

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO CENTRO
DE ENSINO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA

ILAM GUSTAVO SANTOS DOS REMÉDIOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA NOVA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO**

São Luís – MA

2023

ILAM GUSTAVO SANTOS DOS REMÉDIOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA NOVA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO**

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA para obtenção do grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Raíssa Gabrielle Vieira Cirino.

São Luís – MA

2023

Remédios, Ilam Gustavo Santos dos.

O Ensino de História na Perspectiva da Nova Reforma do Ensino Médio. / Ilam Gustavo Santos dos Remédios. – São Luís, 2023.

--- 54.; il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Ensino de História. 3. Interdisciplinaridade. 4. Transversalidade. 5. Ensino de História e cultura africana. I. Título.

CDU 93/94:37.014.3(6)

Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837

ILAM GUSTAVO SANTOS DOS REMÉDIOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA NOVA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO**

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA para obtenção de grau de Licenciatura em História.

Aprovado em: 12/07/2023

Ilam Gustavo S. dos Remédios

Assinatura do graduando

BANCA EXAMINADORA

Raissa Gabrielle Vieira Cirino

Prof. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino (UEMA)
Orientadora

Júlia Constança P. Camêlo

Prof. Dra. Júlia Constança Pereira Camêlo (UEMA)

Elizabeth Sousa Abrantes

Prof. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes (UEMA)

São Luís - MA
2023

ILAM GUSTAVO SANTOS DOS REMÉDIOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA NOVA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO**

Monografia apresentada ao curso de
História da Universidade Estadual do
Maranhão - UEMA para obtenção do
grau de Licenciatura em História.

São Luís- MA

2023

Agradecimentos

Desde o nascimento somos incumbidos da tarefa de escolher algo para sua vida e para suas próprias perspectivas e sonhos. À medida que eu fui crescendo, isso foi se tornando cada vez mais difícil. Porém, existem pessoas em minha vida que contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Primeiro eu gostaria de agradecer aos meus familiares que sempre me deram total apoio em minhas escolhas e alternativas pessoais, em todo o esforço que colocaram em mim de acreditar e a confiança depositada ao longo do tempo, sempre deixando a minha individualidade como principal fator.

Agradeço também aos meus amigos, principalmente a Dayane e Luanda que sempre estiveram comigo desde sempre, me acolhendo e apoiando de diversas maneiras me trazendo memórias afetivas e aconchegantes. À minha querida mãe Ana Célia, que sempre acreditou e me aceitou do jeito que eu sou; gratidão por ter você como minha inspiração de ser humano.

Aos professores que tive durante a minha vida escolar: Viviane, Jeosimar Vale e ao Professor Sampaio, no qual tive o prazer de desfrutar a experiência do Estágio com este profissional excelente, o qual tenho um grande respeito e admiração. Quanto aos outros, foram formadores do meu senso crítico desde muito cedo, com suas aulas extremamente contundentes e necessárias a todos.

Um obrigado especial ao professor Vale, que no Ensino Médio me despertou a vocação para ser um licenciado, pois, estava fazendo uma difícil escolha entre os cursos de graduação, vou levá-lo por toda a vida.

No curso de História Licenciatura não tive muitos momentos de companheirismo, agradeço aos professores da instituição pelo cuidado e pelo apreço de nos formar, especialmente a professora Ana Livia pelas suas aulas maravilhosas de História Antiga e pelo acolhimento e sentimento proposto para todos nós; ao Professor Fábio por demonstrar tamanha inteligência e dedicação aos seus estudos.

À minha orientadora, professora Raissa agradeço por toda assistência prestada desde o estágio até a minha orientação e formação. Você foi um anjo

que iluminou meus caminhos enquanto pesquisador e lhe devo toda a minha gratidão.

À equipe de Residência Pedagógica que neste semestre de 2023 passou a ser parte da minha vida enquanto futuro docente. À professora Lucy Mary que foi significativa na minha formação e uma mãezona para mim, obrigado por todas as vivências e experiências permitidas por você, a levarei sempre comigo.

Agradeço aos meus primos Leandro e Natália por sempre preconizarem o ensino nas universidades públicas, sendo estes um dos maiores incentivos familiares que posso ter enquanto discente e pelo apoio prestado a minha pessoa durante esse tempo.

RESUMO

A partir da análise do texto da BNCC (2018) e demais legislações educacionais (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008) podemos constatar que uma das áreas mais afetadas foram as Ciências Humanas, especialmente se considerarmos os objetivos educacionais. Partindo dessas observações, este trabalho tem como proposta a construção de capítulos que visam analisar: a efetivação da BNCC (2018) e da LDB como proposta de adequação à Nova Reforma do Ensino Médio e a sua análise neste contexto; o uso do livro didático como principal ferramenta pedagógica do novo currículo; a relação entre transdisciplinaridade e interdisciplinaridade no conhecimento histórico promovendo uma relação de aprendizagem, além de perceber como está inserido o conteúdo de História da África nestes materiais didáticos reformulados. Em outras palavras, a pesquisa tem como objetivo investigar como estas novas diretrizes educacionais estão sendo desenvolvidas com base também em livros didáticos, sendo este um dos principais materiais utilizados nas escolas se adaptando às novas formas de se aprender e ensinar História, além de visar a construção deste currículo e do ensino de História de África no mesmo material didático. Utilizando o Livro Didático: Dimensões Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática foi analisado o seu conteúdo em consonância ao Novo Ensino Médio buscando tratar de como as temáticas transversais se concretizam no Ensino de História. Além de buscar compreender em como o Ensino de África e africanidades está estabelecido com esta nova configuração, através de análises feitas no próprio texto do livro de temáticas e imagens que envolvem a população afrodescendente.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Ensino de História. Transversalidade. Interdisciplinaridade. Ensino de História e Cultura Africana.

ABSTRACT

From the analysis of the text of the BNCC (2018) and other educational legislation (Law of guidelines and base, National Curriculum Parameters, Law 10.639/2003 and Law 11.645/2008) We can see that one of the most affected areas was the Human Sciences, especially if we consider the educational objectives. Based on these observations, the monograph proposes the construction of chapters that aim to analyse: the effectiveness of the BNCC (2018) and the LDB as a proposal to adapt to the New High School Reform and its analysis in this context; the use of textbooks as the main pedagogical tool of the new curriculum; the relationship between transdisciplinary and interdisciplinary in historical knowledge promoting a learning relationship, in addition to perceiving how the content of Africa is inserted in these reformulated teaching materials. In other words, the research aims to investigate how these new educational guidelines are being developed based also on textbooks, which are one of the main materials used in schools, adapting to new ways of learning and teaching History, in addition to aiming at building this curriculum and the teaching of African History in the same didactic material. Using the Didactic Book: Applied Human and Social Sciences Dimensions in Dialogue with Mathematics, its content was analyzed in line with the New High School, seeking to deal with how the Teaching of Africa and Africanities is established with this new configuration, through analyzes made in the text of the book of themes and images that involve the Afro-descendant population.

KEYWORDS: Common National Curriculum Base. History Teaching. Transversality. Interdisciplinarity. Teaching of African History and African culture

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A BNCC E O CURRÍCULO EM HISTÓRIA: ANÁLISES E REFLEXÕES....	15
1.1 O currículo e sua importância para a educação.....	15
1.2 O currículo histórico escolar no Brasil e suas mudanças no século XX..	16
1.3 A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História.....	19
2. O LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	27
2.1 O Ensino de História e a Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade: Desafios e Possibilidade	28
2.2 O Livro Didático e suas Nuances	34
2.3 A Transversalidade no Livro Didático do Novo Ensino Médio	37
3. O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E OS SEUS DESDOBRAMENTOS DA BNCC	41
3.1 O Ensino de África no Imaginário Ocidental	41
3.2 O Apagamento da África nos Currículos de História	45
3.3 O Novo Ensino Médio e a proposta para o Ensino de Africanidades no Livro Didático Dimensões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS.....	54

INTRODUÇÃO

Na experiência do Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Médio foi proposto uma investigação acerca de como estava sistematizado a propostado Novo Ensino Médio no C.E. Liceu Maranhense, essa experiência de pesquisa serviu de grande aporte para o desenvolvimento da monografia além de representar uma temática que se relaciona ao atual sistema de educação.

A relação entre o docente e o livro didático se caracterizava pela não utilização do material na sala de aula por apresentar a unificação de temáticas históricas através dos temas transversais, adotado pelo novo currículo da BNCC, logo surgiu a necessidade de compreender e analisar como isto foi estabelecido e proposto para as instituições escolares.

A pesquisa é pautada na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) enquanto documento vigente que sistematiza o processo de implementação do sistema educacional presente nas instituições escolares. O ponto principal é o eixo de Ciências Humanas e o Ensino de História nesta novaconfiguração do Ensino Médio atual, utilizando outros autores para discutir a eficiência destes novos currículos criados para atender a demanda do sistema capitalista brasileiro.

Outro aspecto considerado é a análise do livro didático reformulado com esta nova configuração escolar, de modo a compreender como as temáticas históricas estão inseridas e trabalhadas através deste material. A partir de uma leitura crítica, analisaremos como a História da África e dos africanos são apresentadas, comparando com as propostas das legislações anteriores (Lei 10.639/2003).

As disputas de poder nos materiais aprovados com as reformas educacionais são visíveis, além de demonstrar o projeto educacional sob a égide do Estado. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, e do Plano Nacional da Educação, de 2014, se tem uma maior efetivação destes conflitos educacionais.

Para discutir sobre a temática e analisar seus pontos mais relevantes para a pesquisa, será utilizado a BNCC (2018), um documento legal que constrói toda a base educacional brasileira. Consideraremos os seus objetivos e as mudanças relevantes para a Educação Básica, além de refletir quais tipos de escolhas estão priorizadas e quais debates estão sendo postos em prática com esta reformulação, visto que há intervenções externas e internas de vários órgãos não relacionados à educação. Segundo a própria Base, a orientação é a busca por um conhecimento heterogeneizado e autônomo de modo a incentivar "consciência crítica e liberdade".

