

## **O novo ensino médio e a lei 10.639 nos livros didáticos de humanas**

### **The new high school and law 10.639 in human school books**

■ Darcylene Pereira Domingues; Júlia Silveira Matos

#### **RESUMO**

No presente artigo, observamos, por meio da metodologia da análise de conteúdo, a representação dos conceitos substantivos de escravidão, cultura afro-brasileira e África em uma coleção de livros didáticos da editora Saraiva Educação, a partir das competências exigidas na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. O foco foi compreender como esses temas foram apresentados nessa coleção atendendo à lei 10.639/03, alinhada às novas proposições da BNCC para os anos seguintes. Nesse sentido, os livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a partir do Plano Nacional do Livro Didático do ano de 2021 foram distribuídos em nível nacional. Logo, nossa intenção é discutir as competências dispostas na base e os conteúdos presentes na coleção a partir dos três conceitos.

#### **Palavras-chave**

Currículo; livro didático; ciências humanas, lei 10.639; ensino médio.

#### **ABSTRACT**

In this article, we observe, through the methodology of content analysis, the representation of the substantive concepts of slavery, Afro-Brazilian culture and Africa in a collection of textbooks by Saraiva Educação, based on the skills required in the current National Common Curricular Base (BNCC) for High School. The focus was to understand how these themes were presented in this collection in compliance with law 10.639/03, in line with the new proposals of the BNCC for the following years. In this sense, textbooks in the area of Applied Human and Social Sciences based on the National Textbook Plan for the year 2021 were distributed nationwide. Therefore, our intention is to discuss the competences arranged in the base and the contents present in the collection from the three concepts.

#### **Keywords**

Resume; textbook; human sciences; law 10.639; high school.

## Introdução

Vivemos uma nova transformação curricular na educação brasileira a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em nível do Ensino Médio e a implementação das chamadas áreas de ensino. Dessa forma, as disciplinas anteriormente fragmentadas encontram-se em processo de aglutinação por áreas, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, os componentes curriculares presentes nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia estão disponibilizados de forma conjunta e principalmente interdisciplinar no documento da base, conseqüentemente, modificando também a produção do material didático.

A BNCC está em vigor desde 2017, fornecendo competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento do estudante durante todo o processo escolar, seja educação infantil, ensino fundamental e médio e também regulamentando o currículo nacional. A distribuição dos componentes curriculares a partir das áreas de conhecimento no Ensino Médio começam a ser implementados a partir de 2021, logo observamos uma transformação no currículo, uma vez que as quatro disciplinas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – devem, segundo a base:

[...] tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BNCC, 2017, p. 562).

Em decorrência disso, selecionamos uma coleção completa, composta por seis livros didáticos, de Ensino Médio que são regulamentados de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em ação desde 2021, e fundamentalmente a observação das competências exigidas a partir da Lei nº 10.639/2003. O PNLD foi criado em 1985 e, desde então, “adquiriu a função de aquisição e distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas” (MATOS, 2013, p. 64) em nível nacional. Ele também será o responsável pela implementação desse novo currículo escolar a partir das competências presentes na BNCC, pois são justamente os editais do programa que regulamentam as normativas necessárias para os materiais didáticos, conforme nos aponta a historiadora, “o aprimoramento dos critérios do Programa se deu não apenas pela percepção de falhas, mas também pela renovação das políticas educacionais” (MATOS, 2017, p. 67) algo atual e em período de transformação.

Dessa forma, no presente artigo, demonstramos, por meio da metodologia da análise de conteúdo, a representação dos conceitos substantivos de escravidão, cultura afro-brasileira e África

em uma coleção de livros didáticos da editora Saraiva Educação, a partir das competências exigidas na atual BNCC para o Ensino Médio. O foco foi compreender como esses temas foram apresentados nessa coleção atendendo à lei 10.639/03, alinhadas às novas proposições da BNCC para os anos seguintes. Nesse sentido, os livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a partir do Plano Nacional do Livro Didático do ano de 2021 foram distribuídos em nível nacional. Logo, nossa intenção é discutir as competências dispostas na base e os conteúdos presentes na coleção a partir dos conceitos elencados.

Para realizar a discussão dos códigos disciplinares disponibilizados nos livros didáticos, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo proposta por Roque Moraes (1999), pois acreditamos que, a partir das categorias criadas, poderemos evidenciar a representação do negro no interior da coleção. De acordo com o autor Roque Moraes, “uma análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais a ela submetidos, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação” (MORAES, 1999, p. 12). A coleção aqui selecionada como fonte de pesquisa chama-se Coleção *Humanitas.doc* composta por seis títulos: Sociedade, Cultura e Política; Indivíduo, Sociedade e Natureza; Tempo e Espaço; Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos; Territórios, Territorialidades e Fronteiras; Política e mundo do Trabalho. Nesse sentido, observamos que a editora Saraiva recebeu forte influência dos principais temas problematizados, e citados acima, no interior da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC.

Segundo as normativas curriculares propostas pela base, a área “propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética” (BNCC, 2017, p. 563) e tal compromisso teria como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia e liberdade de pensamento, ou seja, “a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, 2017, p. 564). São justamente essas duas frases do documento que nortearam a pesquisa aqui apresentada.

