

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA RELAÇÃO ENTRE BNCC E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UM CATALISADOR NO COMBATE AO RACISMO

Historical Consciousness in the relationship between BNCC and History's Middle School Textbooks: a catalyst to combat racism

Júlia Maria de Araujo Lisboa¹

Resumo:

O presente artigo, escrito como trabalho de conclusão de curso, traz uma análise quanto à posição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente às narrativas históricas desenvolvidas nos livros didáticos e como ela desenvolve sua influência na manutenção e no combate ao racismo em sala de aula. Este trabalho pensa os usos e o poder nos quais estão envoltos o documento curricular nacional e os materiais didáticos que chegaram às escolas de Anos Finais da rede municipal de educação pública da cidade de Recife, a partir do edital de 2020 do Programa Nacional do Livro Didático. Para tanto, é utilizada a perspectiva da Didática da História, visando à discussão sobre as possibilidades de acesso à consciência histórica através da utilização desses livros, trazendo reflexões sobre o pensar historicamente diante do antirracismo.

Palavras-chave: BNCC, Livros Didáticos, Ensino de História, Consciência Histórica, Racismo

Abstract:

This article, written as a course completion work, presents an analysis of the position of the National Common Curricular Basis in relation to the historical narratives developed in textbooks and how it develops its influence in maintaining and combating racism at school. This work thinks about the uses and the power in which the national curriculum document and the teaching materials that arrived at schools in the educational public system of the city of Recife are involved, from the 2020 public notice of the National Textbook Program. For this purpose, History Didactics' perspective is used, seeking to discuss the possibilities of accessing historical consciousness through the use of these books, bringing reflections on the historical thinking in the face of anti-racism.

Key-words: BNCC, Textbooks, History Teaching, Historical Consciousness, Racism

1. INTRODUÇÃO

O ensino de história é alvo de discussões e disputas intrínsecas às sociedades contemporâneas. Sua capacidade de influir nas micro e macro decisões, atingindo a formação moral e identitária de povos inteiros passou, então, a ser vista como um possível instrumento de atuação política. O currículo que estrutura a disciplina de História em sala de aula está em meio à estrada movimentada dos processos de ensino e dominação, bem como está sua materialização em sala de aula: o livro didático. O que conta como conhecimento, as formas

¹ Graduanda da Licenciatura em História na Universidade Federal de Pernambuco, membro do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH-UFPE), orientada pelo professor Arnaldo Martin Szlachta Junior.

como ele é organizado, os sujeitos que têm autoridade para transmiti-lo, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados socialmente. Logo, existe uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno do que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e dos “outros”, como concepções de elite que privilegiam e marginalizam determinados grupos.²

No contexto brasileiro de formulação da Base Nacional Comum Curricular, permeado por eventos políticos, econômicos e sociais pungentes no caminhar da democracia nacional, o uso do ensino de história como forma de legitimar diferenças sociais torna-se evidente no seu processo de construção e de aplicação em sala de aula. O livro didático, como material impregnado de mecanismos de edificação da memória histórica³, a partir do referencial curricular, torna-se objeto de análise tão importante quanto o currículo formal. Para tanto, faremos uso da perspectiva da Didática da História, pautando o ensino como parte essencial da Teoria da História. Dito de modo bem brasileiro, a Didática da História (especialmente sob as ideias de Jörn Rüsen) ganha um sentido de uma espécie de “psicologia do desenvolvimento”, preocupando-se prioritariamente com a natureza mental dos indivíduos e não, como esperaríamos, com o anúncio de estratégias para ensinar e aprender história em sala de aula.⁴

Buscamos entender **como as narrativas históricas chegam às mãos dos alunos, a partir da análise do livro didático** — material carregado da pecha de contenedor de “fatos históricos”, entendidos pelos discentes como “verdades absolutas” e sendo um componente que carrega em sua estrutura os ditames curriculares em vigor.⁵ Compreendemos o papel de

²Apple, Michael W. "A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional." *Currículo, cultura e sociedade* 11 (1994), p. 71-72.

³ Na didática da História, a memória histórica é sinônimo de cultura histórica, ou seja, os usos públicos da história, como ela circula, como é entendida e consumida socialmente. Ver mais em SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

⁴ OLIVEIRA, Itamar Freitas; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, 2014. p. 227. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/4298/2824> Acesso em 21 de março de 2022

⁵ Para Antoine Prost, no ensino, o “fato” é visto como algo pronto, que está à espera de ser conhecido, mas na ciência é preciso fabricá-lo. Isso implica numa problemática recorrente em sala de aula: o entendimento, pelo aluno, de que a história é dada, é uma entidade estática, uma sequência de eventos situados no passado, impossíveis de serem modificados. Ora, apresentando-se dessa forma, os fatos constituem o elemento consistente, aquele que resiste à contestação, o que é um problema no desenvolvimento da compreensão crítica acerca dos eventos, já que eles acabam blocados na ideia controversa de “verdade absoluta”. Enquanto historiadores, é preciso que atentemos quanto a isso no chão da escola, especialmente diante dos livros didáticos, que trazem apenas narrativas prontas, sem indicação do processo e dos métodos utilizados. Mais sobre a discussão em PROST, Antoine. Os fatos e a crítica histórica. in PROST, Antoine. **Doze Lições Sobre a História**. 2ª edição, Autêntica editora, Belo Horizonte: 2019.

outros elementos em diálogo constante com o material, enquanto capazes de transformar a experiência aluno-livro, de modo que neste trabalho visamos ao entendimento da problemática das ausências de temáticas voltadas à História da África e de narrativas protagonizadas por pessoas negras, levando em consideração quais os efeitos socioculturais desse déficit, ocasionados pela manutenção do racismo.

Para tanto, analisamos o conteúdo dos livros didáticos de História mais solicitados no Programa Nacional do Livro Didático, no edital de 2020, da rede municipal de educação da cidade do Recife. Os dados utilizados na pesquisa foram obtidos a partir do Relatório de Escolas Participantes da Escolha de Livros no PNLD Didático 2020. Os 36 relatórios avaliados são aqueles cuja situação consta como finalizada no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). Assim, das 36 escolas de Anos Finais participantes, 8 escolheram a coleção “Araribá Mais História” da Editora Moderna, edição de 2018, como primeira opção didática e outras 8 escolheram como primeira opção a obra “História Sociedade & Cidadania” da Editora FTD, edição de 2018. Por esses motivos, analisamos as duas coleções de livros didáticos, para 6º, 7º, 8º e 9º anos, totalizando 8 livros (4 de cada coleção).⁶

Escolhemos a rede municipal de educação de Recife, pois — além deste trabalho ser construído na Universidade Federal de Pernambuco, situada na capital do estado, a todo momento permeada pelas contendas recifenses e influenciando na dinâmica da cidade —, no Brasil, as redes públicas de ensino têm sua composição discente marcada majoritariamente por indivíduos das classes mais vulneráveis, esses que em sua maioria descendem de grupos negros africanos trazidos para o Brasil no período escravocrata⁷, vide a problemática em torno do pós-abolição, em que o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal — o que o expôs a um extermínio moral e cultural, que resultou em sequelas econômicas e demográficas.⁸

⁶ LISBOA, Júlia Maria de Araujo. Consciência Histórica e Livros Didáticos do Ensino Fundamental: Uma ferramenta de combate ao racismo. *Revista Espacialidades*, v. 18, n. 1, p. 135-159, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/26355> acesso em 4 junho de 2022

⁷ Negros são 75% entre os mais pobres; brancos, 70% entre os mais ricos no Brasil. Ver: IGBE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html> Acesso em 2 de setembro de 2020

⁸ Trecho retirado de NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978. Mais sobre o tema e problemáticas da abolição em Schwarcz, Lília Moritz; Gomes, Flávio dos Santos (eds). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. Editora Companhia das Letras, 2018.

2. CURRÍCULO EM DISPUTA: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em território nacional, desde a promulgação da Constituição Cidadã de 1988⁹, junto à posterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁰ e às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica¹¹, foi determinada a construção de um currículo nacional comum, a fim de reger a educação básica em pé de igualdade conteudística e de princípios norteadores do ensino escolar. Assim sendo, em 2015, dá-se início à formulação da chamada Base Nacional Comum Curricular, cuja construção, dentro da disciplina de História, ficou envolta em problemáticas discutidas nos meios de comunicação de então.

Para compreender a quantidade de polêmicas que rodearam (e até hoje rodeiam) o currículo nacional de História, é preciso ter em mente a dimensão da vigilância e poder que circundam o aprendizado histórico desde os princípios da edificação desses saberes dentro da escola. Christian Laville explicita em sua obra o porquê da História ser uma disciplina escolar que sofre com frequentes intervenções dos altos dirigentes em vários países, devido à sua importância na manutenção do poder e no controle social, por diversas ferramentas (sendo elas corriqueiramente fruto de uma disputa de narrativas, a fim de disseminar visões, moralidades e ideologias próprias de um grupo que usufrui de seu poderio).¹² De maneira tal que a ideia daquilo que somos depende de quem acreditamos que fomos, e não é à toa que o ensino de história — escolar ou extraescolar, formal ou informal — é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade. Definir quem somos e quem são os "outros" é parte do condicionamento da nossa ação¹³. O ensino de história, nesse sentido, é um núcleo de tensões.