Para Jorn Rusen (2011), a consciência histórica pode ser definida como uma atividade mental histórica que interpreta o passado de maneira individual atribuindo ao tempo uma narrativa consistente. Assim, a narrativa histórica estimula a formulação de perspectivas temporais em um exercício de reflexão para a construção da História. Por isso, a disciplina de História apresenta uma metodologia eficaz para refletir sobre a realidade em que se vive, atribuindo a cientificidade do conhecimento histórico.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2005), a consciência histórica representa a sintetização pelos atos da fala por meio da narrativa histórica, destacando que se constitui mediante a narrativa sempre que determinadas condições sejam alcançadas. Ou seja, o processo aglutinador destes aspectos está presente na estrutura do pensamento educacional histórico. O objetivo é observar até que ponto esse processo pauta as reflexões da BNCC, os seus principais objetivos para o ensino de história e os seus respectivos discursos em "prol da educação".

De acordo com Selva Fonseca (2003), a escola vista de uma perspectiva cultural representa um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos, compreendendo a história e seu ensino como formativos. A BNCC (2018) possui forte apelo no que diz respeito à construção do projeto de cidadania a partir da educação. No entanto, ao mesmo tempo, simplifica e reduz o conhecimento científico, desvalorizando o ensino de História e das Ciências Humanas, tornando-as disciplinas optativas. Essa mudança curricular evidencia interesse do poder público em um tipo de projeto para transformar os jovens em idade escolar em cidadãos. Por isso, é necessária a reflexão de como essa cidadania é proposta e quais os impactos para a formação histórica dos alunos.

Por fim, é necessário discorrer sobre como estas estruturas estão presentes no material didático. Usaremos a coleção da editora FTD intitulada “Dimensões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática” (2020). Nessa obra, temos a exposição dos principais objetivos deste Novo Ensino Médio, relacionando-o a uma proposta que integra os conteúdos de forma que abrange áreas relacionadas a Economia, Cidadania, Saúde, Meio Ambiente e Multiculturalismo. A proposta é sustentar a interdisciplinaridade como um conhecimento primordial das disciplinas basilares.

A análise da obra será feita através de referenciais de leitura que tratam de temáticas do ensino de história, da didática da história e temas como a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, analisando aspectos fundamentais que formam a disciplina História. O foco no conteúdo didático recai sobre História Indígena e de África, que se tornaram obrigatórias através da Lei nº 10.639, no seu Artigo 26-A inciso 2: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

Nosso objetivo é observar como as competências da BNCC estão inseridas nesta reformulação do material didático e se está atendendo as reivindicações do ensino de história com rigor teórico e metodológico. Além disso, consideramos que o livro didático é um produto do mercado editorial. Como diz o autor Erinaldo Cavalcanti (2016, p.272):

É importante problematizar essa relação com o mercado editorial, sendo o Estado o principal agente consumidor do livro didático. Isso implica reconhecer que as mudanças inseridas nos livros didáticos são direcionadas no sentido de fazer cumprir os requisitos – ou critérios estabelecidos nos editais lançados no MEC.

Como o Estado brasileiro é o principal comprador das coleções didáticas, ele tem um papel determinante para fazer cumprir as exigências sobre qualidade do material e do novo currículo. Deste modo, os livros didáticos seguem os critérios estabelecidos pelos documentos oficiais, mas também são modificados e remodelados conforme o projeto de sociedade pretendido.

O ensino de história africana ainda passa pelo desafio de ser devidamente incluído nos livros didáticos. A partir de uma análise prévia, já observamos que a temática é apresentada aos alunos através de *boxes* resumidos. Ao trabalhar a escravidão, vista como tema sensível, o indivíduo negro é apresentado como a figura escrava, não considerado como cidadão, dentre outros aspectos e algumas influências regionais e culturais. Assim, na obra “Dimensões” (2020), podemos perceber o conceito de multiculturalismo visando uma formação cidadã a partir de debates sobre diversidade cultural, demografia e diversidade étnica. Segundo a BNCC, o multiculturalismo é fundamental para compreender a cultura do outro, evitando a discriminação e o preconceito de grupos minoritários ao passo em que estimula o respeito e a diversidade. Porém, a proposta apresentada pelo material dá maior enfoque aos dados estatísticos e ao “exótico” do que necessariamente à luta igualitária pelo respeito e à aceitação cultural do outro. As questões necessárias sobre a escravidão não são trabalhadas e os conteúdos são esvaziados devido à extensa contextualização sobre as temáticas transversais¹

A abordagem interdisciplinar é evidenciada a partir da relação com dados matemáticos e conceitos amplos, sem muita especificidade ou rigor histórico. Segundo Marcos Bovo (2005, p.3): “A Interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento pressupondo a integração entre eles. A interdisciplinaridade está marcada, ainda por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão”. Esse movimento constante de contextualização, tratando a disciplina não mais isolada do seu campo de conhecimento, permite o esvaziamento teórico e metodológico da sua episteme normativa, demonstrado principalmente em capítulos que tratam da Conexão Digital, Diversidade Cultural e Economia. No corpo de texto desses capítulos, observamos uma falta de objetividade e historicidade, sendo substituídas por *boxes* ou páginas específicas.

¹ A efetivação de temáticas transversais se tornou essencial na construção do livro didático e, conseqüentemente, do conhecimento histórico, sendo definido como o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos da vida real

Este trabalho será desenvolvido através da análise das temáticas transversais e em como este currículo está sendo abordado no Novo Ensino Médio, destacando também em como o Ensino de África e africanidades está consolidado no livro didático.

Utilizando como metodologia a leitura e análise de autores que tratam de temáticas como a Transversalidade, o Ensino de História, a BNCC como documento que estabelece as diretrizes curriculares para o Novo Ensino Médio, além do Livro Didático: Dimensões Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática.

Tendo em vista que o Novo Ensino Médio incorporou uma nova estrutura de ensino e aprendizagem, foi necessário explicar em como o ensino de África e africanidades foi afetado utilizando imagens do próprio material didático para compreender a sua representação e os seus objetivos para com este ensino deveras importante para a formação da identidade brasileira.

1. A BNCC E O CURRÍCULO EM HISTÓRIA: ANÁLISES E REFLEXÕES

Neste capítulo será abordado a BNCC como um documento vigente e impositivo para o ensino de história, enfatizando quais são suas características e suas possibilidades dentro do ensino. Também destacaremos em seu texto que a formação proposta remete ao sistema reprodutor vigente da sociedade, analisando as suas proposições, além de utilizar o currículo como uma ferramenta metodológica tratando das suas finalidades dentro do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, iremos nos pautar em referenciais teóricos que tratam de análises dos documentos em questão, como Breno Mendes, Viviane Patrícia Araújo, Éder Cristiano de Souza, Nilton Mullet Pereira, Mara Rodrigues, dentre outros.

1.1. O Currículo e sua Importância para a Educação

O currículo trata-se de um documento impositivo que permeia todo o sistema educacional, sendo assim necessário analisar qual ou quais as suas propostas para o processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a sua utilização ao longo do tempo, alimentado principalmente pelo sistema social vigente. Na prática, seu texto reflete as suas escolhas sociais, políticas e econômicas para o ambiente escolar.

A atribuição ao currículo em história, estabelecendo os seus parâmetros de ensino, foi marcada por diversas disputas em seu meio acadêmico. Durante o século XIX, coube aos historiadores, a partir de instituições como o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), elaborar o currículo escolar, que legitimou uma perspectiva eurocêntrica como forma de ensinar história, a exemplo o tipo de população a ser letrada e que tipo de conteúdo a ser mobilizado para este letramento. Segundo Bruno Mendes (2020, p. 118):

Quando a história escolar no chamado ensino secundário surgiu no Brasil, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II o significado de ser cidadão se confundia com o de súdito e tinha como carro chefe os direitos políticos.

O ensino de história focou uma aprendizagem nacionalista e política, voltada para os direitos da elite. O estado monárquico foi legitimado, ao mesmo tempo em que eram valorizados os feitos “heroicos” do imperador. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem era marcado pela passividade do alunado, que deveria reproduzir os conhecimentos elaborados pelas instituições acadêmicas e escolares. Tratavam-se, portanto, de metodologias tradicionais posteriormente criticadas pelas teorias desenvolvidas durante o século XIX e XX.

Estas teorias responsáveis por modificar o corpo teórico-metodológico de ensino passaram a mobilizar temáticas diferenciadas para delimitar os seus principais objetivos e estabelecer o tipo de ensino uma ressignificação da educação, especialmente a histórica. Nesse sentido, para Mendes:

o currículo é resultado de uma seleção em determinado campo do conhecimento e tem uma intencionalidade política implícita ou explícita de tal modo que a cada configuração curricular corresponde uma determinada concepção antropológica do que é ser humano (MENDES, 2020, p.112).

1.2. O Currículo Histórico Escolar no Brasil e suas Mudanças no Século XX

No século XX, a disciplina de História foi marcada por alterações significativas na sua estrutura curricular, onde novas reformulações foram impostas pelo regime ditatorial, responsável por mudanças bruscas em diversos setores da sociedade.

Durante este período, houve intensa repressão nos meios de comunicação e educação, sendo necessário alterar novamente os currículos vigentes e buscar uma “nova reformulação” para o Ensino de História após a publicação, em 1964, do Ministério da Educação. Este, por conseguinte, tratou-se uma ação radicalista do próprio governo. Segundo Circe Bittencourt (2018, p.141):

O resultado da publicação pelo Ministério da Educação em março de 1964 foi uma repressão violenta depois de 1º de abril pelo 'novo governo', que invadiu o Iseb², abriu Inquérito Policial Militar pelo qual situava o convênio como exemplo de corrupção e de subversão, apreendeu livros por todo o país e prendeu e submeteu seus autores a tortura.

As políticas públicas adotadas durante todo este período se referiram a censura dos materiais “subversivos e incoerentes” a esta “Nova História”, retratando somente um ideário moral e cívico para representar uma construção nacionalista e “heroica” do povo brasileiro.

Outro fator que colaborou para o processo de retrocesso e servindo como instrumentalização de desvios relacionados à consolidação do processo de ensino aprendizagem foi a retirada das disciplinas de História e Geografia da grade escolar, sendo substituídas por Estudos Sociais³.

A reestruturação desta disciplina representava o poder ideológico disseminado durante a Ditadura Militar, destacando-se a obrigatoriedade de um ensino voltado para uma visão conservadora e hierarquizada da sociedade, que desvalorizava a construção de um senso de igualdade e representatividade ao mesmo tempo em que reafirmava a legitimidade do regime autoritário. Assim, o sistema de ensino se configurava como opressor e apenas reprodutor do conhecimento adquirido com a utilização de métodos agressivos e hierárquicos buscando resultados objetivos.