Além disso, a base traz em seu interior seis competências específicas para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, aqui dispostas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 570).

Além de avaliar os livros didáticos a partir das habilidades, acima citadas, pretendemos, durante a construção do artigo, demonstrar as diretrizes implicadas na incorporação da lei 10.639/2003 e a inclusão no currículo oficial da temática de História e Cultura Afro-Brasileira, pois, como nos informa Carlos Mathias, “novos temas foram introduzidos nos livros didáticos e nos currículos de história, tais como: cotidiano, família, lazer, sexualidade, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, mentalidade, imaginário, cultura material, dentre outros” (MATHIAS, 2011, p. 45). Nesse sentido, “a relação entre escola e cultura foi incorporada nas políticas educacionais visando três objetivos: o reforço da auto-estima dos alunos; o fortalecimento das identidades sociais; e a ampliação dos repertórios culturais” (NAPOLITANO, 2010, p. 73).

Legislativamente, fez-se necessária a implementação da obrigatoriedade da temática nos currículos para que ela pudesse adentrar no ambiente escolar, uma vez que “houve nos últimos anos uma tendência na historiografia brasileira no sentido de recuperar” (DAVIES, 2011, p. 121). Visualizamos esse fato de maneira triste, porque, segundo o historiador “a cultura é plural, mas pode aparecer, ideologicamente, como una e indivisível. Portanto, compreender os conflitos e lutas pela definição de sentidos, valores e significações de vários ramos de atividades humanas, em cada contexto específico” (NAPOLITANO, 2010, p. 91). Assim, a obrigatoriedade da temática nos currículos escolares deixa nítida a exclusão que a cultura Afro sofreu devido ao preconceito presente na sociedade brasileira.

## **Livro didáticos e análise das categorias**

Para demonstrar os dados referentes à pesquisa e à leitura realizadas nos livros da coleção *Humanitas.doc*, selecionamos três categorias para análise: Escravidão, África e Preconceito, justamente devido à recorrência desses assuntos na coleção. Além disso, foram escolhidos devido à

relevância no interior dos livros didáticos e principalmente pelo suporte teórico que os autores forneceram aos estudantes, a diversidade de fontes utilizadas e a quantidade de páginas disponibilizadas. Os autores responsáveis pela coleção também utilizam do conhecimento prévio dos alunos para formular questionamentos e realizar debates, o que é denominado por Helenice Rocha (2013) como bagagem que o estudante traz consigo, ou seja, conhecimento e experiências do seu próprio cotidiano.

A primeira análise curricular dedica-se ao livro didático *Política e mundo do trabalho*<sup>1</sup>, no qual encontramos especificamente um capítulo, contendo dezessete página, a respeito do conceito de escravidão e suas origens, demonstrando, assim, os diferentes modelos que perduraram pela História. O contexto histórico a respeito de tal prática retorna ao período da Antiguidade, na qual os indivíduos primeiro eram cativos, prisioneiros de guerra e posteriormente transformados em escravos para força de trabalho. Essa ênfase realizada no livro didático demonstra que o modelo que muitos têm de referência de escravidão foi o perpetuado no Brasil, porém essa dominação existiu em outros lugares e com diferentes formas de atuação.

O capítulo inicia com uma breve discussão a respeito do conceito de liberdade para os gregos no século V a.C., e as produções de Protágoras e Alcídamas, sofistas e filósofos que afirmavam que a escravidão não era algo natural, mas o resultado de leis dos mais forte sobre os mais fracos. Contudo, o principal pensador do período é Aristóteles, que legitimou em seus escritos o processo de escravidão e que afirmou que haveria aqueles que nasceram para ser escravos. Tanto o processo de escravidão praticado pelos gregos quanto pelos romanos é citado no interior da coleção, que também indica um trecho do livro I de *A política* de Aristóteles e a legislação romana para discutir o assunto. Dessa forma, o material didático demonstra que a escravidão, nesses locais, diferencia-se da praticada posteriormente no continente africano.

Juntamente com o declínio econômico de Roma no século III e o enfraquecimento na expansão territorial, a prática da escravidão foi diminuindo, uma vez que existiam poucos prisioneiros de guerra. E, posteriormente, com o esvaziamento das cidades e a população destinando-se para os campos no interior das propriedades dos grandes latifundiários configura-se “... a origem da servidão, sistema que predominou durante a Idade Média europeia” (VAINFAS, 2020, p. 23). Ao adentrar na discussão a respeito do comércio realizado pelos europeus, os autores esclarecem que inicialmente “não teria existido na África uma escravidão como a da Roma antiga ou dos governos islâmicos, nas quais o escravo era uma mercadoria e uma peça-chave para o funcionamento da economia”

---

<sup>1</sup> Aqui expomos as competências e habilidades citadas pela própria coleção na introdução do capítulo EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103EM13CHS104; EM13CHS105; EM13CHS106; EM13CHS201; EM13CHS204; EM13CHS401; EM13CHS404; EM13CHS501; EM13CHS502; EM13CHS503; EM13CHS601.

(VAINFAS, 2020, p. 26), deixando claro que a escravidão foi um regime mercantil imposto aos africanos, principalmente entre os séculos XVI e XVIII.