Em obras diversas, sob diferentes perspectivas e análises, fica clara a presença do Ensino de História na linha de frente em palcos de disputas político-econômicas, cujas bases eram erigidas a partir da legitimação através de discursos que atingissem o nível do *domínio*

⁹BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em dezembro de 2020

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/1996. LDB Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 3 de março de 2023

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 03 de fevereiro de 2023

¹² LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/?lang=pt> Acesso em 20 de agosto de 2022

¹³ CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 15-16.

*das consciências*¹⁴. É isso que mostram Guy Bourd  e Hervé Martin (1983) em “*As Escolas Históricas*”, indispensável nos debates fomentados na Teoria da História. De forma que os autores utilizam os manuais didáticos das escolas da França, durante a Terceira República, como exemplo do poder que envolve a disciplina, ao apontar trechos em que são reforçadas ideias colonialistas sob o tom de “salva o” dos povos submetidos ao controle imperialista — narrativa frequente no discurso europeu de invasão neocolonial, o qual precisava intrinsecamente de uma opinião pública favorável para a boa estrutura o dessa máquina movida a sangue humano. Desse modo,   evidente a força do currículo, dos livros didáticos e, portanto, do ensino de História e sua capacidade de moldar concep es e pensamentos, além de combater ou perpetuar conceitos e no es.

Nesse debate, Michael W. Apple contribuiu consideravelmente ao desenvolver a ideia de que “o currículo nunca   apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma na o”, pois tal documento está inserido em uma tradi o seletiva, resultado da sele o de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, ou seja, o currículo   necessariamente fruto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econ micas que organizam e desorganizam um povo.¹⁵

No Brasil, essa questão segue pelos mesmos trilhos, a Base Nacional Comum Curricular passou por diversas modifica es. A versão aprovada e implementada difere quase que completamente do primeiro documento redigido entre 2015 e 2016, o qual tentou fugir minimamente da perspectiva euroc trica tradicional — renitente em acompanhar o ensino de História. A versão preliminar foi, portanto, alvo de duros ataques e críticas, provenientes inclusive de Renato Janine Ribeiro, que na época da declara o havia sido recém demitido do cargo no Ministério da Educa o, devido a acordos políticos. Ribeiro afirmou que havia retido o documento de História por discordar de seus encaminhamentos e emitiu a seguinte opinião pública: o texto da base “não pode descambar para a ideologia”. O ministro da educa o do governo Dilma, apontou como negativo o foco “demasiado” do currículo em História do Brasil e da África, dizendo ainda: “Não havia sequência histórica. [...] Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, por exemplo, propunham a certa

¹⁴ A discussão acerca do uso de estratégias, pelas institui es, para expandir seu domínio ao subjetivo humano, chegando ao domínio da mente (consciência) e assim moldando a forma de pensar, sentir e até existir, como ferramenta de poder e controle,   desenvolvida com primazia por historiadores da linha de pesquisa sobre Igreja Católica na Modernidade, principalmente a partir do Concílio de Trento e da confessionaliza o. Ver mais sobre o tema em: PALOMO, Frederico. Confesionalizaci n. in BETRÁN, José Luis; HERNANDÉZ, Bernat; MORENO, Doris (eds). **Identities y fronteras culturales en el mundo ibérico de la Edad Moderna**. — Bellaterra (Barcelona) : Universitat Aut noma de Barcelona. Servei de Publicacions, 2016.

¹⁵ APPLE, *op. cit.* p.71.

altura estudar revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira!”¹⁶ A fala do ex-ministro nos leva a uma análise cuidadosa de seu discurso; sendo, portanto, indispensável fazer-lhes dos questionamentos e investigações norteadores basilares para entendimento do documento¹⁷. O propósito aqui é entender as nuances da ideia permanente de que o Ensino de História distanciado dos modelos clássicos de narrativas com protagonismo branco não possui legitimidade. A questão nos leva necessariamente a pensar na manutenção do ensino da história da elite brasileira em território nacional.

Sendo professor de filosofia na USP e ex-diretor de Avaliação da CAPES¹⁸, Renato Janine Ribeiro posiciona-se enquanto um acadêmico de filosofia, num lugar social atado ao ensino superior, mas que não toca na instância da Historiografia. Quando proferiu as palavras supracitadas, a figura já não estava no cargo de ministro há alguns meses e a situação nacional era de manifestações e escândalos crescentes dentro das instituições federais de governo. Nesse contexto, a opinião do ex-ministro vai ao encontro da imagem nacional que se tem daquilo que é História, posto que, desde a inserção da disciplina histórica na grade escolar até hoje, o ensino de História gira em torno de uma perspectiva eurocêntrica de narrativa, que consolida a posição de protagonismo de personagens históricos brancos, em detrimento das perspectivas de outros agentes históricos relegados a notas de rodapé e figurantes de uma história encenada pela Europa. Quanto à crítica tecida pelo ex-ministro sobre ver o passado a partir do presente, é necessário observar que esta é uma discussão encerrada na ciência histórica atualmente, porquanto a Teoria da História aborda amplamente a ideia de que a História é escrita por historiadores situados no tempo presente, esses que possuem uma bagagem sócio-cultural, com suas carências de orientação, com seus questionamentos, preferências e observações acerca do mundo em que se vive, ou seja, o historiador, enquanto ser humano, possui sempre um lugar de produção com delineamentos notáveis.

É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam, de tal modo que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas

¹⁶ MORENO, Ana Carolina. Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação. G1 Educação. 09 out.2015. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-p-ara-historia.html> Acesso em 04 de julho de 2022

¹⁷ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. "A dimensão retórica da historiografia." *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto (2009): 223-250.

¹⁸ Currículo disponível em <http://lattes.cnpq.br/9987610379141827>

científicas e de uma escrita.¹⁹ A História — produzida a partir do presente — está submetida ao olhar do historiador, que se volta ao passado a partir do presente, premissa que está no cerne de um ensino de História que leve em consideração a realidade do estudante, traçando paralelos entre seu presente e o seu passado, na compreensão da historicidade do presente pelas vias do acesso à *consciência histórica*. Para tanto, o entendimento do processo do fazer historiográfico é crucial, posto que não basta conhecer apenas os chamados conceitos substantivos, ou seja, o conteúdo narrativo e programático, é necessário que o aluno compreenda também os conceitos de segunda ordem²⁰ como parte inerente da História.

Consoante o historiador Jean Carlos Moreno²¹, ainda que o entendimento de currículo — mesmo limitando o seu entendimento apenas à prescrição — exija uma discussão muito mais ampla, o debate para a construção do documento final da Base Nacional Comum Curricular de História se ateu aos conteúdos factuais e à chamada “narrativa-mestra”²², embora este termo não fosse utilizado diretamente. Isso demonstrou que, mesmo com todo o desenvolvimento da pesquisa histórica, a academia ainda guarda marcas profundas de seu processo de construção e institucionalização. Uma história cujo florescer está no século XIX e foi reforçada nos inícios do século XX, constituindo áreas e objetos de pesquisa que se cristalizaram e compõem, em conjunto, uma narrativa-mestra, linear e eurocêntrica, difícil de se mover concretamente, mesmo com todos os esforços historiográficos.²³ A percepção de Saramago sobre a delicada e imperiosa posição em que se situa a História cai como uma luva neste debate, no qual o esquecimento atado ao poder leva a histórias, povos e identidades inteiras para as quais “a história oficial nem sequer irá dedicar uma linha”, jazem elas em definitiva quarentena, “no limbo daqueles sucessos que, para a tranquilidade das dinastias,

¹⁹ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Forense Universitária, Rio de Janeiro: 1982.

²⁰Para Rüsen, os conceitos de segunda ordem são conceitos em torno da natureza da história, subjacentes à interpretação de conceitos substantivos (são exemplos de conceitos de segunda ordem: explicação, narrativa, objetividade, evidência) Ver em: SCHMIDT; BARCA; MARTINS. *op. cit.* p.8.