Esta substituição no nível escolar também impactou a formação universitária, uma vez que as licenciaturas plenas foram substituídas pelas licenciaturas curtas. Segundo Circe Bittencourt (2018, p.141), essa mudança limitou “a formação docente, sem contato com pesquisas e atualizações historiográficas”.

² Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Destinava-se ao estudo, ensino e divulgação das ciências sociais. Elaborou o projeto nacional-desenvolvimentista.

³ Disciplina que valorizava uma visão nacionalista sobre a sociedade brasileira durante o período ditatorial.

Com o fim do regime ditatorial no final do século XX, o período de reabertura democrática entre as décadas de 80 e 90 foi marcado por novas propostas de reformulação do currículo escolar. Inicialmente, a nova Lei de Diretrizes e Base (LDB, 1996) reafirmou a importância do ensino de história, especialmente a partir da história de diferentes setores que fazem parte da sociedade brasileira. Assim, houve a inserção das comunidades indígenas e quilombolas como atores históricos e sociais, porém, ainda com um viés universal. Posteriormente, a LDB foi modificada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatórios o ensino de história e cultura africana, afro-brasileiras e indígenas.

Por sua vez, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997) utilizou-se da experiência do passado para constituir as competências educacionais. Corroborando com o prescrito na LDB (1996), os PCN's afirmaram a construção da "igualdade educacional brasileira".

Segundo Mendes (2020), os PCN's funcionam como uma alternativa do ensino, se utilizando da interdisciplinaridade e da proposição de temas transversais. Esta alternativa se configura como uma mudança abrupta na forma de ensinar e refletir, pois busca principalmente a subjetividade do aluno e a sua autonomia, favorecendo a emancipação das metodologias tradicionais e buscando a utilização de outros métodos que estimulem a compreensão do sujeito em suas diversas características.

Deste modo, a proposta é fazer o aluno refletir mais abertamente sobre diferentes povos e cultura, conhecendo os seus costumes, línguas e crenças. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, há um grande impacto na cultura educacional brasileira, com a tentativa de romper com a visão eurocêntrica e linear no ensino de história.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) não estabelecem de fato como o ensino de história deve ser proposto aos estudantes do Ensino Médio, pois, segundo a mesma:

“Nesta perspectiva, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação na formação da cidadania” (p.22. 2000).

Como podemos observar, não há qualquer direção para auxiliar esta formação cidadã, sendo, portanto, cabível ao processo de interdisciplinaridade e as temáticas transversais como eixos principais destas formações.

Estas fragmentações das temáticas principais giram em torno da formação ética-cidadã do aluno, sendo estas através do ensino unificado dentre as diferentes temáticas: Cidadania, Ética, Meio Ambiente, Saúde, dentre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não detalham com precisão como o ensino de história deve ser trabalhado utilizando as temáticas transversais e a interdisciplinaridade, ou seja, isto se propaga principalmente pela falta de formação da própria instituição educacional. Pretendia-se preencher essa lacuna através da elaboração de uma base curricular nacional para cumprir as suas devidas orientações para o ensino, entretanto, só passou a ser elaborada a partir de 2013.

1.3. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História

A Base Nacional Curricular Comum, estabelecida sua primeira versão através da Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015, definiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para a estruturação do ensino no país.

No entanto, desde 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum da Educação, expressava a necessidade de sua aprovação antes mesmo de ser instaurada. Tais interesses derivaram de instituições privadas com perspectivas voltadas para a exigência mercadológica. De acordo com Souza (2018, p. 80):

Esse Movimento pela Base foi idealizado por fundações e instituições mantidas pela iniciativa privada, que defendem um redirecionamento da educação nacional com vistas a adequar os processos formativos às exigências do mercado, com uma proposta educacional mais pragmática e técnica.

A proposta inicial da Base era normatizar o currículo nacional em 60%, delegando o restante para o conteúdo de história local e para as particularidades de cada sistema de ensino. No entanto, em sua versão final, a BNCC homogeneizou o currículo sob o argumento de um maior “aproveitamento do ensino”; buscando transversalizar os conteúdos, de modo a retirar a autonomia do professor; e a universalização do ensino, voltado para a obtenção de resultados “satisfatórios” coadunados aos critérios de instituições internacionais.

A proposta estabelecida pela BNCC (2021) tem como objetivo a interdisciplinaridade nas disciplinas propostas ao ensino escolar aumentando a carga horária das disciplinas basilares como Matemática e Língua Portuguesa adequando-se aos chamados itinerários formativos e as eletivas de base.

Em contrapartida, houve a redução das horas aula nas Ciências Humanas compreendendo também a disciplina de História, de acordo com o que está estabelecido na BNCC (2021, p.16):

“decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem”.

Esta legitimação do documento diz respeito a adequação ao Novo Ensino Médio estabelecendo uma nova configuração de ensino e aprendizagem pautado na diminuição do conhecimento basilar necessário para a formação crítica e cidadã e a instauração da interdisciplinaridade como eixo principal da formação dos alunos.

Esta junção dos conteúdos cotidianos à sociedade, aos indivíduos e às disciplinas regulares resultaram nas Eletivas de Base, Tutorias dentre outros novos aspectos, deixando de lado a autonomia da própria organização da História.

A nova sistemática modificou toda a estrutura curricular e representa um fator de risco para o sistema educacional brasileiro (a perda da criticidade sendo substituída por estruturas capitalistas vigentes). O advento do neotecnicismo⁴ nas instituições escolares retrata o principal objetivo do Estado em prol da educação.

A Proposta estabelecida para o Novo Ensino Médio através das orientações dos PCN's e da BNCC utilizando o ensino transversal e a interdisciplinaridade se construíram através da necessidade de abordar temáticas do cotidiano do estudante. Estes assuntos, no entanto, são trabalhados de maneira a representar um esvaziamento da criticidade e da própria perda de autonomia da disciplina História.

Esta condição apresentada se constitui ao longo do documento quando se trata principalmente da formação cidadã e ética do aluno, sendo assim a História como disciplina crítica e formativa perde o seu principal sentido.

No que diz respeito às formações políticas e ideológicas, percebemos um “currículo oculto” que compreende uma formação politizada voltada para a iniciativa privada. Este se torna chave para a compreensão do sentido histórico-educacional, que passa a legitimar a educação como forma de atender as demandas mercadológicas e econômicas do país.

Com estas configurações, pode-se perceber um retrocesso na educação brasileira, visto que a própria Base derivou de fortes mobilizações de interesses privados para a sua aprovação, configurando mais uma vez as mesmas motivações implícitas, segundo Mendes (2020 p.120):

O discurso das habilidades e competências foi apropriado pela lógica neoliberal a tal ponto que na última versão da BNCC a noção de competência aparece como sendo a mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares para resolver demandas ligadas à cidadania e ao mundo do trabalho em situações práticas.

⁴ Está presente de forma oculta nos currículos escolares através do ensinoprofissionalizante

A lógica capitalista está intrinsecamente ligada ao currículo oculto, desde a sua elaboração com as disciplinas até a distribuição do seu material didático, enfatizando, portanto, metodologias persuasivas na construção do conhecimento sistematizado. Segundo Viviane Araújo (2018. p. 38):

O currículo escolar é formado por todas as aprendizagens que se realizam no ambiente escolar, portanto, ele não é algo neutro, muito pelo contrário, ele é ideológico e carregado de interesses políticos, econômicos e culturais, como já mostravam as teorias críticas do currículo.

Analisando pelo contexto atual de ensino, podemos considerar que estas transformações se viabilizam através do sistema de produção vigente, que irá capacitar os conhecimentos advindos da lógica capitalista. Podemos perceber, então, que o currículo não é uma instituição neutra, mas está atrelada a um processo político-ideológico sendo instaurado pelo sistema de reprodução vigente.

Também é válido apontar que não houve um amplo debate público no processo de consolidação da BNCC. Este aspecto denuncia os verdadeiros interesses por trás da sua aprovação “precoce” mediante a um descarte do teor científico e basilar da constituição da disciplina, sendo estas premissas repetidas em seu texto oficial, aprovado em dezembro de 2017.

Por isso, diversas problemáticas foram identificadas no âmbito do ensino de história, dentre elas: “[...] revela uma concepção do ensino de História como transmissão de informações sobre o passado, e o currículo como uma mera disputa entre temas.” (SOUZA, 2018, p.81).

Ou seja, o ensino estabelecido pela BNCC foi visto como uma mera transmissão de informações, que desconsideravam as finalidades da aprendizagem histórica e sua importância para o desenvolvimento da consciência histórica (RUSEN, 2010).

A tarefa empírica [da história] [...] seria incumbir-se da análise profunda dos processos efetivos de ensino e aprendizagem histórica. As funções normativa e pragmática seriam complementares, e se referem ao aspecto ativo da Didática da História na definição de parâmetros, critérios, métodos e diretrizes para a aprendizagem histórica. (SOUZA, 2018, p. 74).

O processo de aprendizagem da história passaria por etapas subsequentes até atingir o seu objetivo de compreensão do indivíduo enquanto objeto primordial do estudo da formação humana, sem ignorar os seus aspectos fundamentais como sujeito histórico. Ou seja: suas características ao longo do tempo, suas vivências fundamentais para a sua formação em um determinado território, dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, a BNCC estabeleceu o ensino de História de maneira “tradicional” ao focar uma “visão global da história” a partir de “eventos considerados importantes pelo Ocidente”. Tais conteúdos foram dispostos de maneira cronológica e linear, valorizando “grandes personalidades históricas” (gerais, nacionalistas, colonizadores etc.) e centrado apenas na sequência conteudista, ignorando a subjetividade de realidades e opiniões divergentes.

A partir disso, o aluno desenvolveria uma “atitude historiadora”, na qual dispõem dos conhecimentos historiográficos para poder “narrar” o passado, demarcando sua autonomia e habilidades. Porém, os alunos não são preparados para compreender as demais definições que compõem essa narrativa do passado, que é esvaziada de sua complexidade. Nesse sentido, se tornam reprodutores de narrativas, sem nenhuma necessidade de aprofundar as perspectivas históricas que são apresentadas.