Por outro lado, cita os escritos de John Thornton, que afirma que tanto africanos, europeus e islâmicos beneficiaram-se desse comércio e que o discurso vigente tendia a “vitimizar as populações negras”, logo, para o autor Thornton, esses três povos teriam comercializado em pé de igualdade os escravos. A partir dessa interpretação, o livro propõe uma atividade de discussão entre os estudantes e posteriormente a produção de um texto com o seguinte questionamento: “em que medida a presença de europeus de variados reinos pode corroborar o argumento de John Thornton sobre o controle africano da organização do comércio externo de escravos? Em contrapartida, que grupos africanos podem ter sido prejudicados?” (VAINFAS, 2020, p. 27). Desse modo, podemos observar, numa análise inicial, que os organizadores da coleção utilizam discursos opostos e até mesmo conflitantes, demonstrando assim uma diversidade de fontes e autores ao longo dos escritos e orientando os estudantes para interpretação e reflexão de variadas fontes. Instiga, nesse caso, os estudantes a pensar e construir um conhecimento objetivo sobre o passado e demonstra que a história “é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 30).

Num segundo tópico, desse mesmo capítulo, os autores dedicam-se a demonstrar o papel da Igreja católica na expansão dos reinos cristãos e principalmente da escravidão no continente africano:

A recuperação da obra de Aristóteles *A política* foi fundamental para a justificativa da escravidão de negros africanos entre os séculos XV e XVIII. Ela foi o eixo moral e ético apropriado por teólogos e religiosos para a dominação. Espelhando-se na escravidão natural de Aristóteles, os letrados cristãos consideraram que a escravidão seria permitida por Deus como consequência do pecado original (VAINFAS, 2020, p. 28).

Os escritos de Aristóteles, um filósofo, imerso numa sociedade politeísta, não impossibilitou que a Igreja utilizasse seus escritos a respeito de outro momento histórico e social, e incorporasse da maneira que desejara para justificar uma outra forma de escravidão. Em 1455, através da bula *Romanus Pontifex* do papa Nicolau V, legitimou-se a expansão portuguesa para África e concorda-se com a escravização dos habitantes do continente, uma vez que eles eram vistos como pagãos. Além disso, o livro didático cita também o discurso de Santo Agostinho, utilizado por diversos teólogos, durante a Idade Média, para justificar “a escravidão baseada na cor de pele como algo natural ao associar os negros africanos à descendência de Cam” (VAINFAS, 2020, p. 28) e os escritos de São Tomás de Aquino e a escravidão natural. Portanto, podemos observar que, no decorrer de duas páginas, os autores utilizaram diferentes discursos para demonstrar aos estudantes as diversas concepções de escravidão, algo que está de acordo com a 4ª competência específica exigida pela BNCC, ou seja, construindo relações de produção em diferentes territórios, contextos e culturas.

A respeito da temática sobre escravidão, ainda afirmam que:

Por suas características, a escravidão mercantil da Idade Moderna pode ser caracterizada como a forma mais evidente de dominação e da violência de pessoas sobre outras: o indivíduo era capturado, transformado em escravo e comercializado. Chegando ao destino, era um estrangeiro submetido ao trabalho, considerado uma propriedade, podendo ser comprado e vendido. A condição de escravo era transmitida pela mãe, pelo ventre; filho de escrava era escravo, privado, ao nascer, do controle de sua própria vida, pois se tornará propriedade de outro (VAINFAS, 2020, p. 29).

É justamente contra esse sistema escravista que alguns pensadores, a partir do século XVIII, sob influência do Iluminismo, posicionam-se contra e começam a condenar tal prática em seus escritos. Os autores trazem nesse momento o discurso de Jean-Jacques Rousseau, que se opôs aos escritos de Aristóteles, afirmando que a escravidão era uma coerção física e não algo pertencente à natureza humana. Para o filósofo, todos os homens são livres e iguais por nascimento, e, por conseguinte, a escravidão seria resultado de uma criação humana.

A discussão a respeito da temática segue citando as motivações econômicas dos países europeus, especificamente Inglaterra e França, para elaborar novas leis e códigos civis a respeito da escravidão. Assim, em decorrência da Revolução Industrial e da necessidade de investimento nesse setor, os países citados empenharam-se na proibição do tráfico de escravos, pois era uma atividade que exigia altos custos. Posteriormente, a iniciativa francesa contra o absolutismo monárquico surte efeitos na chamada Revolução Haitiana (1791-1804), que, segundo os autores, “tornou-se um fantasma que assombrou por décadas os senhores escravistas do continente americano” (VAINFAS, 2020, p. 33). As lutas por liberdades no Brasil também são discutidas, os levantes organizados, a formação dos quilombos e outros métodos de resistências que foram fundamentais para luta contra esse sistema.

Para finalizar o capítulo, faz-se o questionamento: *Fim da escravidão no Mundo?* O processo de reflexão nesse momento final instiga os estudantes a observarem que, atualmente, não possuímos sistema escravista legitimado por nenhum Estado ou de base econômica. Entretanto, ainda perpetuam-se práticas de trabalho escravo no Brasil, por questões culturais e históricas, e afirma a necessidade de denúncia dos algozes. Traz para discussão o episódio conhecido como Chacina de Unai, evento ocorrido em 2004, no qual quatro auditores-fiscais do Trabalho foram assassinados ao executarem uma inspeção de combate ao trabalho análogo à escravidão no estado de Minas Gerais.