²¹MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Revista TransVersos*, n. 16, p. 125-147, 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739> Acesso em 03 abril de 2022

²² Um dos elementos fundantes da constituição da narrativa mestra enquanto conceito é o estabelecimento de identidade entre o narrador e o passado histórico prescrito, expresso na instauração do binômio nós x eles para se referir à identidade e à diferença com relação à nacionalidade. Outras operações relacionadas à construção de uma narrativa histórica constituem o conceito de master narrative: a primeira delas é a de inclusão e exclusão, que determina os seres que integram, no âmbito da identidade nacional, um Estado-nação; a próxima é a simplificação da narrativa a partir de temas que podem assumir características teleológicas e/ou minimizar/esconder determinados temas ou sujeitos; e por fim, a romantização ligada à construção da nação e da nacionalidade, muitas vezes concebendo-as como predeterminadas ou então naturalizando-as. Ver mais em KLÜPPEL, Giuvane de Souza; CERRI, Luiz Fernando. Entre Consciência Histórica e Narrativa Mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em História da cidade de Ponta Grossa, Paraná. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, v. 1, n. 2, 2018, p. 19.

²³ MORENO, *op. cit.* p. 125-147

não é conveniente arejar”.²⁴ Se tratando de currículo, é impossível deixar uma lacuna por simples omissão.²⁵ O currículo é muito mais do que um rol de conteúdos, ele contempla, dentre outros elementos, também o que e quando ensinar.²⁶

Reiteramos a profundidade do *déficit* de incentivo à compreensão de que a história é pautada na pluralidade de perspectivas e narrativas, edificadas através de mecanismos diversos de construção do passado, partindo sempre do presente. Assim, para ilustrar a problemática, temos não somente a fala do ex-ministro, como também a tardia aprovação e implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do país. A aplicação da Lei, no entanto, não significou a efetiva aprendizagem histórica desses conteúdos, que continuaram à margem dentro da estrutura curricular, com habilidades e objetos de conhecimento extremamente parcos em comparação com a quantidade voltada ao ensino de história europeia.

O que se reproduz evidentemente no currículo escolar brasileiro é uma disputa de narrativas, na qual o vencedor tem o poder de escolher os rumos da memória nacional, da moralidade e da manutenção ou não de concepções tradicionais, do desenvolvimento ou não da capacidade crítica do aluno. Assim, é preciso compreender o currículo escolar de História enquanto objeto regente no andamento da disciplina lecionada em sala de aula, como resultado de uma tradição seletiva, fruto de disputas de narrativas guiadas por processos históricos. Tais processos colocam a educação escolar numa posição fundamental de construtora de imaginários e da memória histórica, a qual uma vez colocada em circulação, através de materiais didáticos, aulas e conteúdos gerais da disciplina, edifica noções específicas acerca das instâncias públicas, guiando as relações sócio-políticas, num emaranhado conflituoso pelo poder, que reflete diretamente na vida em sociedade. Historicamente, o ensino se encontra no arsenal dos meios de dominação e exercício do poder. A dimensão política genuína da cultura histórica se baseia no fato de que toda forma de dominação requer adesão de todos os por ela afetados. Para tal adesão, a memória histórica destes desempenha importante papel. Não é à toa que o dominar politicamente é, necessariamente, contar com símbolos carregados de História.²⁷

Sendo assim, para tecer uma análise do conteúdo do documento do currículo nacional, é preciso entender a conjuntura em que foi construída a BNCC. Com a formulação iniciada

²⁴ SARAMAGO, José. Caim. Editora Companhia das Letras, 2009. p.71

²⁵ BORRIES, Bodo von. "Jovens e consciência histórica." Curitiba: W&A Editores, 2018. p.25

²⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

²⁷ RÜSEN, Jörn. **Cultura Histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história**. WAS Edições, Curitiba: 2022. p.30

em 2015 e o documento sendo aprovado e aplicado nacionalmente em 2017, a base nacional é fruto dos conflitos ocorridos durante a operação Lava-Jato, as manifestações que ocorriam em todo o país desde 2013, com reivindicações de grupos de diferentes orientações políticas, além do escuso processo de deposição orquestrado contra a presidenta eleita Dilma Rousseff.²⁸ O peso do chamado “antipetismo” foi preponderante nas polêmicas, assim, muitos opositores do Partido dos Trabalhadores relacionaram a primeira versão da base nacional a uma tentativa de “doutrinação ideológica”, palavras essas que tornar-se-iam, a partir daquela conjuntura, recorrentes no vocabulário de grupos políticos de direita, dentro de um discurso de deslegitimação de ações e projetos da esquerda.

De maneira tal que o documento aprovado em 2017, mesmo após a inclusão de especialistas indicados pela ANPUH²⁹ e da participação de outros órgãos no debate, ficou imerso no eurocentrismo, refletindo diretamente a condição da representação política do novo chefe do Executivo, que ascendeu após o golpe da então presidenta, dentro de uma equipe de ministros com uma composição bastante sintomática e de representação fidedigna de suas problemáticas: 23 homens brancos. A História proposta no currículo nacional é criada à imagem e semelhança do grupo que tomou o poder em 2016. Um currículo com incontáveis problemas de ausências e disparidades, excessos de conteúdos e habilidades que não dialogam com a formação sócio-racial do país, representando um risco à formação cidadã, crítica e de reconhecimento identitário, cuja constituição cabe essencialmente à História. O ensino de história é uma viga indispensável na construção consciente do agente histórico ativo no presente: o povo (esse, no caso brasileiro, composto por uma maioria de 54% de pretos e pardos autodeclarados no censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE).³⁰

²⁸ Sobre o tema e algumas especificidades dos eventos ocorridos antes e durante o golpe de 2016, vide: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado**. Alameda Casa Editorial, 2016.

²⁹ Um dos nomes que aparecem nas discussões é o da então presidenta da ANPUH, a historiadora Maria Helena Rolim Capelato, que falou em nome da instituição em diversas ocasiões. Em nota oficial, a historiadora afirma a posição de disputa e poder do currículo nacional, além de criticar a celeridade do processo de construção de um documento tão importante, reafirmando sempre a importância de ouvir a classe historiadora e dilatar o prazo, para que fosse avaliado o currículo mais democrática e meticulosamente. Por fim, há a solicitação de uma reunião da diretoria da ANPUH com o Secretário de Educação Básica. Ver mais sobre a nota oficial da ANPUH em CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Diretoria da Associação Nacional de História: 2015. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em 30 de setembro de 2022. Para mais detalhes sobre as ações e problemáticas quanto às discussões em que esteve presente a ANPUH em: MENEZES NETO, Geraldo Magella de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). Revista Crítica Histórica. UFAL, v. 8, n. 15, 2017. Disponível em <https://encr.pw/QpFPk> Acesso em 28 de março de 2022

³⁰IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> Acesso em 7 de janeiro de 2021

3. IDENTIDADE HISTÓRICA, CULTURA HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO PRISMA DA BNCC E DO LIVRO DIDÁTICO

Diante das questões já elucidadas, entraremos, pois, na discussão que compreende o uso dos livros didáticos em sala de aula, enquanto manifestações materiais e simbólicas do currículo nacional, num formato que chega diretamente às mãos dos alunos e de suas famílias. É necessário pensar aqui que o livro didático, em especial o de História, participa amplamente do que Jörn Rüsen chama de *cultura histórica*. A *cultura histórica* diz respeito a uma categoria que nos permite compreender, analiticamente, a produção histórica e os usos que são feitos desta produção na sociedade de hoje, na instância pública.³¹

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o grande responsável por fazer o intermédio comercial entre o Governo Federal e o mercado de livros didáticos, tal que desde 1985 é o responsável por aprovar a circulação deste material produzido pelas editoras e gerir a compra das obras solicitadas pelos professores da rede pública.³² Nesse mercado editorial, desenvolveram-se verdadeiros *lobbies* do livro didático, de maneira que as editoras atuam diretamente no processo de escolha dos livros, visando seu consumo. Sob essa visão, compreendemos o livro didático enquanto um meio de edificação da História Pública³³, tanto por sua participação na formação de indivíduos, quanto por sua função mercadológica, que acaba por moldar os livros à forma daquilo que será mais vendido e/ou solicitado pelas escolas em editais públicos de acesso ao livro didático.³⁴

Logo, o ensino está envolto em vários “locais de aprendizagem” de história, áreas de conflito da “política histórica” e “comercialização de história”³⁵. A ligação entre o descrito e objetivado no currículo nacional, aquilo que é colocado no material didático e o que é ensinado em sala de aula afeta diretamente o formato de cultura histórica circulante socialmente. É dessa maneira que a cultura histórica tem seu assento não apenas — nem

³¹ RÜSEN, Jörn ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Historische Faszination; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen**: Böhlau, 1994, p. 3-26.