Ademais, a ideia de narrativa presente na BNCC define-se como uma forma de representação das constatações extraídas de uma determinada investigação histórica, e não tem relação com o que Rüsen chama de “competência narrativa”, pois está ausente a dimensão de conexão temporal da narrativa, passado-presente-futuro, na constituição das identidades e na orientação da práxis (SOUZA, 2018, p.85).

No que diz respeito ao conteúdo, no processo de elaboração das versões do documento educacional houve a tentativa de valorizar as representações históricas culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. No entanto, na versão final da Base temos uma mudança brusca na metodologia do ensino, com o retorno de uma perspectiva eurocêntrica. Segundo Nilton Pereira e Mara Rodrigues (2018, p. 10), teve considerável repercussão política no currículo:

Contudo, se a Europa continuou a ser a referência para contar as histórias de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de uma concepção de história que é política, embora tenha passado boa parte de sua trajetória de formação disciplinar, forjando para si uma aparência de neutralidade.

Um dos objetivos principais da Base continua a ser a formatação da cidadania, mas agora atrelada à questão identitária. Esse processo estimula desenvolver o conhecimento escolar em diferentes temporalidades, porém a partir de distanciamentos e proximidades que continuam a deixar em segundo plano a história e cultura de diferentes povos e culturas. Esta configuração, dificultada pela afirmação das identidades europeias e a recusa da inversão da perspectiva eurocêntrica, gera dificuldades para trabalhar com o desenvolvimento de identidades ao longo do tempo (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.10).

Podemos compreender, assim, que o ensino da história é ressignificado ao longo do processo educacional, sendo regido por diversas instituições. O conhecimento histórico mantém importante relação com as temporalidades e a alteridade, dependendo dos conteúdos e experiências em sala de aula para ser desenvolvida.

Os documentos curriculares buscam orientar essa efetivação do ensino de História. Porém, as escolhas sobre os conteúdos e sua organização se relacionam com o âmbito educacional e com o sistema vigente, cujos interesses focam fins lucrativos e privados para reproduzir o meio no qual vivemos.

As escolhas realizadas e com chances de se efetivar neste processo de discussão e a alteração da BNCC parecem estar em sintonia com uma sociedade cindida, que enfrenta na atualidade as contradições entre o impulso de aprofundar as mudanças sociais esboçadas nos últimos anos e o ressentimento de quem vinha perdendo poder político e capital simbólico, mas busca retomá-lo para legitimar a manutenção de seu poder econômico. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.11).

Haja vista que os processos nos quais tratam as modificações dos documentos curriculares se configuram na manutenção do ensino-aprendizagem dos alunos, a BNCC se configura uma parte de extrema importância para o currículo e a estrutura escolar, representando formas de legitimação do poder. Entretanto, é evidente que desconsidera a pluralidade de conteúdos e a crítica embasada no pertencimento das suas identidades, destacando-se uma análise sem metodologia para compreender os diversos significados do passado histórico ou suas minorias, ou seja, a história é esvaziada do seu objetivo de complexificar o passado e compreender as alteridades no tempo.

Havendo uma simplificação do saber, o conhecimento passa a ser um instrumento ideológico e excludente, que desconsidera a diversidade cultural no qual estão inseridos diversos grupos étnicos, comunidades, dentre outros grupos sociais. Segundo Pereira e Rodrigues (2018, p.15):

Nossa relação com o tempo tem sido tão naturalizada conforme a tradição de pensamento da modernidade ocidental que invocar a necessidade de ordenação cronológica da história nos parece uma forma de arrastá-la novamente para os quadros da inércia irresistível de uma temporalidade universal e necessária, invalidando uma série de temporalidades, povos e culturas que entram como anexos rapidamente extirpados de nossas problematizações.

A percepção de um tempo distante ao outro faz-se imaginar que tais problematizações não podem ser feitas ou percorridas ao longo da história, principalmente de grupos que foram historicamente excluídos da sociedade, mantendo uma cronologia somente interligada aos fatores principais de tal época. Essa linearidade simplificada do tempo é extremamente necessária ser reavaliada, com o objetivo de abranger a história do outro.

Considerando essas reflexões e seus obstáculos para o ensino de História, no próximo capítulo, abordaremos como o livro didático de História foi reelaborado conforme as premissas de transversalidade e a interdisciplinaridade promovidas pela BNCC, de forma a avaliar a sua composição e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem de História.

2. O LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A reforma do Ensino Médio aprovada em 2020 teve como objetivo primordial alterar as dinâmicas educacionais brasileiras, sendo instituída em diversas escolas públicas e privadas pelo Brasil implementando um novo sistema de ensino e novas disciplinas chamadas eletivas. Estas, portanto, ficam a cargo da ampliação de conhecimentos em área de interesse do estudante ou de relevância para a realidade local.

Segundo a BNCC (2020, p. 467-468): “o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática”. Com o novo modelo temos uma reestruturação de todas as disciplinas mediante a maior escolha individual do corpo estudantil, mas, ao mesmo tempo há o esvaziamento das suas matrizes curriculares principais. Nesse sentido, por mais que houvesse a integração entre teoria e prática, ainda há dificuldades para estabelecer com maior rigor metodológico estas possibilidades. Este esvaziamento é causado principalmente pela falta de preparação dos próprios docentes, a diminuição da carga horária e a impossibilidade de abordar temáticas que abrangem de maneira crítica e autônoma o conhecimento histórico.

Ainda segundo a BNCC (2020, p. 468):

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

No próximo item será feito um aporte teórico utilizando as temáticas de Transversalidade e Interdisciplinaridade, e como estas metodologias de ensino atreladas ao novo sistema de ensino se desenvolve para o Ensino de História, analisando as suas possibilidades de utilização e as suas limitações. Destaca-se também um rompimento brusco do ensino positivista atrelado ao século XVIII e XX através da Escola dos Annales e a Nova História.

2.1 O Ensino de História, a Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade: desafios e possibilidades

Como vimos no capítulo anterior, a Historiografia em sua gênese passou por muitos percalços até se transformar na sua utilização mais evidente para a metodologia da História, rompendo de um ensino tradicionalista/positivista centrado em documentações e fontes primárias para metodologias amplas e transdisciplinares com objetivos semelhantes de se fazer história e construir aplicações efetivas para o ensino e uma das temáticas mais emergentes no campo é a construção do conhecimento histórico. Esta deriva da subjetividade de cada indivíduo em se fazer história, analisando as suas narrativas e a sua forma de construir, contar e escrever sobre determinada atividade humana no tempo. Segundo Rusen (2011, p.12); “a narrativa é a face material da consciência histórica. Neste contexto, a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas”.

Com a Escola dos Annales foi possível uma “Revolução Historiográfica” tanto na produção quanto no ensino, analisando outras possibilidades metodológicas, vislumbrando o campo como algo maior e totalmente dinâmico, se utilizando de outras fontes antes não exploradas pelo rigor metodológico, afetando os campos de ensino e didática.

Com a efetivação da BNCC, tivemos uma nova transformação no ensino de História, antes sendo este empregado como disciplina curricular chave dentro do ensino, atualmente se tornou opcional, com carga horária diminuída e substituída por itinerários formativos que tratam da escolha do estudante alterando toda a dinâmica de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar qual consciência histórica e quais narrativas estão sendo empregadas a partir deste novo ensino, segundo Schmidt (2018, p. 86): “a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo”.

É notável que estas configurações estão inclusas também nos materiais didáticos, principalmente nos livros didáticos que muitas vezes representa um dos únicos instrumentos utilizados na sala de aula. Como estão instrumentalizados nesta nova configuração através do PNLD de 2020, foram divididos em temáticas que julgam ser primordiais para a construção cidadã do aluno, dentre eles: Meio Ambiente, Cidadania, Economia, Ética e Saúde.

A Interdisciplinaridade e a Transversalidade das temáticas foram inseridas dentro de conteúdos de História, transformando as suas relações entre aluno-professor-livro didático. Segundo os PCN's (1998, p. 30):

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).

A educação transversal e interdisciplinar foi adotada como uma das metodologias para se ter um maior aproveitamento das disciplinas, com temáticas que envolvem a construção ética-cidadã do aluno, sobretudo como uma maneira de se ter o conhecimento teórico e prático alinhados na mesma proporção. Nessa perspectiva, os PCN's advogam um maior atrelamento a fontes secundárias, como filmes, fotografias, documentários, relatos dentre outros. Isso possibilitou a ampliação de linguagens voltadas para a construção do conhecimento histórico na sala de aula.

Entretanto, o eixo transversal da disciplina histórica permitiu também, na prática, o esvaziamento de conteúdos essenciais para a sistemática do conhecimento narrativo, materializado por textos contextualizados e enxutos com o objetivo de direcionar os alunos para um conhecimento totalmente disperso e sem nexos algum.

Nesse sentido, constatamos que o saber adquirido perpassa uma necessidade de integração ao meio em que vive, o que constitui uma relação entre aluno e sociedade, sendo compreendido como mais que uma urgência do âmbito escolar, mas como uma forma de garantir ao corpo estudantil perspectivas para formulação de hipóteses. Ao mesmo tempo, a transversalidade busca efetivar as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC, além do necessário para

estruturar suas bases teóricas nas disciplinas centrais.

Para a estruturação do Ensino Médio e, conseqüentemente, para o Ensino de História, foi caracterizado segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996):

Propôs-se, numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL, 1996. p.7).

Esta proposta estabelece a relevância do conceito interdisciplinar como ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem, pois os conteúdos trabalhados devem estar interligados entre as diferentes áreas do conhecimento sendo, assim, uma possibilidade de ser trabalhada com êxito.

A discussão proposta para utilização destas metodologias aplicadas ao ensino de História se concretizou principalmente durante o período de redemocratização, juntamente com a elaboração de uma nova Constituição, dando maior liberdade para discutir os aspectos educacionais do país. Com a elaboração de novas Diretrizes de Bases e programas institucionais da educação, teve-se um maior direcionamento para a sua implementação efetiva aplicando-se principalmente a alguns fatores como: a formação docente nas Universidades, a relação entre a História Escolar e a Ensinada, dentre outros.

Segundo Lima e Azevedo (2013, p.130):

“Discussões sobre interdisciplinaridade no cenário brasileiro intensificaram-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394), de 1996 e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998. Isso incentivou discussões e práticas de professores nos diversos níveis de ensino.