O segundo livro didático aqui pesquisado intitula-se *Diversidade, Cidadania e Direitos*

*Humanos*<sup>2</sup>, e, nesse instante, utilizaremos o conceito de África e suas variáveis, como, por exemplo, Africana e Africanismo para análise de conteúdo. Além disso, observamos já na página inicial uma afirmação a respeito das semelhanças entre os problemas sociais e econômicos do Brasil e alguns países africanos, pois “o continente africano está do outro lado do oceano Atlântico, mas muitos de seus problemas também ocorrem no Brasil” (VAINFAS, 2020, p. 111), algo presente até a finalização do capítulo. Os autores têm a preocupação de demonstrar a diversidade do continente africano, seja ela a partir da vegetação original e da regionalização presentes naquele território. Pois frequentemente as informações que os indivíduos possuem a respeito da África são concebidas através de estereótipos que falham em demonstrar a dimensão natural e cultural e por isso são demonstrados através de mapas e gráficos. Nesse sentido, é proposta uma atividade em grupo, na qual, cada um ficará responsável por uma região do continente e deve pesquisar a respeito da variedade cultural, religiosa, política e econômica nesses locais e conseqüentemente apresentar para os demais estudantes.

Num segundo momento, o contexto histórico é desenvolvido a respeito da África e seus impérios existentes antes da chegada do europeu no século XV e na expansão imperialista no século XIX. Para tanto, é citado o reino de Gana, o império de Mali, os Hauçás e Iorubás e os Bantos, demonstrando, assim, a centralização do poder desses povos e a organização social, estatal e militar desses locais. Posteriormente, discorre a respeito da presença europeia na África e o comércio desenvolvido pelos portugueses na costa, que “compravam pessoas escravizadas dos povos que ali viviam e as levavam para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar nas ilhas do Atlântico e, depois, no Brasil” (VAINFAS, 2020, p. 115). Novamente, utiliza os dados a respeito dos africanos que foram escravizados e retirados de seu local de origem e afirma que houve situações de resistência nesses locais. Também discute sobre “o papel fundamental do trato de escravos na formação de estruturas sociopolíticas complementares” (HERNANDEZ, 2008, p. 35), pois influenciaram no desenvolvimento de algumas cidades e na difusão do comércio.

Demonstra que, a partir da extinção do tráfico de pessoas no século XIX, os europeus, através de uma prática imperialista, dominaram o continente e acordaram na Conferência de Berlim, em 1885, a divisão da África, “vale ressaltar que a partilha do continente não levou em consideração a existência de etnias, culturas, línguas e as territorialidades tradicionais. Povos rivais foram agrupados em uma mesma colônia, enquanto etnias com culturas comuns foram separadas” (VAINFAS, 2020, p. 115). Contudo, mesmo submetidos militarmente pelos europeus, os africanos não abriram mão de suas crenças, religiões e costumes e defenderam sua identidade. No tópico intitulado *Questões em foco*, encontramos um excerto do historiador Marc Ferro a respeito da História das colonizações e as

---

<sup>2</sup> Aqui expomos as competências e habilidades citadas pela própria coleção na introdução do capítulo EM13CHS102; EM13CHS201; EM13CHS205; EM13CHS502 EM13CHS503; EM13CHS603;



conquistas de liberdades no continente africano entre os séculos XVIII a XX, e também é proposta uma atividade a partir dessa leitura, indicando outros autores e um filme a respeito da temática.

Após o debate do contexto histórico, os autores dedicam-se a demonstrar a dificuldade de construir uma identidade comum num continente tão diverso. Nesse sentido, “surgiu um projeto de construção de identidade comum, conhecido como pan-africanismo” (VAINFAS, 2020, p. 118). O primeiro intelectual citado é Alexander Crummel, que utilizou, em seu discurso, a categoria de raça na tentativa de consolidar uma identidade, afirmando que, na África, existia um único povo, o negro. E que tanto os afro-descendentes quanto os afro-americanos deveriam fazer parte desse movimento intitulado pan-africanismo. Outro intelectual também do século XIX é Edward Blyden, que se dedicou a combater o racismo e afirmava que os africanos tinham uma história e uma cultura original. Cita também William du Bois, já no século XX, que defendia a tese de que os problemas dos africanos tinham a sua origem justamente na dominação colonialista europeia séculos antes. Para finalizar, o jamaicano Marcus Garvey, que também combatia o racismo e a dignidade do negro em suas falas, tornando-se o responsável pela Associação Universal para o Progresso do Negro (UNIA).

Outro ponto significativo no interior do movimento é a participação de jovens negros, filhos das elites africanas, adentrando em universidades na Europa e posteriormente produzindo jornais, livros e organizando congressos a respeito do assunto e fomentando novas discussões e, principalmente, a criação de associações que tinham como objetivo pensar a África como uma unidade política e cultural. Assim, “esses jovens também defendiam a unidade dos povos africanos, as noções de justiça e igualdade, bem como o direito à autodeterminação na luta contra o neocolonialismo europeu” (VAINFAS, 2020, p. 119). E, justamente devido a essas trocas, Aimé Césaire cria o conceito de negritude, que permitiu que os africanos e os afrodescendentes valorizem sua cultura e construam uma identidade política e social. Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento novamente ganhou forças e novos integrantes, o livro didático cita Jomo Kenyatta e Kwame Nkrumah, que se destacam pela defesa de uma proposta socialista. Além disso, também disserta a respeito do conceito de africanidade desenvolvido por Patrice Lumumba, líder da independência do Congo. Todos os intelectuais citados durante esse tópico estão presentes na coleção e possuem suas biografias citadas e suas atividades vinculadas ao movimento pan-africanismo.