³² LISBOA, *op. cit.* p. 135-159

³³ História Pública diz respeito a uma categoria que pensa os usos da História pelas sociedades, “no governo, nas empresas privadas, nos meios de comunicação, nas sociedades históricas, museus e até mesmo em espaços particulares”. Sobre o conceito, ver: CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Revista Transversos**, v. 7, n. 7, p. 35-53, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/25602> Acesso em 13 de abril de 2023

³⁴ LISBOA, *op. cit.* p. 135-159

³⁵ BORRIES, *op. cit.* p.27

mesmo preferencialmente — em escolas e universidades, mas ela é uma categoria circulante e assentada, sobretudo, nas vidas dos(as) cidadãos(ãs), também dos futuros eleitores. A história deve nos mostrar como “nós” nos tornamos o que “nós” somos, como “os outros” se tornaram o que “os outros” são, como as delimitações entre “nós” e “os outros” surgiram e se modificaram, além das dependências e coincidências entre “os outros” e “nós”. Em sua obra, Bodo usa o exemplo da sociedade de imigração na Alemanha para enfatizar a importância de um ensino de História que leve em consideração todas as narrativas e culturas formadoras daquela estrutura social, como forma de combater nas bases educacionais as expressões racistas e erigir estruturas mais fortificadas de sociedade democrática. Para tanto, é necessário que se leve em conta não apenas um grupo, mas também a compreensão do alheio e as sobreposições e mudanças do alheio e do próprio, em sua dinâmica de existência mútua — tratando, inclusive, das histórias difíceis, dos conflitos, das formas de opressão e da continuidade desses modelos opressores no presente. Porquanto, a historicidade do tempo presente nos leva, na posição de historiadores em sala de aula, ao trabalho com a ideia de que tanto os eventos mais longínquos temporalmente, quanto os mais próximos do nosso presente, têm efeito significativo no mundo hoje.³⁶

Nessa visão, podemos facilmente adaptar seu modelo de análise e de tentativa de combate aos problemas estruturais pensando aqueles que são próprios à sociedade brasileira, em sua composição historicamente conhecida, de um racismo que se manifesta cultural, política e economicamente. Para o combate ao racismo como conhecemos hoje, partindo da sala de aula, é necessário um tratamento sobre suas origens históricas mais antigas e suas constantes mudanças e adaptações até o presente. Ora, nesse imenso *continuum*, os grandes abalos são perfeitamente capazes de propagar desde moléculas mais longínquas até as mais próximas. O que diríamos de um físico que, contentando-se em enumerar os miriâmetros, estimasse que hoje a ação da Lua sobre o nosso globo é bem mais considerável do que o Sol, somente por sua proximidade?³⁷ Então, em sala de aula, o que dizer-se-ia sobre um historiador que não traça relações temporais de eventos cronologicamente distantes, com aqueles mais recentes e, por fim, com o próprio presente? Assim como na Física não se pode ignorar as implicações de todos os corpos em sua dança celeste, na História não se deve ignorar as implicações das relações entre os corpos humanos em sua dança de movimentos históricos.

³⁶ BORRIES, *op. cit.*

³⁷BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: J. Zahar, v. 200, p. 1, 2001. p.64-65

Em direção à compreensão da relação entre *cultura histórica* e *consciência histórica* no processo de aprendizagem, é válido pautar sobre o que se trata cada um desses conceitos. Segundo Jörn Rüsen, a *cultura histórica* pode ser determinada como uma categoria que possibilita a compreensão da produção histórica e os usos que são feitos desta produção na atualidade social humana, no meio público (memória histórica), de modo tal que para Rüsen a *cultura histórica* é a “articulação prática e operante da *consciência histórica* na vida de uma sociedade”.³⁸ Para Rüsen, a *consciência histórica* trata-se da capacidade de interpretar experiências atuais a partir da transposição do passado para o presente, por meio da narrativa. Simplesmente aprender sobre acontecimentos do passado não confere ao indivíduo uma *consciência histórica*, ou seja, não o faz orientar-se no presente; suas ações apenas passam a ser norteadas por experiências do passado quando há uma correlação expressa do presente com o passado, devido a uma atividade intelectual que ele chama de narrativa histórica. Compreender o presente a partir da interpretação histórica significa, então, uma referência para o futuro, de maneira que a *consciência histórica* constrói a noção vívida de um curso temporal, além de proporcionar marcos que guiam nosso curso de ação, ou seja, a *consciência histórica* é um elemento chave de orientação na vida prática, porquanto ela trata o passado como uma experiência que nos norteia dentro das mudanças temporais, de tal forma que essa consciência é uma operação de aprendizado do intelecto humano.³⁹

Tendo isso em mente, fica explícita a relação entre esses conceitos, que se fazem essenciais na aprendizagem histórica efetiva. Os usos públicos da história, ora chamados de memória, ora chamados de *cultura histórica*, são diretamente influenciados pelo que se aprende e se ensina nas escolas. Para Maria Auxiliadora Schmidt, a consciência histórica é uma categoria de consolidação da História como disciplina específica com uma metodologia própria no processo de aprendizagem.⁴⁰ Assim, a aprendizagem leva em consideração que o ensino deve visar a vida prática do aluno, tanto na sua interpretação de mundo, quanto em sua constituição identitária, suprimindo carências de orientação e fugindo da ideia tradicional de disciplina pautada na memorização de eventos.

³⁸ RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Historische Faszination; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen**: Böhlau, 1994, p. 4

³⁹ Mais sobre o tema em LISBOA, *op. cit.* p. 135-159 e RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

⁴⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5398> Acesso em 14 de julho de 2021

Para compreender o possível papel da *consciência histórica* como ferramenta para o desenvolvimento humano em seu devir histórico, a fim de estruturar formas de combate a agressões diversas, é preciso que se compreenda aquilo que Rüsen entende como tipologia da *consciência histórica*, tal que essa possui tipos diferentes que atuam de maneira também diferente na orientação da vida prática humana, em suas carências de orientação. O tipo *genético* — central para o nosso modelo de discussão — refere-se àquela consciência que percebe a mudança temporal enquanto fator decisivo, ela não nega o passado, mas busca adaptá-lo e interpretá-lo de acordo com o tempo presente, racionalizando a experiência do passado e dando a ela um sentido coerente e aplicável ao presente⁴¹. Para o acesso a esse tipo de consciência, no entanto, faz-se necessário o percurso em um longo caminho, cujo pavimento se encontra no ensino de História; é o que Rüsen chama de hipótese *ontogenética*⁴² e o livro didático é uma ferramenta fundamental para o seu desenvolvimento. Visto que “apreender as operações mentais mais importantes para a compreensão histórica e, igualmente, elencar suas funções na vida prática consiste no que se pode definir como um aprendizado histórico satisfatório”.⁴³

No entanto, na análise sobre os reflexos do currículo nos livros didáticos e, finalmente, sua aplicação em sala de aula como fator de acesso ou não à consciência histórica, para qualquer que seja o fim almejado, sem a compreensão do papel do professor como pesquisador e mediador do conhecimento histórico e, portanto, personagem chave desse processo em sala de aula, faz-se uma tarefa impossível. Utilizaremos o conceito de historiador-docente⁴⁴, para tratar da figura do professor, pois em História é essencial que a figura do docente esteja relacionada ao ensino e pesquisa em sala de aula, cabendo a ele não somente a discussão do conteúdo programático, mas o processo de construção historiográfica. A disciplina de História não deve ser mais uma simples reprodutora de informações acerca do passado, é preciso falar sobre perspectivas historiográficas e estruturas narrativas, pois, para o

⁴¹ SCHMIDT; BARCA; MARTINS *op. cit.* p. 62-71.

⁴² Para Rüsen, ontogenética tem sentido de “construção do ser” (*ontos*, do grego “ser” e *genetikos*, do grego “origem” ou “construção”). Assim, ontogenética é a narrativa que busca a construção do ser em seus processos gerais de estruturação cognitiva, para entender suas relações com o mundo e consigo. Ver mais em *idem*, p.109-127

⁴³MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. "A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático." Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. p.46

⁴⁴ OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. **Roteiro**, v. 45, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592020000100306&script=sci_arttext Acessado em 21 de março de 2021

pleno aprendizado, é preciso ir além da mera narrativa, é preciso entender como a narrativa foi construída.