Com esta nova conjuntura se teve a maior preocupação com o processo de aproveitamento do ensino, distanciando-se da História Positivista⁵ e aproximando-se do que a Escola dos Annales propôs ao longo do século XIX e XX com a perspectiva integralizada a própria História.

⁵ Corrente Historiográfica do século XIX que propunha somente a utilização de fontes materiais e documentadas seguindo um rigor metodológico e prático.

Segundo Marcos Bovo (2009, p.3):

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento pressupondo a integração entre eles. A interdisciplinaridade está marcada, ainda por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão.

Na prática, a sua utilização remete a um conceito amplo e subjetivo com a finalidade de criar e recriar os seus elementos norteadores⁶ para cada área ensinada ou utilizada no ambiente escolar. Sua compreensão torna-se complexa na medida em que se pode utiliza-la em diversos aspectos.

É possível compreender a relação entre a interdisciplinaridade e a transversalidade respectivamente, quando se parte da hipótese que as duas integram uma função de complementação de todo o processo educativo. Segundo os PCN's (1996):

(...) questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1998. p. 30).

Já o processo de compreensão das temáticas transversais se caracteriza, segundo o mesmo documento como forma de criar “uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade)” (BRASIL, 1998, p.30).

Os conhecimentos se inter-relacionam a partir da possibilidade de estabelecer um sistema que visa a compreensão de um assunto a partir da sua totalidade. Porém, nem sempre é possível realizar este trabalho, visto que a redução da carga horária da disciplina de história que foi oficializada pela BNCC não permite realizar este trabalho com afinco.

⁶ Os elementos norteadores consistem nos eixos temáticos utilizados e estabelecidos pela BNCC e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais

Um dos principais desafios desta integração é compreender como o estudante ou a instituição educacional irá inserir estas conjunturas dentro do seu ambiente. Existe, ainda, uma diversidade de obstáculos para o trabalho com a interdisciplinaridade e os temas transversais: a formação docente, o desinteresse por parte dos estudantes e o próprio agente administrativo no qual corresponde o Estado.

O Novo Ensino Médio, constatado nesta lógica educacional, trata-se de uma reformulação completa que aborda conteúdos, práticas didáticas e práticas de avaliação que fazem parte do cotidiano escolar. No entanto, não dão conta do caráter crítico, uma vez que os professores submetidos à reforma não tiveram muito preparo.

A lógica estatal e capitalista visa, portanto, a construção da cidadania através de incentivos privados, para legitimar o seu poderio intelectual e direcionar os estudantes para o mercado de trabalho o mais rápido possível. Tudo isto trabalhando o esvaziamento dos conteúdos, da carga horária e sobretudo da valorização da construção de hipóteses contundentes para a criticidade e autonomia.

Segundo os PCNs (1996):

A inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas... (BRASIL, 1998, p.28-29).

Os temas trabalhados têm por finalidade expressar e formar os valores cidadãos dos indivíduos, muito parecido com o ensino da História Nacionalista. Porém, neste contexto se tem a atribuição a importância do mercado de trabalho, da igualdade e respeito mútuo por diferentes culturas.

O papel do Estado se concretiza como principal agente de disseminação do ensino e a escola como meio de propagação do mesmo, tendo em vista que seus objetivos se identificam como facilitadores do ensino. Neste Novo Ensino Médio, o saber crítico foi substituído por um currículo oculto que prioriza os conteúdos, o pragmatismo e a preparação para o mercado de trabalho.

O currículo oculto pautado na integração dos conteúdos a serem trabalhados se consolida neste sentido como uma das principais ferramentas de administração da educação, além dos temas que tratam da realidade coletiva dos estudantes.

Um dos maiores desafios é utilizar este currículo em prol da aprendizagem mútua, pois é preciso considerar as diferentes facetas desta realidade escolar. No campo prático, o oferecimento de algumas Eletivas de Base nas escolas da capital maranhense tem evidenciado que a interdisciplinaridade e a transversalidade podem ser aproveitadas no sentido de estimular a cognição histórica e a própria consciência histórica.

Na experiência de Estágio, foi trabalho o sistema de Eletivas no qual representou um impacto para todos os docentes devido a redução de carga horária e atribuição de novas disciplinas, como Tutorias e Projeto de Vida.

Utilizavam-se de um sistema híbrido que combinavam dois professores que representavam a área da eletiva a ser abordada e no final de cada uma, haveria uma culminância sendo apresentada por todo corpo estudantil.

As tutorias se pautavam no acompanhamento de vida do aluno, compreendia em analisar e avaliar suas habilidades e qual a sua área de conhecimento escolhida para se traçar um caminho plausível para o futuro deste jovem e era acompanhado através de uma ficha.

Na participação de uma Eletiva voltada para o ensino do Patrimônio Histórico de São Luís foi notado a necessidade do ensino de História local no âmbito escolar e o quanto se fez importante uma disciplina voltada para a sua própria identidade enquanto ludovicense.

Segundo Marcos Bovo (2008.p.8):

Na escola, se o professor conhece essa dinâmica de construção do conhecimento, ele poderá intervir de modo a facilitar e ou ampliar o caminho de seus alunos. A sua ação como docente poderá priorizar a descoberta, a dúvida, as perguntas, as formulações e elaboração intelectual e evitar a memorização, a repetição de conteúdos esvaziados de significados.

O docente, como principal mediador deste conhecimento, utilizará diversas metodologias para o entendimento e a contextualização do mesmo, evitando assim a repetição de fatos e a falta de criticidade dos assuntos trabalhados em sala de aula. Cabe a ele, portanto, uma análise em coletivo com os estudantes para estabelecer como aplicar determinada situação referente a um assunto, gerando, assim, um ambiente de pesquisa e cientificidade.

2.2. O Livro Didático e Suas Nuances

A coleção utilizada: Dimensões Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática da Editora FTD (2020) envolve as disciplinas das áreas de Humanas e Exatas, dos autores: Ricardo de Castilho, Angel Honorato, Felipe Fugita, Michely Alves e Claudia Moreira.

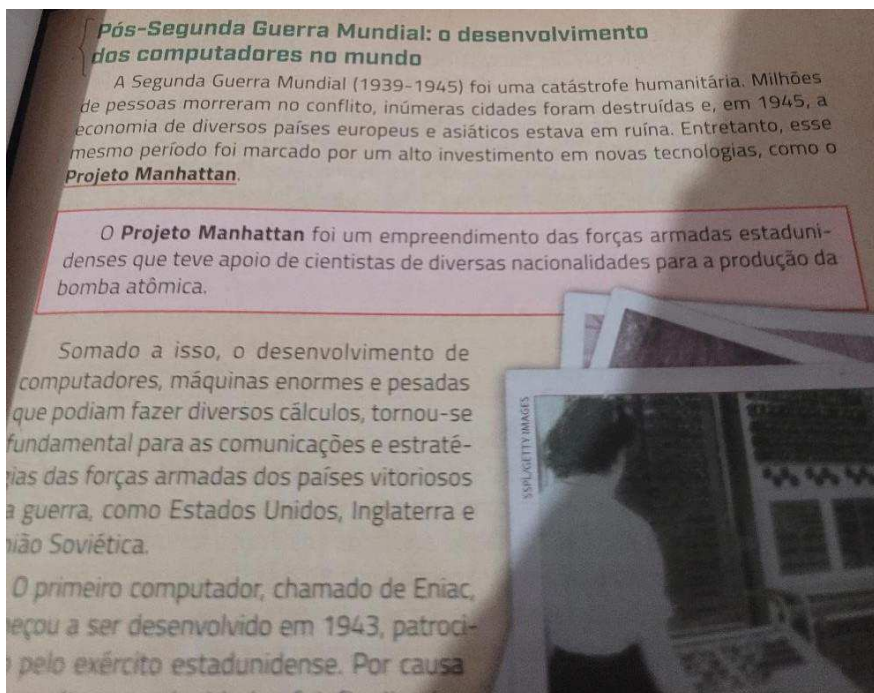
A metodologia utilizada para a análise compreende-se de como as temáticas transversais e a interdisciplinaridade estão inseridas neste material através dos textos e representações de populações africanas para o Ensino de História. Os autores, portanto, seguem diversas formações distintas no qual contribui na constituição dos textos do livro didático.

Utilizando os eixos temáticos transversais, o livro demonstra uma unificação de temáticas voltadas para a análise em vários pontos de vista, ampliando a falta de criticidade e o esvaziamento do conteúdo histórico, que é resumido apenas em pequenos parágrafos e subseções no final do capítulo.

Um dos objetivos gerais da BNCC é o da busca por estabelecer diálogos entre diferentes grupos, estimulando a análise, comparação e fundamentalmente a elaboração de hipóteses de acordo com as suas competências e habilidades demonstradas, trazendo para o aluno a prática da pesquisa. Estes objetivos se concretizam quando é demonstrado a organização dos temas no Sumário do livro, nos quais integram temáticas como: Economia, Meio Ambiente, Saúde, Cidadania e Multiculturalismo.

Como é demonstrado na Figura abaixo, o conteúdo de história relacionado a Segunda Guerra Mundial é fragmentado e voltado para a temática do capítulo 04 Conexões Digitais, o texto apresenta uma breve apresentação da temática bélica e após isso contextualiza para a criação do primeiro computador.

Figura 01: Fragmento acerca do Período Pós-Guerra



Fonte: Livro Didático (2023)

Estas temáticas estão associadas ao protagonismo juvenil, no qual o estudante escolherá dentre estes assuntos para integrar-se a sociedade por meio de propostas da própria comunidade escolar, sendo estas ferramentas pedagógicas e de desenvolvimento humano.

Os conteúdos contidos tratam-se de vertentes mais tecnicistas e voltadas para o tempo presente, utilizando do passado para contextualizar a modernização, a evolução e o “exotismo” de culturas não ocidentais. Isto é visto com frequência no capítulo 4: *Conexões Digitais* e no capítulo 7: *Diversidade Cultural*, quando se trata da Etnomatemática⁷ de culturas distintas.

A linguagem é de fácil compreensão e os textos são enxutos e totalmente contextualizados, atendendo às temáticas presentes no corpo do livro. Apresenta alguns *boxes* interativos que tratam de temáticas mais objetivas e centradas em algum conteúdo do capítulo, além da presença de diversas ilustrações e imagens, fotografias evidenciando um uso contínuo destas fontes para retratar contextos específicos.