Conjuntamente com o movimento, são discutidas também as lutas de independência que ganham visibilidade pelo continente e paulatinamente vão acelerando o processo a partir de 1960. Nesse momento, o livro didático demonstra, a partir de um mapa, os países e suas datas de independência, afirmando que o governo do Reino Unido preferiu negociar com as elites locais a independência e manter uma boa relação diplomática, que, verdadeiramente, escondia seus interesses econômicos. A França, por outro lado, teria resistido a esse processo até 1956 quando foi obrigada a

aceitar a independência do Marrocos e da Tunísia; e que a luta argelina contra o domínio francês foi uma das mais sangrentas “alcançando a cifra assombrosa de centenas de milhares de mortos, mas, em 1962, a Argélia alcançou a independência política” (VAINFAS, 2020, p. 121).

Além das Coroas citadas, Portugal também tinha suas colônias na África, e, durante a ditadura do governo de Salazar, recusou-se a discutir a independência desses locais, mesmo com uma condenação internacional, “surgiram guerrilhas em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde contra a ocupação militar e administrativa portuguesa” (VAINFAS, 2020, p. 122). Somente após a Revolução dos Cravos, em 1974, em Portugal, golpe militar que derrubou o presidente Marcelo Caetano, o governo português abriu negociações com as guerrilhas. Portanto, “é inegável que encontramos problemas comuns aos movimentos de independência que culminaram com a construção dos Estados-nações” (HERNANDEZ, 2008, p. 193), o que, conforme os autores do livro, deixam implícito que se diferenciou conforme as particularidades históricas de cada local.

Posteriormente aos processos de independência, os africanos sofreram durante muito tempo com as guerras civis, como, por exemplo, o famoso caso da Argélia e das colônias portuguesas. Em consequência disso, milhares de pessoas foram obrigadas a refugiar-se em outros locais, além disso “vale considerar que a África, entre os anos 1950 e 1980, participou do belicoso ambiente da Guerra Fria, e Estados Unidos e União Soviética apoiaram grupos rivais em luta” (VAINFAS, 2020, p. 122). Novamente, demonstrando a interferência de outros países nos conflitos internos do continente devido a fatores econômicos e políticos.

Outro ponto de discussão é a Política racista do *Apartheid* na África do Sul implementada entre os séculos XVII e XVIII em localidades de predomínio holandês e inglês. Mesmo após as elites africanas conquistarem a independência dessas localidades, em 1934, o racismo e a segregação racial tornaram-se oficiais na África do Sul, em 1948, realizando, assim, a separação entre brancos e negros por meio da legislação. É a partir do massacre de Sharpeville que movimento, anteriormente pacífico por parte dos negros, armou-se e o representante eleito nesse momento a se destacar seria o jovem militante Nelson Mandela, preso em 1962. Com a queda do muro de Berlim, em 1989, o atual presidente da África do Sul, Frederick de Klerk, libertou os presos políticos, e Mandela saiu da prisão como líder político. Posteriormente, em 1994, eleito presidente da África do Sul, Mandela repudiou o passado racista e “o antigo regime do apartheid, foi abolido. Não houve punição com prisão a policiais e membros do governo racista” (VAINFAS, 2020, p. 127). Assim, observamos que o livro didático debate a respeito do assunto de maneira geral, discutindo os principais pontos do contexto e a tardia intervenção mundial no regime de segregação racial na África.

Para finalizar o tópico intitulado *África Hoje*, o material didático corrobora as complexidades do continente em relação à pobreza e riqueza, espaço urbano e rural, o tradicional e o moderno. Contudo, “a

integração entre os países do continente é relativamente baixa, com a maioria deles realizando boa parte de suas trocas comerciais com países de outros continentes” (VAINFAS, 2020, p. 128) e aponta que a China é um dos maiores investidores por meio de empréstimos e de obras de infraestrutura no continente. Novamente conectando, assim, os problemas da desigualdade socioeconômica vividos no Brasil e na África, ou seja, falta de saneamento, insegurança e a existência de ocupações irregulares em áreas de risco. Logo, ao analisar o livro didático, podemos observar a tentativa de desconstrução de um estereótipo de África pobre, vinculada somente às belezas naturais da savana e sem desenvolvimento econômico, e, por isso, conecta-se com a realidade também existente em nosso território.