Assim, a figura do historiador-docente é fundamental para pensar a historiografia escolar e para que a prática em sala de aula possua uma base acadêmica recente (essencial para o pensar historicamente), tendo em vista a dinamicidade e crescente constante da ciência histórica. Para Bodo Von Borries, a narrativa, com sua lógica própria e artifícios de operação mental, é a possibilidade de conseguir construir um pavimento para o acesso ao pensar historicamente e à *consciência histórica* de tipos mais complexos, o que nos leva a pensar no diálogo entre suas ideias e aquelas de Rüsen. As ausências de orientações que suscitam dúvidas são um processo visível na tentativa de compreensão do mundo ao nosso redor e é aí que entra a narrativa no ensino de História.⁴⁵

Em outras palavras, é fundamental ressaltar que o ensino de História se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo das relações sociais mais amplas⁴⁶, bem como de manutenção ou ruptura dessas relações sociais e políticas. É um paradoxo próprio ao ensino de História. É próprio a ela, pois esta instância se configura como um palco de disputas de poder, de modo tal que a pintura do cenário político respinga suas cores diretamente no palco do ensino de História. A *memória histórica* tem uma genuína função de legitimação política. A legitimidade se trata, então, da capacidade estrutural da dominação de suscitar adesão. A memória histórica é um meio essencial dessa adesão.⁴⁷

4. A REPRESENTATIVIDADE NO ANTIRRACISMO: RESULTADOS DA ANÁLISE DOS LIVROS

Neste momento, é necessário promover um debate sobre a representatividade nos livros didáticos, visando conectar os estudantes ao conteúdo e impulsionar a luta contra a discriminação racial. De acordo com Silvio Almeida (atual Ministro dos Direitos Humanos), a representatividade tem dois efeitos fundamentais nesse contexto: possibilitar a inclusão de demandas das minorias no espaço político, por meio de um projeto político coletivo, e desconstruir as narrativas discriminatórias que colocam constantemente as pessoas negras em uma posição subalterna.⁴⁸ Essa desconstrução contribui para questionar o lugar social e

⁴⁵ BORRIES, *op. cit.*

⁴⁶ DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 29, p. 202, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Oy5HRVgssjg/?lang=pt&format=html> Acessado em 30 de maio de 2022

⁴⁷RÜSEN, *op. cit.*, p. 30-31

⁴⁸ ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA, São Paulo: 2019. p.68

histórico em que esses personagens são colocados pelo racismo. Portanto, Anderson Oliva destaca a necessidade primordial de trabalhar em sala de aula, inclusive nos materiais didáticos, a história da construção do imaginário sobre a África, um fator crucial para compreender o desenvolvimento e a repercussão social do racismo.⁴⁹ Um conteúdo que aborde diferentes perspectivas e visões dos eventos, povos e culturas — sem brechas para a entrada de revisões negacionistas que vão de encontro à historiografia —, possibilita que os estudantes entendam como surgiu a ideia de um “outro” e o porquê da fundamentação dessa ideia na desvalorização desse “outro”, ao compreender a estrutura de poder estabelecida no domínio das consciências. Portanto, não basta apenas narrar sobre as sociedades africanas, uma vez que a imagem generalizada que temos do continente hoje em dia é de extrema pobreza, uma visão construída pelo imperialismo durante o processo de colonização entre os séculos XIX e XX.⁵⁰

Nos jornais, revistas, televisão, cinema e em nossas conversas e memórias, a África e os diversos povos africanos se confundem com estereótipos antigos e persistentes: regiões e pessoas marcadas pela pobreza, doenças, “conflitos étnicos”, instabilidade política, fome e colapso econômico⁵¹. Nos livros analisados, são contadas as histórias tecidas em terras africanas que, na antiguidade e no medievo⁵², possuíam “reinos”⁵³ prósperos e desempenhavam um papel importante naquele período, sem destacar as continuidades existentes no continente. Dessa maneira, a grandiosidade pretérita é separada do presente por um abismo de miséria e pobreza cultural, econômica e política, numa dinâmica que distancia completamente o conteúdo do antirracismo⁵⁴; reforçando uma mentalidade negativa tanto em relação aos povos em África, quanto aos seus descendentes espalhados no globo.

A relação recíproca entre as dimensões que compõem a historiografia e participam do processo de *cultura histórica* circulante é preponderante aqui. Ora, a constituição de

⁴⁹OLIVA, Anderson Ribeiro. Da Aethiopia à África : as idéias de África, do medievo europeu à idade moderna. **Fênix : revista de história e estudos culturais**, v. 5, n. 4, p. 1-20, out./dez. 2008. Disponível em <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/index> Acessado em 12 de setembro de 2019

⁵⁰ LISBOA, *op. cit.* p. 135-159

⁵¹OLIVA, *op. cit.* p.198

⁵² Para este trabalho, a fim de facilitar a localização temporal dos eventos, utilizamos a periodicidade convencional das “eras” históricas utilizadas nos livros didáticos (Antiguidade, Medievo, Modernidade e Contemporaneidade), mas compreendemos as problemáticas e a amplitude das discussões em torno da alocação temporal de eventos não europeus nesta métrica.

⁵³*Reinos* aparece entre aspas devido às discussões que envolvem o termo em desígnio de outras estruturas políticas fora da Europa, onde o termo foi cunhado e utilizado. A figura do Rei não abarca em completude as figuras de lideranças dos diversos povos ao redor do mundo e aqui nós temos essa percepção de maneira muito vívida.

⁵⁴ Por antirracismo, entendemos ações e medidas efetivas que visem ao combate das violências orquestradas contra pessoas negras. São formas pensadas e estruturadas para combater com eficácia o racismo na sociedade.

sentido em história perpassa a estética, a política, a cognição e a ética.⁵⁵ A historiografia não anuncia apenas conhecimentos, tampouco somente dá notícia do poder das memórias históricas. Com suas formas próprias de enunciação linguística, em particular com seus modos de simbolização, a história se dirige aos leitores. O que causaria, então, esse efeito? “O que lhe confere a vivacidade, com que ela transpõe o passado distante e irreal para a movimentada realidade do presente?” Sem referência à qualidade estética das apresentações históricas essas questões não podem ser resolvidas. A falta dessa visão, da simetria formalizada e do fascínio pragmático — tradicionalmente, essa visão é chamada de “beleza” e ela exerce seu poder de orientação na percepção sensorial.⁵⁶

Quando o livro constrói uma narrativa de ausências, imagens são construídas e percebidas pelo leitor, essas são imagens propriamente ditas (conteúdo iconográfico do livro) e imagens delineadas pelas ideias formuladas pelas palavras escritas. Fica muito evidente o papel do estético no livro didático. Munakata enfatiza bem como a imagem tem uma função clara e como, no livro, é lida tal qual é lido o texto, visto que a imagem não está ali para meros fins ilustrativos, mas para compor o conteúdo e ser interpretada e relacionada àquela composição verbal.⁵⁷ Quando se trata dos conteúdos de protagonismo de pessoas negras ou conteúdos que não possuem, mas falam sobre África, vemos que a iconografia acompanha o “declínio representativo”, do qual já falamos.

Na Antiguidade, as imagens usadas nos livros apresentam artefatos, mapas, monumentos e outros achados arqueológicos que remontam a uma riqueza cultural e artística dos povos representados. Sobre o medievo, são apresentados os grandes “reinos”, com imagens de artefatos, monumentos, cerimônias tradicionais e produtos nativos de cada região, além de mapas indicando sua localização. Quando se trata da modernidade, aparecem imagens de navios negreiros, quadros que desenhavam a violência da escravização e os ambientes de trabalho forçado. No recorte contemporâneo, aparecem charges sobre o imperialismo, quadros que mostram o colonizador em primeiro plano em confrontos diretos com pessoas negras, enquanto corpos de pessoas pretas jazem aos seus pés, além de aparecerem imagens que apontam outros confrontos nas batalhas por independência e na resistência à colonização. As exceções são muito raras e, portanto, não oferecem um

⁵⁵SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/download/21686/12759> Acessado em 2 de novembro de 2022

⁵⁶RÜSEN, *op. cit.*

⁵⁷MUNAKATA, Kazumi. "**Produzindo livros didáticos e paradidáticos.**" Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

contraponto considerável. É preciso ressaltar que o uso desse tipo de iconografia ajuda a enraizar um imaginário de uma África que, à medida que o tempo passa, torna-se mais miserável, o que dificulta ainda mais o estabelecimento de um ensino antirracista.

Para Lélia Gonzalez, a questão racial no Brasil pode ser analisada através da teoria do *lugar natural*, de Aristóteles. O racismo atua de tal maneira que é naturalizado um pensamento de lugar ao qual pertence um grupo, assim, o que se percebe é um tipo de “divisão racial do espaço”⁵⁸; no livro didático, com um formato tácito, marcado pelo esquecimento. O espaço reservado às histórias de pessoas pretas é mínimo tanto no currículo, quanto no livro. O que se vê é um espaço de representação histórica e de existência relegado ao subalterno. Os resultados disso na constituição de identidade e na vontade de ação é latente, de tal forma que identidade histórica reflete em posições políticas, morais e econômicas historicamente influenciadas e influenciadoras da compreensão histórica. Na ponta, isso significa, por exemplo, a reprodução de medidas de extermínio, muitas vezes apoiadas pela população. A representatividade pela narrativa histórica atua, portanto, com a referência do aprendizado histórico à experiência, que não teria sentido se não fosse relacionada à subjetividade do aprendiz. O aprendizado histórico deve, assim, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação, do qual parte o recurso rememorativo ao passado. Sem essa referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências.⁵⁹ História tem a ver também com motivação e emoção, estética e moral (aplicação de parâmetros éticos), sendo a competência histórica, essa operação mental e intelectual de lidar com a história, melhor desenvolvida quando existe a motivação e o interesse por aquilo que está sendo narrado. Quando se leva em consideração a identificação como motivação, na perspectiva de Bodo Von Borries, adquire — espera-se — um nível mais elevado de competências.

