacional que usaria das suscetibilidades elemento de recriação e fomentador de propostas que melhore o Currículo escolar. Da mesma forma, o professor torna-se mais que um mediador de as informações, mas um cooperador e estimulador de novos talentos da arte de ensinar. Portanto, e nesta perspectiva, os protagonistas do ensino, para além do livro, são também os alunos e o professor que são os primeiros a se depararem com o desafio de se exercitar a cidadania e querer um mundo mais democrático, justo, inclusivo, solidário, em paz e ecologicamente viável.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: ALICE, Casimiro Lopes; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCHELLY, Paulo Sergio. Políticas de Currículo, formação docente e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. (Org.). **Políticas de Currículo: Pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.
- NÓVOA, Antonio. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola**. vol. 4. Lisboa: Inovação, 1991.
- SILVA, E. D. R.; TAMANINI, P. A.; MARIANO, T. de S. Da representação aos estereótipos: o Nordeste e os negros escravizados nos livros de história. In: TAMANINI, P. A. (Org.). **O ensino em perspectivas: múltiplas abordagens, outros enfoques e a interdisciplinaridade no ofício docente**. Curitiba: CRV, 2018.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- STRAY, Chris. QuiaNominor Leo: Vers une sociologiehistoriquedumanuel. In: CHOPPIN, Alain. (Org.). **Histoire de l'éducation**, n° 58 (numérospecial). Manuelsscolaires, Étatssetsociétés. XIXe-XXesiècles, Ed. INRP, 1993.

**RESUMO**

As mudanças propostas para o currículo de História trazem à pauta discussões sobre o que se deve ou não ser ensinado na escola, em conformidade com as demandas e contextos. Na tentativa de buscar meios que auxiliem o processo de aprendizagem, o livro didático de História é ainda um dos muitos recursos facilitadores e mais utilizados pelo professor. Apesar de frequentes críticas sobre a sua produção e a sua distribuição, o livro não perde seu lugar eficiente como ferramenta que aproxima os alunos dos saberes formais acerca de um passado e a sua relação com o presente. Assim, o desafio da prática pedagógica de associar as demandas curriculares do ensino formal com os contextos da prática passa pelo crivo e seleção de alguns conteúdos e diretrizes da BNCC, sancionada em 2017 para a Educação Infantil e Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. Este artigo apoia-se nas discussões de Lopes e Macedo (2011) e Bittencourt (2009) para discutir a influência do BNCC nos Livros Didáticos de História e como as suas diretrizes repercutem na prática escolar. Para atingir nosso objetivo, fizemos uma análise comparativa sobre como o tema da escravidão é retratado em dois períodos distintos. Os critérios para análise foram: 1) Recorrência do tema nos dois livros e 2) Parâmetros sugeridos pelos órgãos normativos sobre a estrutura, conteúdo e respeito às diversidades, culturais e regionais. Nosso trabalho justifica-se pela necessidade de identificar as mudanças curriculares na busca de oferecer reflexões e discussões concernentes à aplicabilidade da BNCC na ação docente e nos recursos pedagógicos. Observando a estruturação, conteúdos, atividades e ilustrações nos livros didáticos, anteriores e posteriores a perspectiva da nova base, espera-se como resultados identificar o impacto dessa possível efetivação curricular no ensino de história.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino de história. Livro Didático.

**THE TEACHING OF HISTORY AND THE PERSPECTIVE OF BNCC: A COMPARATIVE ANALYSIS IN TEXTBOOKS****ABSTRACT**

The proposed changes to the History curriculum bring discussions about what should or should not be taught in school, in accordance with the demands and contexts. In an attempt to find ways to help the learning process, the textbook is still one of the most important resources used by the teacher. Despite frequent criticisms of production and distribution, the textbook has not lost its effective place as a tool that brings students closer to formal knowledge of past history in relation to the present. In this way, the challenge of the pedagogical practice of associating the curricular demands with the formal education goes through the sieve and selection of some contents and guidelines of the National Curricular Common Base (BNCC in Portuguese), sanctioned for Elementary and Middle School in 2017 and for High School in 2018. This article is based on the discussions of Lopes and Macedo (2011) and Bittencourt (2009) to discuss the influence of the BNCC in the textbooks of History and how this influence has repercussions on pedagogical practice. To achieve our goal, we have made a comparative analysis of how the theme of slavery is portrayed in two distinct periods. The criteria for analysis were: 1) Recurrence of the theme in the two textbooks and 2) Parameters suggested by the normative institutions on the structure, content and respect to cultural and regional diversities. This article is justified by the need to identify the curricular changes in the search to offer reflections and discussions regarding the applicability of the BNCC in the educational action and in the pedagogical resources. Observing the structuring, contents, activities and illustrations in textbooks, before and after the new curricular basis, it is expected as results to identify the impact of the possible use of these curricular guidelines in the teaching of History.

**Keywords:** Curriculum. Teaching of History. Textbook.

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA PERSPECTIVA DE LA BNCC: UN ANÁLISIS COMPARATIVO EN LOS LIBROS DE TEXTO

### RESUMÉN

Los cambios propuestos para el currículo de Historia traen a la pauta discusiones sobre lo que se debe o no ser enseñado en la escuela, de acuerdo con las demandas y contextos. En el intento de buscar medios que auxilien el proceso de aprendizaje, el libro didáctico de Historia es todavía uno de los muchos recursos facilitadores y más utilizados por el profesor. A pesar de frecuentes críticas sobre producción y distribución, el libro no pierde su lugar eficiente como herramienta que aproxima a los alumnos de los saberes formales de un pasado en relación al presente. Así, el desafío de la práctica pedagógica, de asociar las demandas curriculares a la enseñanza formal pasa por el cribado y selección de algunos contenidos y directrices de la BNCC, sancionada en 2017 para la Educación infantil y Enseñanza primaria y en 2018, para la Enseñanza secundaria. Este artículo se apoya en las discusiones de Lopes y Macedo (2011) y Bittencourt (2009) para discutir la influencia de la BNCC en los Libros Didácticos de Historia y cómo repercute en la práctica pedagógica. Para alcanzar nuestro objetivo, hicimos un análisis comparativo sobre cómo el tema de la esclavitud es retratado en dos períodos distintos. Los criterios para el análisis fueron: 1) Recurrencia del tema en los dos libros y 2) Parámetros sugeridos por los órganos normativos sobre la estructura, contenido y respeto a las diversidades, culturales y regionales. Nuestro trabajo se justifica por la necesidad de identificar los cambios curriculares en la búsqueda de ofrecer reflexiones y discusiones concernientes a la aplicabilidad de la BNCC en la acción docente y en los recursos pedagógicos. Por medio de la observación de la estructura, contenidos, actividades e ilustraciones en los libros didácticos, anteriores y posteriores a la perspectiva de la nueva base, se espera como resultados, identificar el impacto de esa posible efectividad curricular en la enseñanza de la asignatura de historia.

**Palabras clave:** Currículo. Enseñanza de historia. Libro Didáctico.

*Submetido em: 22 de dezembro de 2018*

*Aprovado em: 20 de maio de 2019*