A última fonte aqui analisada é o livro didático *Tempo e Espaço*<sup>3</sup> e, nesse instante, iremos discorrer a respeito do conceito de preconceito e suas variáveis durante o capítulo. Iniciamos apontando para a utilização de um texto do sociólogo Roger Bastide, que afirma alguns pontos sensíveis a sociedades americanas, principalmente nos séculos XIX e XX. Ou seja, devido ao histórico escravista desses países, a formação social e cultural desses por parte de uma elite “rejeitaram as culturas negras, consideradas bárbaras e selvagens, com suas festas julgadas imorais e seus cultos secretos vistos como diabólicos” (VAINFAS, 2020, p. 67). Além disso, as teorias raciais ditas científicas reforçaram durante o século XIX esse preconceito já existente em países como o Brasil, Estados Unidos e até mesmo a Europa. Outro povo que sofre também com essas discussões é a figura do indígena que durante um período foi representado na literatura romântica brasileira, mas socialmente excluído e massacrado.

Durante o século XX, o modelo de civilização vigente mantinha-se ancorado nos brancos ocidentais e, mesmo após as mudanças que foram vivenciadas nesse período, não alteraram a discriminação dos povos não europeus. Dessa forma, a exclusão de diversas etnias consideradas inferiores persistem até hoje, contudo, atualmente, já possuímos criminalização de tais atos em sociedade. Os autores apontam que, no Brasil, “esse tipo de preconceito foi alimentado pela longevidade da escravidão, abolida somente em 1888” (VAINFAS, 2020, p. 68). Outro ponto significativo a respeito do assunto é pensar que somente a partir do ano de 2003, devido a lei 10.639, a cultura afro-brasileira esteve presente nos currículos escolares.

É importante considerar, então, que a temática africana e afro-brasileira apresenta-se com conteúdo de fortes significações políticas e sociais, no âmbito da sociedade brasileira, e que sua abordagem nos currículos escolares, com ênfase para a perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais, apresenta dilemas e desafios de ordem política, pedagógica, ética e epistemológica, entre outras dimensões (VAINFAS, 2020, p. 69).

---

<sup>3</sup> Aqui expomos as competências e habilidades citadas pela própria coleção na introdução do capítulo EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS105; EM13CNT201; EM13CNT208.

É justamente essa exclusão cultural e social que alimenta o preconceito a respeito da cultura africana e constitui estereótipos, como anteriormente mencionado. O livro didático aponta para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada conjuntamente com a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que estabeleceu o direito universal e liberdade fundamental para todos. Logo, “esse foi o princípio universal mais avançado na história do planeta, porque reconheceu que a humanidade era uma só, apesar das diferenças culturais, de gênero ou de fenótipo” (VAINFAS, 2020, p. 69). Obviamente que os efeitos da declaração não foram imediatos, muitos países continuaram apegados à sua tradição excludente, como, por exemplo, os Estados Unidos e a formação da Ku Klux Klan, que irá desfazer-se somente na década de 1970. Contudo, a manifestação de tal prática propagada pela ONU surtiu efeito a respeito de teorias racistas e políticas discriminatórias e de extermínio perpetradas por governos totalitários.

Segundo o material didático, a tradição dos preconceitos está vinculada a apropriações etnológicas e filosóficas do evolucionismo, em especial às derivadas do chamado darwinismo social. Além de apontar como conceito-chave para explicar o preconceito o etnocentrismo, “que se refere a uma visão de mundo que se baseia nos valores, na língua, nas crenças e nos costumes de um grupo étnico” (VAINFAS, 2020, p. 70). Esse grupo corrobora essa visão a partir de categorias como “raças” inferiores e superiores, no caso eurocêntricas. Nesse sentido, a configuração eurocêntrica, juntamente com o modelo de sociedade exercido por eles, foi importado e implementado em outros locais nos quais possuíam domínio, ou seja, suas colônias.

O conceito de bárbaro também é explorado pelos autores e está vinculado, principalmente, à Antiguidade ocidental, pois era utilizado pelos gregos para se referir a outros povos, o que significava “o que não era grego”. O conceito consolida-se no interior da *pólis* grega e é implementado para condenar todos os povos que habitavam as fronteiras do território grego, seja nas ilhas do Mediterrâneo ou no atual Oriente Médio. A partir de então, o conceito de barbárie também está vinculado a costumes, crenças ou modos de vida diferentes dos concebidos pelos gregos. Os romanos também impõem essa mesma concepção ao realizarem domínio sobre a península Balcânica e empregam o termo para desqualificar os povos que pretendiam escravizar. Posto isso, os povos do norte europeu, falantes de língua germânica, são vistos como ameaça aos romanos e começam a desafiar as fronteiras do Império e paulatinamente a adentrar nesse território.

A historiografia tradicional, apontada pelos autores, afirma que é justamente a invasão dos bárbaros fator condicionante para a queda de Roma. Esse conceito é implementado novamente a partir do século XV, juntamente à expansão marítima europeia.

Movidos pela cobiça e pela possibilidade de sujeitar outros povos a trabalhos forçados [inclusive a escravidão em favor do capitalismo comercial, os europeus passaram a se referir a povos indígenas da América e a povos africanos como “bárbaros” simplesmente por não terem costumes e caracteres físicos diferentes dos europeus (VAINFAS, 2020, p. 72).