Quando entendemos a relação entre currículo e *cultura histórica*, fica mais fácil visualizar o peso dos livros didáticos na estrutura social brasileira. O livro aqui não se encerra em si mesmo, ele envolve todos os processos do ensino de História e, em nossa análise, torna-se uma representação do currículo planejado, currículo como prática e como fato. Para Goodson, planejado é o documento oficial que estabelece o que deve ser narrado e disposto no ensino, como também é validado através das instituições oficiais do Estado, mas é interpelado pela realidade escolar e cultural dos sujeitos envolvidos no ensino. Nessa

⁵⁸GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022. p.20.

⁵⁹SCHMIDT; BARCA; MARTINS. *op. cit.* p. 48

interpelação, encontra-se o currículo como fato (ou currículo oculto, em algumas abordagens), numa face curricular que é indispensável em toda e qualquer cultura escolar; tal como faz parte do cerne curricular a sua aplicação prática, em que a figura do professor faz-se imprescindível para a criação de novas possibilidades interpretativas e de didatização desses conteúdos.⁶⁰ O livro didático abraça todas essas versões curriculares por se tratar de um material produzido a partir do referencial planejado (BNCC), mas é posto em prática e sentido em sala de aula dinamicamente, de forma viva.

Voltemos então ao planejado, que carrega em si aquilo que Goodson aponta como o currículo enquanto uma prescrição que trabalha para excluir de forma insidiosa e poderosa.⁶¹ Ao analisar o conteúdo de ambas as coleções de livros didáticos, foi possível obter resultados bem contundentes para com o trato dado às narrativas sobre o continente africano. Assim, pouco é falado sobre as sociedades africanas da Antiguidade e Medievo, posto que as únicas narrativas escolhidas a serem inseridas nos livros são aquelas sobre grupos organizados em modelos semelhantes aos “reinos” e “grandes civilizações”, deixando de lado a abordagem quanto a demais povos. Na Antiguidade, apenas o Nordeste africano é pontuado, junto às narrativas sobre os territórios litorâneos ao Norte. Note que esse recorte geográfico coloca em esquecimento tudo aquilo que não está em contato com Europa. Nesses conteúdos, as sociedades mediterrâneas e suas trocas ficam em evidência, sendo citados os entrepostos marítimos e comerciais, juntamente aos fatores que conectavam núcleos populacionais europeus aos africanos.

Essa escolha de conteúdo é sintomática do reflexo direto da BNCC nos livros, tendo em vista o conteúdo para 6º ano, em cuja segunda unidade temática, denominada “A invenção do mundo clássico em contraponto com outras sociedades”, o primeiro objeto de conhecimento indicado é “Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).⁶² Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais”.⁶³ Observe que o currículo deixa claro o que deve ser tratado sobre uma suposta massa homogênea e muito simples de ser

⁶⁰ GOODSON, Ivor. F. **O Currículo em Mudança**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001

⁶¹ GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, p. 241-252, 2007. p.243 Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/> Acessado em 12 de abril de 2022

⁶² Termo este eurocêntrico, dado que põe a história dos povos originários da América como sujeita à “descoberta” da Europa.

⁶³ BRASIL. Ministério da Educação. PARCERIA: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 2017. p.420 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 29 de maio de 2020.

estudada, chamada “povos da Antiguidade na África”, por se tratar tão somente dos egípcios, na visão planificada do documento. Vide que os povos não europeus foram todos alocados num espaço apertado de cinco linhas, resumidas ao máximo e simplificadas até caber no mínimo possível de espaço. O esquecimento imposto é evidenciado quando partimos para a análise das unidades temáticas seguintes, que prestam-se ao desenvolvimento do aprendizado sobre os detalhes estruturais políticos, econômicos e culturais de povos gregos, romanos e outras comunidades europeias, além de especificações ligadas à passagem do tempo e como essas sociedades se comportam a longo prazo — passando de sua composição na Antiguidade e chegando às matizes medievais. Dos 16 tópicos em que são desenvolvidos os objetos de conhecimento, apenas cinco tratam sobre África, sendo que em três desses o conteúdo aparece condensado a outros conteúdos de histórias dos diversos continentes, de maneira muito generalista, semelhante ao que vimos no objeto de conhecimento supracitado.

Os resultados disso nos livros é avassalador, quando analisamos seu conteúdo e fazemos seu estudo quantitativo. Compreendemos neste trabalho que, se tratando de um material didático da disciplina de História, o espaço dedicado ao desenvolvimento ou não de uma narrativa tem um grande impacto em como essa narrativa chega — ou não chega — ao aluno, de tal modo que qualidade e quantidade andam de mãos dadas na produção do material. Ora, imagine que é evidente a defasagem causada quando a história de um continente inteiro é resumida a poucas páginas, enquanto a de um outro é pontuada em detalhes ao longo de diversos capítulos. A visualização percentual da quantidade de páginas de conteúdo voltadas às narrativas de protagonismo negro em todos os livros das coleções “História, Sociedade e Cidadania” e “Araribá Mais História” liga um alerta quanto à contribuição do currículo na manutenção do racismo, associada às ausências propostas ao ensino de História. Nos livros, as inferências sobre a atualidade — logicamente inevitáveis — muitas vezes ficam mais implícitas, mas isso não é apenas uma vantagem (para alguns grupos), porque dessa forma elas parecem menos questionáveis e verificáveis.⁶⁴ Em nossa análise, a distância entre o material didático e a realidade do aluno matriculado na rede municipal de educação de Recife aparece como uma constante e um agravante na possibilidade de identificação crítica da questão racial pelo estudante. Ainda que na BNCC esteja prevista a inserção de conteúdos a fim de desenvolver um ensino democrático e inclusivo, a partir do ensino de História da África e dos povos africanos, pautando-se na ideia de uma relação entre passado e presente, valorizando a realidade do estudante e fazendo-o

⁶⁴BORRIES, *op. cit.* p.22

compreendê-los de modo relacionado, palavras que, em tese, se conectam diretamente ao que viemos discutindo quanto às teorias da Didática da História. Vide:

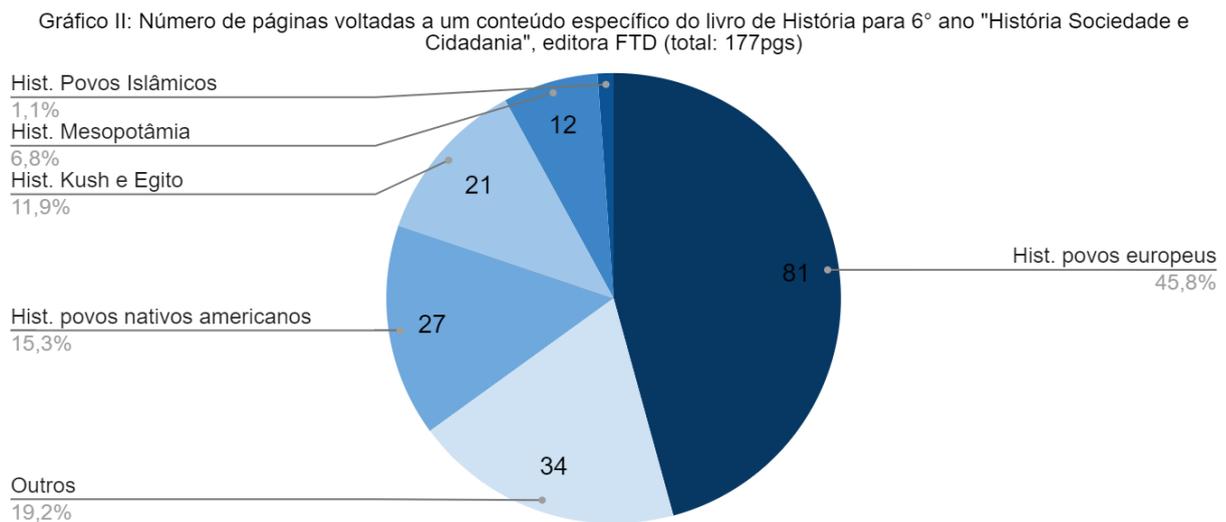
O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BRASIL, 2017, p.419)

Se tratando dos livros para sexto ano — utilizando essa série novamente como exemplo para ilustrar a questão —, em nossa análise, a coleção “Araribá Mais História”, da editora Moderna, que apresenta 191 páginas de conteúdo narrativo, traz a história do continente europeu num total de 84 páginas, num percentual de 43,98% da narrativa completa do livro. Quando trata-se do conteúdo voltado à história africana, temos 18 páginas, num percentual de 9,42% da narrativa completa do livro (vide gráfico I). Resultado aproximado tivemos ao partir para a análise do livro voltado à mesma série da coleção “História Sociedade e Cidadania”, da editora FTD, tal que o conteúdo referente à história da Europa aparece em 45,76% do todo narrativo, ou seja, 81 das 177 páginas. O conteúdo voltado à África é restringido a 11,86%, sendo, portanto, 21 das 177 páginas, em que as histórias africanas narradas são somente sobre Egito e Kush (vide gráfico II), deixando o restante do continente num déficit narrativo perigoso.