A linguagem matemática se torna bastante frequente através de fórmulas e dados referentes a diversas situações como meio ambiente, questões populacionais, relação entre consumo e sociedade, dentre outros. Quando se trata da historicidade e do ensino de História, o material se torna redundante e de pouco uso. (poderia ter exemplos do próprio livro)

O material voltado para o ensino de História se torna totalmente modificado, sem a preocupação do rigor teórico e metodológico, por não se tratar efetivamente de temáticas voltadas para a utilização de documentos, fontes, referências, dentre outros aspectos. Toda esta perspectiva é reformulada de modo que é utilizada como ferramenta pedagógica, e não pelo seu eixo principal e basilar.

⁷ Método de pesquisa e ensino que cria condições para que o pesquisador reconheça e compreenda o modo como um saber matemático foi gerado, organizado e difundido dentro de determinados grupos culturais.

A aula de História, então, passou a ser um mero coadjuvante dentro dos textos contidos no material. Aprender História se torna uma escolha individual do aluno devido ao protagonismo juvenil e as novas estruturas voltadas para a configuração de um “cidadão no mundo moderno”. Ou seja, a História torna-se mero coadjuvante deste novo ensino. É demonstrado estes fatores principalmente em capítulo que trata da criação da Internet, inserindo a História somente para dar contexto sobre o pós-Segunda Guerra Mundial. O livro didático abstém-se de analisar a historicidade do conflito, seus participantes e suas continuidades, focado o fator tecnológico e presente até os dias atuais.

Como veremos mais detidamente no capítulo seguinte, as representações de povos indígenas e afrodescendentes estão inseridos no contexto multicultural de inserção a sociedade, levando em consideração a Ética e a Cidadania, o que representa um ponto positivo. Porém, não há contextos que trazem as suas histórias, modos de vida ou como foram inseridos na sociedade, inviabilizando a possibilidade da criação de hipóteses ou argumentos.

2.3. A Transversalidade no Livro Didático do Novo Ensino Médio

As temáticas transversais estão inseridas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996) tratando de diversos assuntos do cotidiano das populações indígenas, afro-brasileiras, dentre outras. De acordo com o material didático utilizado, os conteúdos inserem o leitor para uma vivência mais próxima destas culturas. No entanto, uma leitura mais detida evidencia que tal premissa é substituída por uma percepção dessas culturas como “exóticas” diante da cultura ocidental.

Como é demonstrado nas imagens abaixo, os eixos temáticos utilizados denotam a cultura indígena inseridas dentro de um contexto de cidadania brasileira e o seu reconhecimento como parte da população brasileira, sendo demonstrado de forma que se aproxime da realidade do indivíduo como parte da formação cidadã, com acesso a saúde e tecnologia disponibilizados pelo poder público.

Com a Lei 10/639/03 temos uma inserção da cultura indígena e africana, como é demonstrado no material didático através das suas representações em prol de uma suposta “igualdade” de sujeitos.

Figura 02- Criança indígena sendo vacinada



Fonte: Livro Didático (2023)

Figura 03- Indígenas tirando uma “selfie”



Fonte: Livro Didático (2023)

É importante ressaltar na construção da própria ferramenta do docente, pois trata-se da utilização de diversas linguagens dos autores do texto⁸, o propósito da construção do texto ou a linguagem que será utilizada simboliza a proposta que deve ser sobreposta a temática trabalhada de maneira a satisfazer também as necessidades mercadológicas. Segundo Cavalcanti (2016, p. 268):

Nessa dimensão, podemos problematizar os caminhos, processos, estratégias e relações que são praticados entre o ato da escrita na tela do computador por um profissional e a produção/ fabricação de um livro didático.

O livro como um todo, representa uma das principais ferramentas do docente em questão, sempre sofrendo diversas alterações ao longo da sua elaboração, especialmente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD é órgão público responsável por avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. Este programa segue, portanto, a segmentação nacional e devidamente formalizada através das outras instituições educacionais e pelo próprio Estado, de forma que também representa um diálogo de interesses mútuos para o processo de ensino-aprendizado.

O PNLD também estabelece diversos critérios para a aprovação e circulação dos materiais didáticos nos ambientes escolares, trazendo diferentes realidades a serem contempladas. No entanto, não é incomum que os critérios não sejam contemplados, deixando os conteúdos da obra sem criticidade.

Segundo Cavalcanti (2006, p. 272):

Por esse ângulo de percepção, seria ingenuidade intelectual pensarmos que os autores ou, mais, especificamente, as editoras proporiam mudanças – de qualquer natureza ou direcionamento – na produção dos livros didáticos que pudessem de alguma maneira entrar em rota de colisão com os procedimentos avaliativos dos editais, pois, não sendo aprovados, os livros não poderão ser escolhidos pelas escolas, logo não serão comprados pelo Estado.

⁸ Segundo Erinaldo Cavalcanti (2016), na conjuntura do material didático, tem-se a produção passando por diversos autores que não são necessariamente professores de História.

Há uma relação contundente entre o que está sendo proposto e a sua feitura e construção do seu papel pedagógico, no qual consiste em apreender e aprender de forma que garanta um interesse relativo aos principais objetivos estabelecidos pelo Estado, mas que não deixa de se conectar aos interesses das editoras e da própria sociedade em que os livros didáticos estão inseridos.

Estes objetivos consistem em estabelecer uma sistemática de ensino que garanta o aprendizado interligado à prática escolar, utilizando diversas metodologias como as temáticas transversais e a interdisciplinaridade para gerar uma autonomia para cada indivíduo.

De acordo com os PCNs:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. (BRASIL, 1998b, p.30).

O trabalho transdisciplinar se insere na grade curricular já existente, incorporando-se nas disciplinas e áreas do processo educativo para consolidar os eixos temáticos que irão ser trabalhados (Saúde, Ética, Cidadania, Meio Ambiente).

Por conseguinte, temos a construção da subjetividade do aluno mediante ao assunto já explanado na tentativa da sua explicação dos fatos históricos decorrente do conteúdo. Por exemplo: em um estudo sobre as populações africanas e seus desdobramentos, é proposto uma explanação que aborde uma temática dos eixos transversais.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NA BNCC

As populações africanas em sua grande maioria foram construídas nos manuais didáticos e no imaginário do Ocidente em perspectivas excludentes e silenciadas através da sua conjuntura histórica-política, vista do ponto de vista quase sempre europeu.

O processo de homogeneização do continente africano se deu através dos processos de conquistas e, conseqüentemente, da escravidão⁹ principalmente aqui no Brasil. Durante o século XIX, na perspectiva do ensino positivista, sempre houve um processo de negação das populações negras, sendo estas vistas apenas como “inferior aos brancos” e isto foi acrescido aos livros didáticos posteriores.

Estes materiais didáticos também tiveram muita influência da discussão inaugurada por Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933). Nela, foi introduzido o mito da democracia racial¹⁰, defendia uma analogia à inferioridade da população negra.

Segundo Cirylla Serra (2019, p. 16):

Pode-se observar, portanto, que ao longo do século XX, a educação não foi organizada para pensar a construção de raças como elemento de legitimação para a escravidão e as desigualdades, mas, sim, incorporou o discurso das raças como uma diferença natural

Neste capítulo será abordado como as representações sobre o Ensino de África e africanidades foi construído através do imaginário ocidental, fortemente influenciado pelas invasões europeias, ocorrendo a permanência de uma historiografia voltada para as suas grandes conquistas e feitos “heróicos” até o século XIX com uma Revolução Historiográfica no qual as discussões sobre África ganharam uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem.

⁹ A escravidão representou um marco educacional em sua grande maioria na construção do que chamamos de “democracia racial” gerando uma ausência de criticidade sobre os conceitos de raça e cor

¹⁰ Concepção criada a partir do século XIX para abarcar a ‘igualdade de raças’.

Além de denotar em como as legislações acerca das populações afrodescendentes (Lei 9394/96 e 10.639/03) contribuíram para as Diretrizes Curriculares e o seu processo de imposição no processo escolar de ensino. Utilizando a coleção *Dimensões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática* será analisado em como este conteúdo de africanidades está inserido a partir de uma perspectiva transversal.

Já que o Novo Ensino Médio se constitui através destas temáticas, podemos perceber que o ensino de História da África sofre diferentes alterações no seu processo de ensino-aprendizagem.

3.1. O Ensino de África no Imaginário Ocidental

Quando tratamos da conjuntura educacional a respeito deste ensino no qual sempre fez parte da realidade ocidental, partimos do pressuposto de que o homem europeu foi um dos principais precursores para discorrer sobre estes indivíduos em questão gerando, assim, interpretações errôneas e equivocadas acerca deles.

Segundo a autora Carla Carvalho (2021.p. 23-24):

Os povos não europeus, especialmente os africanos, foram por muito tempo excluídos das narrativas históricas, por supostamente não terem fatos 'notáveis' a contar. Assim não seria inevitável que na história da educação brasileira a diversidade cultural em nosso país seria esquecida, sendo negados os indígenas e os afrodescendentes. Essas abordagens históricas negaram estes sujeitos como parte da memória oficial, o que os fez por muito tempo invisibilizados.

A conjuntura construída a cerca deles sempre foi calcada em inúmeras dificuldades para sua visualização e entendimento, deixando, portanto, uma questão da falta de identidade muito abrangente.

Isso representa que o continente africano sempre foi visto de maneira "primitiva", interpretação que se consolidou ao longo do tempo através de concepções eurocêntricas principalmente no seu processo de "descoberta", além da sua cultura ter sido tratada de maneira excludente e invisibilizada de diferentes maneiras.

Essa perspectiva se reflete principalmente nas concepções raciais (raça, cor e etnia), visto que o negro era determinado apenas para servir como objeto mercadológico (durante o período de escravidão) e após a abolição ser construído proposições voltadas a sua inferioridade racial.

Sendo estes, portanto, representados no imaginário da população, em sua maioria brancos, como povos distorcidos, sem cultura, à mercê do que foi retratado como grandes impérios e civilizações.

Segundo Carla Carvalho (2021.p. 24):

Temos como exemplo As Grandes Navegações e os contatos mais intensos com a África, abaixo do Saara, o estranhamento e olhares preconceituosos sobre a região. Os temores sobre o Mar Oceano e a região abaixo do Equador iriam alimentar as elaborações e representações dos europeus sobre os africanos.