Logo, a diferença de costume torna-se fator determinante para essa exclusão e preconceito europeu. O caso brasileiro, muito citado na literatura europeia, é a antropofagia que algumas tribos realizavam de maneira ritualística para vingar o espírito de seus próprios antepassados. O filósofo Aristóteles é novamente citado em conjunto com o espanhol Juan de Sepúlveda, que sustentava que a escravidão dos indígenas era legítima e, para tal, utilizava os escritos de Aristóteles. Segundo o autor, os nativos indígenas enquadravam-se nesse caso, pois eram vistos como irracionais, logo passíveis de escravidão.

O preconceito religioso também está presente no capítulo para discutir a relação entre os povos ocidentais e não ocidentais, haja vista que os europeus espalharam-se por diversos continentes e impuseram seus costumes além dos interesses mercantis. Para tanto, os europeus novamente utilizam o conceito de barbárie para abarcar o paradigma religioso, melhor dizendo, a rejeição de crenças vistas como contrárias ao cristianismo. E os indígenas também são incluídos nessa diferença religiosa, porém através do conceito de gentilidade, que seria equivalente ao paganismo, os não batizados. O historiador francês Jean Delumeau é citado e a sua pesquisa a respeito da visão dos espanhóis frente às religiosidades indígenas vista como diabólica. Consequentemente, a perseguição das idolatrias foi implacável na América espanhola também, assim, Peru, Bolívia, Equador e México, local de predomínio do Império Inca e Asteca, foram massacrados. Outra dimensão referente à perseguição religiosa apresentou-se entre os judeus e os muçulmanos, os últimos chegaram a dominar a península entre os séculos VIII e XII e eram tidos como infiéis.

O processo de conversão estimulado na Europa, entre os séculos XV e XVI, demonstra a tentativa de cristianizar os judeus, agora chamados de cristãos-novos, impedidos de exercer determinados cargos públicos e considerados suspeitos de manter o judaísmo em segredo, “para obrigá-los a assumir sinceramente o catolicismo, Espanha e Portugal instalaram a Inquisição, um tribunal encarregado de zelar pela pureza da fé cristã” (VAINFAS, 2020, p. 76). Nesse processo, milhares de pessoas foram perseguidas, torturadas, presas e mortas pela Santa Inquisição. Por sua vez, os judeus consideravam-se os únicos monoteístas verdadeiros e recusavam a revelação do Maomé e a sacralidade do Alcorão. Consequentemente, inúmeras religiosidades estavam presentes na Europa e o preconceito e as agressões existiam em diversas frentes do território.

No século XVI, novos massacres entre católicos e protestantes fortalecem novamente essas diferenças, a chamada Reforma Protestante. Nessa perspectiva, o material didático demonstra

diversas formas de religiosidade, como elas foram perseguidas e principalmente o conflito constante entre elas. Logo, a formação do “pensamento histórico se baseia numa constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo” (RUSEN, 2010, p. 42), em que pesquisar, analisar, relacionar, comparar e narrar são etapas fundamentais para que o estudante seja capaz de pensar historicamente e se orientar no tempo, por isso a diversidade de discursos no interior do material didático.

Dois conceitos são apresentados aos estudantes: Xenofobia e Genocídio, que, segundo os autores, alcançaram um novo patamar no seio da humanidade a partir do século XX. Historicamente, o contexto do século XIX e a era dos nacionalismos fomentaram a valorização do cidadão na constituição de novos Estados e, por isso, uma aversão ao estrangeiro. Por outro lado, a intolerância racial, política e cultural aumentou significativamente e massacres foram realizados. Conjuntamente à Declaração dos Direitos Humanos, anteriormente citada e ao massacre de milhões de judeus na Europa, o holocausto e o genocídio foram vistos como crime. Para tanto, os autores aprofundam o conceito a partir dos escritos de John Cox:

O genocídio visa não apenas eliminar os membros individuais do grupo-alvo, mas destruir a capacidade de esse grupo manter sua coesão social e cultural e, assim, sua existência como grupo, considerando não apenas a identidade étnica ou religiosa, mas também de gênero e orientação sexual e política (VAINFAS, 2020, p. 76).

Logo, esse conceito apresenta-se como amplo e será discutido também em outros tópicos no material didático. O conceito continua presente nas discussões a respeito dos armênios que foram perseguidos e mortos entre 1915 e 1923 pelo Império Turco Otomano. E o genocídio em Ruanda em 1994 devido a etnias rivais, e também indica o filme *Hotel Ruanda* (2004), que discute a relação do casal composto pelo marido hutu e a esposa tutsi.

O capítulo finaliza discutindo inúmeros preconceitos e a necessidade de luta, seja étnico-racial, de gênero, sexual ou política e demonstra que esses movimentos foram gestados no final do século XIX. O movimento sionista é citado assim como a criação do Estado de Israel, em 1948, e os movimentos dos afro-descendentes citados em outro momento. O sistema do *Apartheid* é novamente aludido como um exemplo alarmante de racismo oficial contra os negros e a figura de Nelson Mandela é novamente elucidada. Além disso, é demonstrada também a luta pela igualdade racial nos Estados Unidos e a figura política de Martin Luther King e Malcom X, e o partido Pantera Negra para Autodefesa, afirmando que “esses foram os marcos legais da extinção da segregação racial do país” (VAINFAS, 2020, p. 82), embora os americanos negros ainda sofram com discriminação no seu cotidiano.