Veja que o livro em mãos discentes nos leva a imaginar uma situação em que o aluno, vendo aquela “História da África”, supõe que os povos antigos do continente inteiro estavam concentrados naquele recorte geográfico e naquele espaço temporal. O mesmo é observado nos livros para 7º, 8º e 9º anos. Na coleção da editora Moderna, temos os seguintes números para os conteúdos voltados às narrativas de protagonismo negro⁶⁵ e de história africana, naquelas séries respectivas: 11,64%, 5,80% e 7,52%; já o conteúdo de história europeia e narrativas de protagonismo branco ocupam, respectivamente, 75,13%, 93,24% e 72,57%. Na coleção da editora FTD, como esperado, lidamos com a mesmíssima situação, em que, para essas turmas, o conteúdo de protagonismo negro está em 19,30%, 8,89% e 5,19% das páginas

⁶⁵ Neste trabalho, entendemos narrativas de protagonismo negro como aquelas que pautam aspectos culturais, econômicos, políticos, reivindicações, lutas e outros eventos realizados por pessoas negras, para além dos aspectos generalistas e estereotipados da narrativa tradicional, que relegam a pessoa preta ao papel de subserviência e de objetificação. Entendemos também a existência de comunidades não negras do continente africano, mas entendemos que o tratamento dado ao continente no imaginário e na dimensão estética leva os estudantes a pensar imediatamente em sua parcela negra (majoritária). Outra questão importante é a compreensão de que existem comunidades não brancas na Europa, por isso especificamos o conteúdo de história europeia e de protagonismo branco como delimitantes daquilo que refere-se ao percentual.

e o de narrativas de protagonismo branco e europeu ocorre em 71,93%, 84,44%, 67,45% da parcela narrativa total do livro.



Quando passamos à investigação acerca da modernidade africana e suas representações nos livros didáticos, as narrativas sobre os povos e culturas do continente desaparecem quase que completamente, aparecendo como centro da narrativa a escravização. O continente, na Modernidade retratada nos livros, passa a ser um local de violência, escravização e, especialmente, um local de interesse financeiro para a Europa, em mão de obra compulsória e matérias-primas. O eixo geográfico muda, torna-se relevante tão somente a costa atlântica. No recorte temporal contemporâneo, a África só reaparece como alvo do imperialismo europeu, com discussões sobre guerras e batalhas nas lutas pela independência, com breves menções à resistência contra o assédio das potências econômicas. O capítulo 10

da obra “História Sociedade & Cidadania” da Editora FTD para 7º ano, que trata sobre a África da segunda metade do século XVI ao XIX, é um bom exemplo para ilustrarmos a questão dessa imagem construída sobre o continente, haja vista as habilidades EF07HI15, EF07HI16 e EF07HI14 da BNCC, nas diretrizes curriculares, para o 7º ano, que apontam a obrigatoriedade do ensino sobre o comércio atlântico, as relações comerciais vigentes naquele período e a escravidão.⁶⁶ Quando atados aos outros conteúdos, que já não ajudam em muito na desconstrução da visão estereotipada do continente, acabam por desenhar um retrato de África reduzida ao mercado negreiro. Quando são narradas as histórias de povos Bantos e Iorubás, pontua-se suas origens, alguns aspectos linguísticos e culturais, mas sempre retomando uma espécie de “condição de escravos” desses povos. No livro da editora Moderna, para 7º ano, a escravização é usada como referencial temporal na história desses povos, especialmente no capítulo intitulado “Povos Iorubás e Bantos”. Um dos trechos em que fica marcada essa noção é o que segue:

A partir do século XVI, muitos africanos foram trazidos forçadamente para o Brasil, pelos portugueses na condição de escravos. Eles pertenciam a uma grande variedade de povos, que, no século XIX, foi classificada em dois grandes grupos linguísticos: banto e iorubá. (FERNANDES, 2018, p.24).

No formato narrativo escolhido, os povos citados, antes de serem bantos e iorubás, aparecem como escravos. Ao ler todo o capítulo, percebe-se que as narrativas todas retomam o cativo como marco, em detrimento de outros eventos componentes da sua história e identidade enquanto povo. Se tratando de recortes temporais, vale ressaltar que esses recortes em conteúdos de África praticamente desaparecem depois da Antiguidade, de tal maneira que diversos temas são retratados num contexto de generalização — um bom exemplo é abordagem sobre a estrutura social, que no pós-Antiguidade aparece como única e imutável, em todo o continente, todos os povos, em todos os períodos temporais posteriores.⁶⁷

Seguindo um caminho divergente, a editora FTD deu prioridade a uma narrativa mais estruturada no afastamento dessa ideia de um “continente de escravizados”, ainda que apareçam alguns tópicos sobre o cativo no segundo capítulo da obra para 7º anos, denominado “Povos e Culturas africanas: malineses, bantos e iorubás”. Além do local de origem, narra-se sobre expressões culturais e modelos de organização social e administrativa das comunidades. A escravização é trazida no final do capítulo, no qual são retratadas heranças linguísticas e culturais desses povos em solo brasileiro. O autor escreve sobre a instituição escravista sem retirar sua carga histórica, contudo, não transforma o estar

⁶⁶ LISBOA, *op. cit.* p. 135-159

⁶⁷ *Idem* p. 135-159

escravizado em condição de existência e de ser. Uma estratégia interessante para conectar o conteúdo ao presente, nesse capítulo, é o uso de personalidades da mídia e brasileiros anônimo descendentes de povos africanos para tratar da relação presente-passado, numa estrutura narrativa que trata com seriedade e peso a escravidão, sem relegar os indivíduos escravizados, sua história ancestral e seus descendentes à desumanização decorrente desse processo.⁶⁸ Esse formato utilizado pelos autores do livro é um caminho viável na construção de narrativas que visem o entendimento da historicidade do presente, auxiliando no sentido do uso da História na vida prática do estudante, aproximando-o da narrativa, dando condições para a compreensão da mudança temporal e de seus processos históricos, sem negar o passado, buscando adaptá-lo e interpretá-lo de acordo com o tempo presente.

Ainda assim, ainda há muito o que se pensar para desvencilhar a história dos povos africanos daquilo que o imaginário racista construiu. Os efeitos desse imaginário — reiteramos: solidificado em ausências — na orientação cultural da vida prática dos alunos é a consolidação da ideia de que pessoas negras são pessoas sem história, pessoas sem um passado narrado e, portanto, sem uma referência para a formação identitária no presente e sem expectativa de futuro. O peso do livro didático é gigantesco na vida escolar, já que atua, diretamente, na constituição de sentido (orientação no tempo).⁶⁹ Na perspectiva da Didática da História, a *consciência histórica* nos dá uma base de ação cotidiana estruturada na experiência do passado, assim, nos levando a compreender nosso mundo, nossa existência e nossa atuação enquanto sujeitos históricos, quando há o acesso a uma narrativa que nos conecte à história de nossos antepassados, para a compreensão de nós e dos outros no presente. No combate ao racismo, esse movimento é imprescindível no sentido da formulação de possibilidades concretas de luta, a fim de que o indivíduo e o coletivo, entendendo o movimento histórico de alicerçamento do racismo, enxergue caminhos efetivos para o antirracismo.

É necessário compreender, então, que, como relação organizada de poder na vida de uma sociedade, a dominação está enraizada e sustentada pelos sujeitos. Essa dupla dependência, tanto das instâncias próprias à formação da identidade como de sua relevância subjetiva interna e de sua expressão social externa, diz respeito à evolução temporal de cada sujeito e de seu mundo, constituindo sentido mediante a *consciência histórica*.⁷⁰ Vale pensar, nesse mesmo entendimento de formação de memória e identidade para a ação, na BNCC —

⁶⁸ LISBOA, *op. cit.* p. 135-159.

⁶⁹ OLIVEIRA; DE OLIVEIRA. *op. cit.* p.227

⁷⁰ RÜSEN, *op. cit.* p.51

formulada pelas instituições, que por sua vez são compostas por sujeitos — como mais uma ferramenta desse emaranhado complexo, posto que as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes nesse coletivo. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição.⁷¹ Toda essa atividade consiste, por conseguinte, na efetivação cultural de uma dominação política, que está diretamente vinculada à questão racial. “A realidade dos afro-brasileiros é aquela de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos”.⁷²

5. Considerações Finais

No percurso analítico desta pesquisa, nos deparamos com exemplos claros da tentativa de apagamento da história das pessoas negras no ensino de História em nosso país. O currículo —documento que deveria apresentar um caráter democrático, em que se abre espaço para o debate e as possibilidades de entendimento e críticas sobre as narrativas pré-estabelecidas⁷³ —, no Brasil, acaba por se tornar parte do aparato de perpetuação do racismo em todo o território e em todas as instâncias da vida em sociedade. Pensar na relação entre currículo, livro didático, o indivíduo e o coletivo é ter em mente a complexidade dos efeitos das políticas pensadas para incluir e excluir. O ensino de História sempre foi e é até hoje alvo de grupos que a utilizam para o estabelecimento de dominação.