As perspectivas calcadas no desenvolvimento destas populações são passíveis de interpretações voltadas para a sua condição escrava e mercadológica, alimentados pela própria cientificidade e questões sociais. Através do Darwinismo Social¹¹, estas populações foram estabelecidas de formas abruptas e conceituadas através das suas vivências exploradas e mal interpretadas.

Tal interpretação legitimou a sua dominação social e, conseqüentemente, nas produções historiográficas, pois, durante o século XIX se foi construído um mundo fictício e fantasioso sendo estes atribuídos a imagens de criaturas antropomorfizadas e representações que não faziam partedo cotidiano destes grupos.

Esta estruturação organizou no aspecto educacional através da constituição de raças como um elemento de dominação escravista, visto que o negro deveria suprir as necessidades escravocratas dos seus senhores e alimentar grande parte das metrópoles com o seu trabalho, deslegitimando a sua cultura e a sua própria história.

¹¹ Derivado do Darwinismo de Charles Darwin, no qual os mais fortes sobrevivem, neste caso os europeus.

Segundo a autora Cirylla Serra (2019.p.24):

[...] a visibilidade do sujeito identificado por negro ficou condicionada ao sistema escravista, reforçando o sinônimo de negro e escravizado, sem dar visibilidade histórica a este sujeito nos processos após à abolição.

Portanto, estes sujeitos históricos serão fortemente abordados em uma lógica entre o dominador x dominado, reforçando terminantemente sua representação pelo sujeito branco, discriminando-o e sendo excludente com sua própria origem e historicidade.

Esta educação foi desenvolvida como reflexo do ensino europeu instituído no Brasil principalmente entre o século XIX e XX, com a criação do Colégio D Pedro II e o IHGB¹² constituindo uma análise a partir de grandes explorações feitas a este continente. Na esteira disso, suas fontes históricas foram deturpadas por estes processos exploratórios, além de contribuir para as concepções raciais (preconceituosas) da população afrodescendente.

De acordo com Serra (2019.p.26):

Pode-se observar, portanto, que ao longo do século XX, a educação não foi organizada para pensar a construção de raças como elemento de legitimação para a escravidão e as desigualdades, mas, sim incorporou o discurso das raças como uma diferença natural. Os trabalhos produzidos, em sua maioria, pela academia, trazem como narrativas apenas a perspectiva das raças, sem problematizar a sua permanência ainda como critério de diferença.

A historiografia brasileira foi estruturada por “homens nacionalistas e de descendência elitizada” desconheciam estas populações em seus referidos aspectos necessários. Dentre eles tivemos a obra de Gilberto Freyre, citada anteriormente, ampliando ainda mais as separações entre os grupos étnicos. Deste modo, esses escritos instituíram características culturais voltadas para a relevância do homem branco e da mestiçagem como manutenção e administração do poderio ideológico dentro da sociedade.

¹² Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no qual contribuiu para a construção nacionalista do país durante o século XIX, sendo excludente com as populações negras.

Neste contexto, Pereira (2009, p. 74) nos traz uma breve reflexão sobre a legitimação do território:

O racismo foi eficaz na execução dessa política de conquista ao naturalizar a expropriação e a rapina de recursos humanos e existentes no continente africano. Nesse sentido, se argumenta que o racismo foi a ideologia que garantiu, sem crítica por parte dos executores, a exploração econômica de diversos povos africanos e subsequente desqualificação de suas culturas representadas como primitivas.

3.2. O Apagamento da África nos Currículos de História

A questão do silenciamento nos materiais didáticos produzidos denotam a necessidade de análise e reformulação dos seus conteúdos. Historicamente, o currículo para o ensino de África foi estabelecido por formulações europeias, principalmente por instituições educacionais vigentes como o Colégio D. Pedro II¹³.

A educação, no entanto, foi estabelecida por critérios de raça e de cor, sendo um dos principais parâmetros para os conteúdos de História da África e dos africanos, conteúdos como Escravidão, As Grandes Navegações, Imperialismo e Neoimperialismo. Nestes, as populações eram geralmente retratadas no livro didático como exploradas, submissas e “inferiores”.

Emília Viotti (2008) reflete sobre a ideia de que a escravidão não finalizou com a abolição, sobretudo os seus reflexos continuaram a existir, no qual esta condição de desigualdade entre negros e brancos se perpetua através do racismo estrutural.

Com o processo de reabertura política após a Ditadura Civil-Militar e a consequente elaboração de uma Nova Constituição (1998) se discutiu a elaboração de novas orientações curriculares para o ensino, através da criação de novos PCN's, que enfatizassem uma reformulação da educação escolar para sanar essas desigualdades e preconceitos.

Foram inseridas partir de uma temporalidade iniciada com a Grécia Clássica vista como o berço da humanidade e do intelecto. A África se limita ao trabalho, ao tráfico e à escravidão, deturpando o seu conceito de cultura. De acordo com Cunha (2005, p 225):

O conceito de cultura vinculado à ideia de civilização deixa a África fora de qualquer classificação positiva na mentalidade ao longo das épocas históricas. No Brasil, em função da herança da escravidão e do processo de partilha da África entre os países europeus retardatários na corrida colonial, nos fins do século XIX e início do século XX, a imagem que se conservou do continente foi a de tribos selvagens, de bárbaros e o local onde se capturavam os escravos que vieram pra cá. Seria assim, o 'país' de origem dos escravos do Brasil. As civilizações mais adiantadas só poderiam estar na Europa e na América do Norte, e o conceito que essas elaborassem sobre o Brasil era fundamental para a mediação do estágio da civilização que se constituía.

As discussões a respeito da aplicabilidade nos livros didáticos da lei de 1996 ainda recai no desuso da herança escravista como uma forma de retratar estas temáticas de maneira hostil e dominadora do indivíduo europeu, retratando ainda as suas origens pautadas em instrumentos de dominação e estereótipos reforçados e acrescidos a discriminação e ao preconceito.

Com a aprovação da Lei 10.639/2003, teremos um panorama distinto do que era pressuposto em 1996 juntamente aos PCN's. Neste sentido, já se tem uma obrigatoriedade do Ensino de História da África e afrodescendentes, incluído principalmente nas disciplinas de História, Literatura, Ciências Sociais. A lei enfatiza a diversidade sociocultural como uma possibilidade de ensino multicultural, priorizando as conquistas dos movimentos negro e de caráter igualitário, sendo assim representa a valorização da cultura negra no ambiente escolar e no âmbito social, trata-se de uma política reparativa que busca combater históricas condições que levaram à uma profunda desigualdade racial.

No contexto educacional representou um grande desafio, pois enfatiza a realização de uma mudança conjuntural nos processos de ensino-aprendizagem por estabelecerem a obrigatoriedade destas temáticas no âmbito escolar.

Segundo o texto da lei, no parágrafo primeiro aborda sobre o conteúdo obrigatório nas instituições educativas:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá 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 a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (Brasil, 2003).

Enfatiza o ensino voltado a inclusão dos africanos na formação da sociedade brasileira como forma de resgatar um viés identitário destas populações menosprezadas e silenciadas ao longo da História. Diferentemente da legislação anterior, que discorreu sobre o viés cultural de maneira sucinta, sem a obrigatoriedade ou necessidade de reformulações contundentes.

Estas etapas educacionais (Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ser sancionadas a abordar conceitos acerca da igualdade e respeito mútuo, além da diversidade cultural e ética das populações negras, em prol de intervir de formas positivas problemas estruturais recorrentes.

É necessário, então, segundo Oliveira e Machado (2018.p.335.):

Escolher o caminho da mudança e da transformação significa optar por uma tarefa árdua e exigente, para qual é imprescindível a constituição de uma equipe coesa, decidida e comprometida em garantir a promoção da igualdade racial para que as relações étnico-raciais sejam a base da proposta pedagógica, no currículo e no cotidiano, com o devido reconhecimento de suas peculiaridades.

A proposta do Novo Ensino Médio irá contemplar o ensino de África através das propostas pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular, utilizando como eixo temático a Cultura e o Multiculturalismo, apresentando uma proposta curricular de maneira a dificultar e impedir os seus desdobramentos e pertencimentos para a formação histórica brasileira e do indivíduo, fazendo-se reflexo de um trabalho pedagógico envolvendo todos os setores da sociedade.

3.3.O Novo Ensino Médio e a Proposta para o Ensino de Africanidades no Livro Didático *Dimensões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática*

O Programa Nacional do Livro Didático (2021), responsável pela distribuição do material didático em âmbito nacional, adequando estes livros às propostas vigentes pela Base Nacional Comum Curricular.

Nesta coleção¹³, é trabalhado temáticas voltadas para a Cidadania, Meio Ambiente, Saúde, Multiculturalismo e Economia em uma abordagem voltada para o ensino transversal.

Para esta análise, buscou-se identificar as representações das populações afrodescendentes através da lógica multicultural, trazendo possibilidades e desafios para este ensino, utilizando aportes teóricos como a legislação 10.369/2003, eixos transversais seu uso para trabalhar com a representação da população negra nas páginas do livro didático.

Segundo o Ministério da Educação em seu documento a respeito das Temáticas Transversais na BNCC (2019.p.4) se tem como principal objetivo:

[...] Assim, espera-se que a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) permita ao estudante compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar o seu dinheiro; cuidar da sua saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para a formação integral do estudante como ser humano, sendo essa uma das funções sociais da escola. [...].

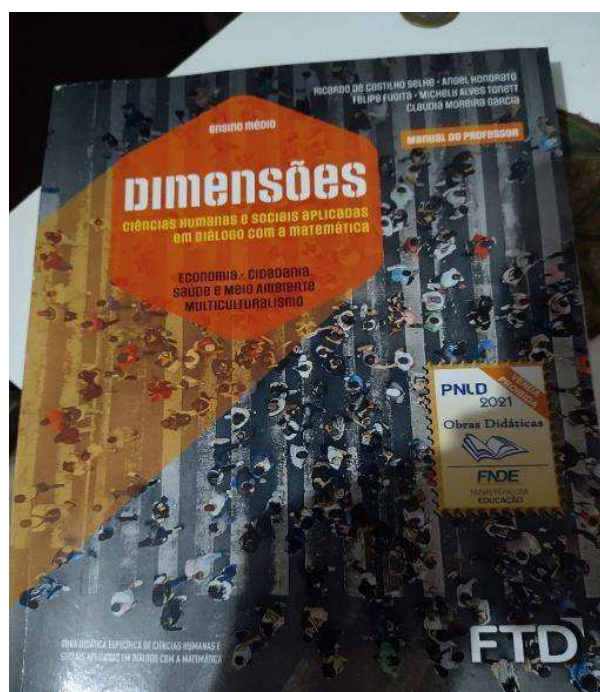
Compreende-se, sobretudo, que o processo de ensino-aprendizagem deve reproduzir a igualdade e o respeito as culturas, este sendo obrigatório desde a sua fabricação até o seu meio de circulação nas instituições públicas e privadas.