À vista do que foi aludido durante o artigo, o primeiro livro *Política e Mundo do Trabalho* apresentou o conceito de escravidão em treze subtítulos e vinte e duas vezes ao longo dos textos e

tópicos. O segundo material didático intitulado *Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos* apresentou o conceito de África nove vezes em subtítulos e vinte e três vezes nos textos que discutiam a diversidade do continente africano e do povo. Para finalizar, o livro *Tempo e Espaço* apresentou o conceito de preconceito em cinco subtítulos e vinte e sete vezes ao longo do texto, discutindo, assim, a diversidade étnica, cultural e religiosa.

Dessa maneira, a permanência dos conceitos de Escravidão, África e Preconceito tanto em subtítulos presentes no interior dos capítulos como também no interior dos textos, gráficos, mapas, livros, autores e até mesmo obras fílmicas indicadas para os estudantes demonstram a centralidade da temática.

## Considerações finais

Concluimos que a coleção *Humanita.doc* abrange e discute, de maneira conclusiva, os principais pontos abordados durante a BNCC e também regulariza a discussão presente no interior do texto da Lei 10.639/03. Os autores demonstram aos estudantes processos políticos, econômicos e sociais distintos além da diferenciação nacional e mundial em diferentes tempos, algo vinculado à 1ª competência; discutir a divergência na formação dos territórios e as fronteiras e o papel geopolíticos dos Estado, presentes na 2ª competência; estimula os estudantes a avaliar criticamente as relações entre os diferentes grupos, habilidade da 3ª competência; e identifica e combate as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos democráticos, presentes na 5ª e última competência.

Na atualidade, discutir o emprego e o desenvolvimento da lei que obrigou as escolas e currículos a se adequarem pode parecer ultrapassado devido às inúmeras discussões já empregadas. No entanto, a lei foi apenas um ponto-chave de avanço da luta por um ensino de história significativo que deve implementar espaço para os debates não só da formação das bases da história nacional, mas principalmente que fornecesse condições de compreensão do presente. Sendo assim, a análise das novas coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, dá-nos fundamentação para pensarmos novas abordagens para aprendizagens voltadas à formação tolerante, ética, altruísta e mais humanitária.

Neste texto, buscamos demonstrar que, apesar das mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular, as novas coleções de Ciências Humanas não perderam o foco e apresentam bases para que o professor tenha subsídio para abordar essas temáticas com o objetivo em aprendizagens para uma vida de respeito e de igualdade. A aprendizagem histórica pode ser entendida como o desenvolvimento de um pensamento histórico, o que dependeria de um ensino centrado em práticas pedagógicas que proporcionam aos estudantes a interpretação de múltiplas e diversas fontes,

narrativas antagônicas sobre o mesmo fato histórico comporiam atividades de interpretação e crítica, de forma que os estudantes pudessem construir sínteses progressivamente contextualizadas. Portanto, a implementação e vigência da lei é fundamental no interior dos materiais didáticos distribuídos em nível nacional, uma vez que essas discussões são importantes no ambiente escolar, pois proporcionam a diversidade cultural do nosso país.

## Fontes

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. p. 562 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de março de 2021.

VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc*. Política e mundo do Trabalho / Ronaldo Vainfas. Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. 1ª ed. São Paulo: Saraiva Editora, 2020.

VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc*. Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos / Ronaldo Vainfas. Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. 1ª ed. São Paulo: Saraiva Editora, 2020.

VAINFAS, Ronaldo. *Humanitas.doc*. Tempo e Espaço / Ronaldo Vainfas. Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. 1ª ed. São Paulo: Saraiva Editora, 2020.

## Referência Bibliográfica

BARCA, Isabel (org.). Para uma educação Histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. IN: PINSKY, Jaime. O ensino de História e a criação do fato. 14 ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

DIANNA, Eduardo Matheus de Souza. Salvador em revolta: alguns olhares para a revolta islâmica na Bahia de 1835. Revista Trilhas da História, Três Lagoas, v. 5. Nº 10 jan-jun. 2016. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/1646>. Acesso em: 14 de març. 2021.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. O olhar Imperial e a invenção da África. IN: \_\_\_\_\_. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. 4. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2008,

MATOS, Júlia Silveira. Ensino de História, diversidade e livros didáticos: histórica, política e mercado editorial. Rio Grande: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos 15(1):40-49, Janeiro/Abril 2011 Disponível em [revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163](https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163). Acesso em: 21 de març. de 2022 MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 25 de març. de 2021

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. IN: PINSKY, Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. 2ª ed. -São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende história. In: SILVA, Cristiani Bereta Da. ZAMBONI, Ernesta. Ensino de História, Memória e Cultura. Curitiba; Editora CRV, 2013.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2010.



SANTOS, Lorene. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. *Cadernos de História*, v. 12, n. 17, p. 59-92, 17 out. 2011.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. São Paulo: *Revista Brasileira de História*. V. 30, nº 60, set/out 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882010000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002), acesso em: 18 de març. 2021.

Darcylene Pereira Domingues

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História  
na Universidade Federal de Pelotas - [darcylenedomingues@gmail.com](mailto:darcylenedomingues@gmail.com)

Júlia Silveira Matos

Professora Doutora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História  
na Universidade Federal do Rio Grande  
- [jul\\_matos@hotmail.com](mailto:jul_matos@hotmail.com)