O estudo das unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento da BNCC, em diálogo direto com o conteúdo construído nos livros didáticos em questão, nos evidencia como as dimensões da história (estética, política, cognição e ética) norteiam amplas áreas da vida humana e, com punho firme, nos levam a um entendimento de mundo e a um curso de ações bem delimitado. Compreender que existe uma omissão pensada para o estreitamento de narrativas históricas, a fim de consolidar o conhecimento considerado legítimo pelo o grupo dominante, nos faz enxergar o problema em sua profundidade, bem como caminhos possíveis na contra-corrente. Nos livros, que tecem a *narrativa-mestra* da história do país, a representatividade narrativa condizente com a nossa composição racial ainda há de ser conquistada. Essa conquista se apoia na necessidade do indivíduo assumir uma postura ativa na investigação de temas próprios a ele, pois quanto mais se aprofunda numa narrativa que diz respeito à história de seus antepassados, mais se aprofunda na tomada de consciência em

⁷¹ALMEIDA, *op. cit.* p.27

⁷²NASCIMENTO, *op. cit.* p.83

⁷³GOODSON, Ivor. F. **O Currículo em Mudança**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001

torno da sua realidade e, identificando essa narrativa como significativa, se apropria dela, num processo de consciência da realidade e consciência de si mesmo.⁷⁴

Compreender o processo de construção de *cultura histórica*, com as imposições de memória pelo ensino da “narrativa oficial”, é levar em consideração que o historiador tem função fundamental em sala de aula. Ocupar e integrar os espaços de debate e prática do ensino de História, almejando o acesso do aluno à consciência histórica, é parte basilar do ofício. Hoje, é impossível pensar em história sem que se pense os seus usos públicos, os seus ecos reverberando pelas minúcias do coletivo. A BNCC, os livros didáticos e o historiador-docente estão na linha de frente na estruturação de um ensino de História aplicável à vida prática dos sujeitos e é aqui que funcionam como estratégia combativa. No entanto, o excesso de objetos de conhecimento que se distanciam da realidade do aluno, a falta de objetos de conhecimento substanciais para a formação de identidade histórica e uma estrutura narrativa apoiada no tradicionalismo — arraigado nas origens da História como ciência — são as características que, definitivamente, se sobressaem quando lemos o nosso currículo nacional; uma dinâmica de construção histórica de uma terceira pessoa, que não os alunos da rede pública, na qualidade de indivíduos brasileiros, majoritariamente negros e indivíduos que convivem com uma sociedade racista diariamente, desde o nascimento. A contrapelo do ideal e das palavras idílicas de busca pela igualdade em nossa Constituição Cidadã, o currículo e os livros didáticos de história utilizados na rede municipal de educação de Recife estão distantes da catálise no combate ao racismo, por estarem distantes daquele grupo a quem o seu discurso é voltado: o estudante recifense, o cidadão em formação para exercício da cidadania, o povo brasileiro.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS:

BOULOS JÚNIOR, ALFREDO. **HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA**, versão para 6º ano, versão para 7º ano, versão para 8º ano e versão para 9º ano. EDITORA FTD SA, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/>> acesso de setembro de 2020 a abril de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. PARCERIA: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 29 de maio de 2020.

⁷⁴ LISBOA, *op. cit.* p. 135-159.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Escolas Participantes da Escolha de Livros no PNLD Didático 2020. Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação**, disponível em: <http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php> Acesso em dezembro de 2020.

FERNANDES, Ana Cláudia (ed). **ARARIBÁ MAIS – HISTÓRIA**, versão para 6º ano, versão para 7º ano, versão para 8º ano e versão para 9º ano. EDITORA MODERNA LTDA, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://pnld.moderna.com.br/historia/arariba-mais/>> acesso de setembro de 2020 a abril de 2021

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. "A dimensão retórica da historiografia." *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto (2009): 223-250.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, São Paulo: 2019.

APPLE, Michael W. "A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional." *Currículo, cultura e sociedade* 11 (1994): 59-91.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: J. Zahar, v. 200, p. 1, 2001.

BORRIES, Bodo von. "**Jovens e consciência histórica**." Curitiba: W&A Editores, 2018.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Publicações Europa-América, 1983.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em dezembro de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/1996. LDB Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 3 de março de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 03 de fevereiro de 2023

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2020: História: Ensino Fundamental: Anos Finais**. Brasília, 2020.

_____, Presidência da República - Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. 2003. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em 15 de abril de 2021.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Diretoria da Associação Nacional de História: 2015. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em 30 de setembro de 2022.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Revista Transversos**, v. 7, n. 7, p. 35-53, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/25602> Acesso em 13 de abril de 2023

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 15-16.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 202, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=html> Acessado em 30 de maio de 2022

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, p. 241-252, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrQLPpD4Sjmkq/> Acessado em 12 de abril de 2022

GOODSON, Ivor. F. **O Currículo em Mudança**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2001

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores pela democracia: o golpe de 2016 e a força do passado**. Alameda Casa Editorial, 2016.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> Acesso em 7 de janeiro de 2021

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raça.html> Acesso em 2 de setembro de 2020

KLÜPPEL, Giuvane de Souza; CERRI, Luis Fernando. Entre Consciência Histórica e Narrativa Mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em História da cidade de Ponta Grossa, Paraná. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 2, 2018.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/?lang=pt> Acesso em 20 de agosto de 2022

LISBOA, Júlia Maria de Araujo. Consciência Histórica e Livros Didáticos do Ensino Fundamental: Uma ferramenta de combate ao racismo. **Revista Espacialidades**, v. 18, n. 1, p. 135-159, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/26355> acesso em 04 de junho de 2022

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **"A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático."** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

_____. **"Produzindo livros didáticos e paradidáticos."** Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Revista Crítica Histórica. UFAL**, v. 8, n. 15, 2017. Disponível em <https://encr.pw/OpFPk> Acesso em 28 de março de 2022

MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Revista TransVersos**, n. 16, p. 125-147, 2019.

MORENO, Ana Carolina. **Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação.** G1 Educação. 09 out.2015. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html> Acesso em 04 de julho de 2022

MUNAKATA, Kazumi. **"Produzindo livros didáticos e paradidáticos."** Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Da Aethiopia à África : as idéias de África, do medievo europeu à idade moderna. **Fênix : revista de história e estudos culturais**, v. 5, n. 4, p. 1-20, out./dez. 2008. Disponível em <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/index> Acessado em 12 de setembro de 2019

_____. O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses. **Revista Solta a Voz**, Goiás, v. 20, n. 2, p. 197-214, 2009.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. **Roteiro**, v. 45, 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592020000100306&script=sci_arttext
Acessado em 21 de março de 2021

OLIVEIRA, Itamar Freitas; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/4298/2824> Acesso em 21 de março de 2022

PALOMO, Frederico. Confesionalización. in BETRÁN, José Luis; HERNANDEZ, Bernat; MORENO, Doris (eds). **Identidades y fronteras culturales en el mundo ibérico de la Edad Moderna**. — Bellaterra (Barcelona) : Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, 2016.

PROST, Antoine. Os fatos e a crítica histórica. in PROST, Antoine. **Doze Lições Sobre a História**. 2ª edição, Autêntica editora, Belo Horizonte: 2019.

RÜSEN, Jörn. Cultura Histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história. WAS Edições, Curitiba: 2022.

_____. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Historische Faszination; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen**: Böhlau, 1994, p. 3-26.

_____. **Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SARAMAGO, José. **Caim Romance**. Editora Companhia das Letras, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5398> Acesso em 14 de julho de 2021

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/download/21686/12759> Acessado em 2 de novembro de 2022

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (eds). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. Editora Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Livros Didáticos de História, Importante Agente para a História Pública *in* **Conhecimento Histórico Escolar: sujeitos, práticas, suportes**. Márcia Elisa Teté Ramos (Org). Maringá: Edições Diálogos, 2019, p. 127-146.

AGRADECIMENTOS:

Dedico esta pesquisa inteiramente aos meus amados, que sempre estiveram comigo e cujos nomes faço questão de escrever, para lembrar, sempre que possível, de sua presença acolhedora e afetuosa em minha vida. Essas linhas todas devoto a vocês: Maria, Maisa, José Arnaldo, Rosália Lisboa, Gui, Pedro Henrique, Iago Remígio e Guilherme Lima, que foram o combustível mais ardente para a chama do meu coração tão inquieto. Por vocês, sempre.