¹³ Dimensões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática dos autores: Ricardo de Castilho Selhe; Angel Honorato; Felipe Fugita; Michely Alves Tonett; Claudia Moreira Garcia

Segundo a autora Carla Carvalho (2021. p.28):

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de um povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos no Brasil quanto a sua identidade e os seus direitos sociais.

Figura 04- Capa do Livro



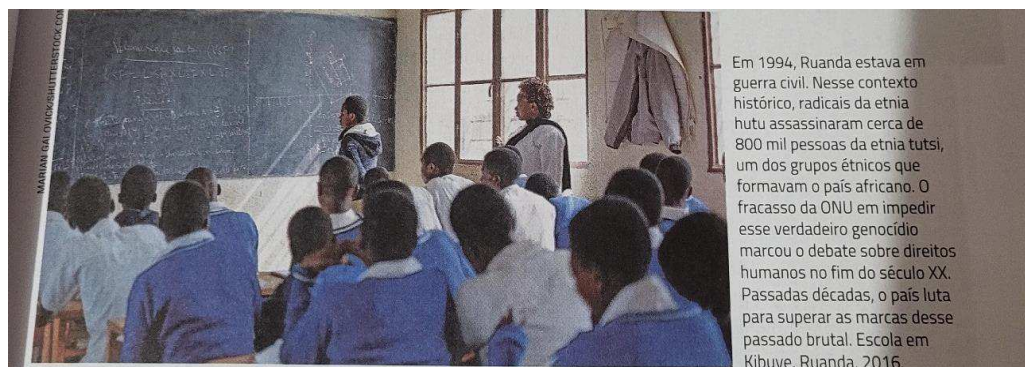
Fonte: Livro Didático (2023)

Os Autores do manual Dimensões são: Angel Honorato, Claudia Moreira, Felipe Fugita, Michely Alves e Ricardo de Castilho. O livro é produzido pela editora FTD, de edição de 2020. Os diversos autores que compõe a obra possuem diferentes formações acadêmicas. A apresentação do material didático consiste em uma proposta voltada a unificação de temáticas na formação cultural e cidadã do estudante.

Estas representações visam um ensino mais plural, que promova o respeito e a igualdade, utilizando temáticas como a escravidão, guerras civis e conflitos bélicos sem o aporte histórico de causas e/ou consequências. Ou seja, há a suavização de

assuntos sensíveis, que são marcados pela violência. Como mostra a figura abaixo:

Figura 05: Escola em Ruanda



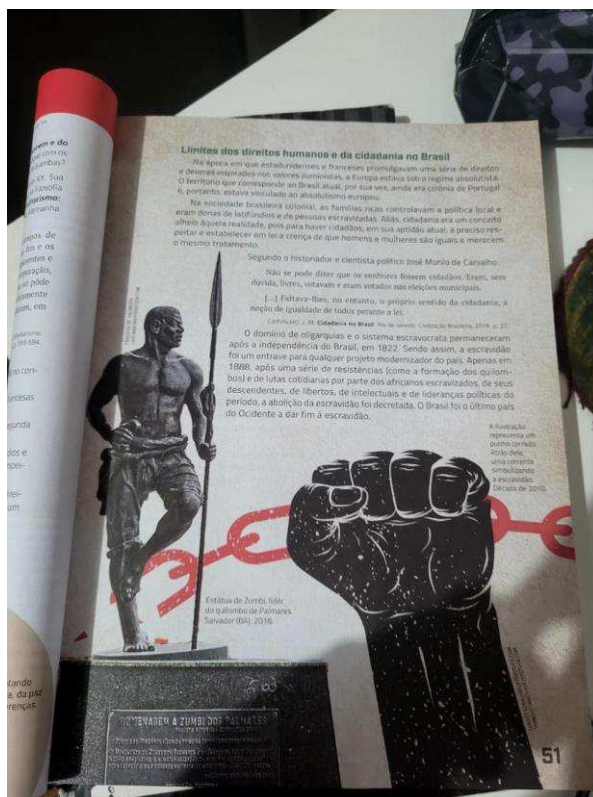
Fonte: Livro Didático (2023)

O espaço em África ganha uma representatividade voltada ainda para questões culturais, utilizando em seu aporte teórico questões sobre a cidadania e direitos humanos. Nesta figura em específico, temos o contexto da Declaração dos Direitos Humanos e o seu conceito histórico, ou seja, a História sempre é utilizada como uma abordagem teórico-metodológica para tratar de diferentes grupos étnicos e incluir em sua formação identitária.

Estas características se inserem ao longo do capítulo 03 da coleção, que trata de questões igualitárias sob o ponto de vista da população branca e dominadora, sem dar o devido protagonismo aos processos de emancipação do homem negro, estes apenas acompanhados de pequenas seções ao longo do livro.

Prevalece um esvaziamento do aporte crítico e teórico do texto principal, que é focado na necessidade de respeitar os seus direitos e tratá-los como seres inclusos na população. Quando aborda a escravidão no Brasil, o livro isola uma pequena seção dedicada ao período colonial, que caracteriza de maneira superficial o contexto histórico. No entanto, faz uma relação interessante com a Constituição Brasileira (ou não), promovendo uma reflexão sobre o legado escravista e racista no presente.

Figura 06- Representação do Negro no Brasil



Fonte: Livro Didático (2023)

A luta para a inclusão do Ensino de História de África e dos Africanos foi uma conquista alcançada principalmente pelos Movimentos Sociais¹⁴ que predominaram principalmente após o período da Ditadura Civil-Militar, consequências do processo de reabertura política e a criação das legislações voltadas para o ensino multicultural e respeito as diferenças étnicas.

¹⁴ Movimentos na luta pela liberdade, inclusão e ensino da população afrodescendente eram uma das principais pautas do Movimento Negro.

Figura 07- Lutas do Movimento Negro



Fonte: Livro Didático (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Nova Reforma do Ensino Médio sofreu diversas alterações ao longo dos governos brasileiros, sendo este se adequando ao sistema capitalista vigente e passando a ser uma pauta de grande significância ao sistema de ensino e aos que fazem parte dele.

Com o aumento da carga horária de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática em prol da diminuição das Ciências Humanas que compreendem História, Filosofia, Geografia e Sociologia se constituiu novos itinerários formativos chamados de Eletivas de Base, Projeto de Vida e Tutorias.

O currículo, sofreu diversas modificações para compreender esta nova configuração de ensino que se caracterizou em alterações na Base Curricular Comum que trabalha o ensino como parte formativa da cidadania do aluno.

Estes Eixos Temáticos formados a partir desta configuração de ensino, permitiram uma mudança abrupta nas metodologias inseridas dentro das instituições escolares, através de temas como Saúde, Cidadania, Meio Ambiente, Ética dentre outros.

Quando é analisado o material didático, percebe-se que os temas que tratam da disciplina de História são esvaziados do seu conteúdo e voltados para uma contextualização que impede o docente de utilizá-lo com frequência.

É necessária uma reflexão maior sobre em como está instituído a Nova Reforma do Ensino Médio, uma temática atual e de grande relevância para a compreensão do Ensino de História, este sendo como objeto principal continua a sofrer alterações sujeitas a um sistema tecnicista de interesse do próprio Estado.

No tocante a representações dos povos africanos as Leis 9394/96 e 10.639/03 tornaram possível essas discussões no ensino e aprendizagem, sobretudo na disciplina de História, contudo, ainda são vistos de maneira a não contemplar sua verdadeira importância na formação da História da Humanidade. Dentro dos temas transversais, são suavizados e contextualizados de maneira a fazer parte do cotidiano do estudante, não destacando a sua criticidade.

Com esta nova organização curricular, é necessário debater de forma sistemática para compreender as suas possibilidades e suas limitações.

REFERÊNCIAS

BOVO. Marcos C. **Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica**. Revista Urutágua. 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html. Acesso em 04 de julho de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 04 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2021, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br.htm>. Acesso em 04 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, Outubro. 2004.

BRANCO. Emerson; BRANCO. Alessandra; IWASSE Lilian; ZANATTA. Shalimar. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio**.

CAVALCANTI. Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v.5, nº 9, p. 262-284. 2016.

CARVALHO, Carla Milena Miranda. **A cultura Afro-brasileira vai à escola: valorização do legado africano no Centro de Ensino Nazaré Ramos/ Carla Milena Miranda Carvalho**. - São Luís, 2021. (Dissertação de Mestrado)

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e mais escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: Romão, Jeruse. **História da Educação do negro e outras histórias**. Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação Brasileira: 2005.

DIMENSÕES: Obra didática específica de ciências humanas e sociais aplicadas em diálogo com a matemática: ensino médio: volume único/ Ricardode Castilho Seike... [et al].-1.ed.- São Paulo: FTD, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizados/ Selva Guimarães Fonseca.- Campinas,SP: Papyrus, 2003- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LIMA, Aline C. da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A Interdisciplinaridadeno Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v.2, n.3, p. 128-150, jul/dez. 2013.

JORN RUSEN e o ensino de história/ org: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins- Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

PEREIRA, N.M., & RODRIGUES M.C.M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26 (107).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. A Lei 10639/03 e as Representações da África na Cultura Ocidental. **Revista Pesquisa em Foco**. Educação e Filosofia. v:2, nº2, pp.66-79, abril, 2009.

ROCHA, Helenice A.B. Esfinge ou Caleidoscópio? O desafio da pesquisa em livros didáticos de História. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**. v.38, p. 85-106,Jan-Jun, 2020.

SERRA, Cirylla Regina Ferreira. **Ensino e Historicidade Africana no Sistema Educacional Brasileiro:** livro didático, racismo e a Lei 10.639/03- São Luís, 2019 (Dissertação de Mestrado)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S. **Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros**. Tempos Históricos. vº12- 1º semestre. 2008-p. 81-96.