

REFORMULAÇÕES SÓCIOEDUCACIONAIS: A DÉCADA DAS LEIS 10.639 E 11.645 DIDATICAMENTE

Láís Prestes Redondo¹; Taís Temporim de Almeida²

¹Centro de Ciências Humanas, Universidade do Sagrado Coração – laisprestesredondo@gmail.com ; ²Centro de Ciências Humanas, Universidade do Sagrado Coração – temporimtais@gmail.com

RESUMO

As últimas décadas culminaram em significativos avanços à educação brasileira. Seja no incentivo, fomento e desenvolvimento de pesquisas para promoção prático-teórica educacional, seja no avanço de diretrizes educacionais ou medidas públicas voltadas a aprimorar o ensino e inserir novas e progressivas perspectivas no Sistema Educacional. Ao passo que desde a década de 1990, com a definição de diretrizes e bases educacionais novas para o país, a legislação educacional se sobressai e reformula-se em sentido norteador à educação, é, dentre as múltiplas possibilidades de exemplificação, um dos principais avanços da última década. Assim, ganham notoriedade por suas características inclusivas e renovadoras expressas em alterações curriculares, sendo a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 exemplos latentes de como chamados civis foram incorporados ao Currículo, em vista de longos anos de lutas e clamores por igualdade civil, social e cultural. As duas regulamentações atuam como intervenção pedagógica sobre questões discriminatórias ainda presentes no âmago social, também estendidas aos currículos escolares. Ambas, em sua totalidade, legislam sobre a inserção com maior ênfase de estudo sobre as culturas africana e indígena – duas das principais matrizes formadoras nacionais -, em sentido de promover valorização, respeito e democratização dos currículos. Logo, como meio de analisar os avanços trazidos pelas legislações em voga, ponderou-se a análise de materiais didáticos em uso pelo PNLD e distribuídos na rede pública de ensino, em dois momentos da promulgação das medidas legais, compondo paralelos entre os componentes encontrados na transição legal e o encontrado hoje, 10 anos após fixação legal.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Material Didático. Legislação Educacional. Cultura indígena e africana.

INTRODUÇÃO

O Brasil demonstra, desde os primórdios de sua colonização e desenvolvimento enquanto nação, a pluralidade cultural como raiz de sua formação, na qual, principalmente, negros, indígenas e lusos constituem as três matrizes étnico-culturais que compõem o seu povo (BARROS et al, 2011). Ademais, em virtude da pluralidade e o hibridismo existente em solo brasileiro, a ideia de identidade cultural não é fixa, porquanto sempre híbrida, compreendida por muitos antropólogos, historiadores e sociólogos como resultado de nosso processo histórico-social e das dimensões continentais de nossa territorialidade. Dessa maneira, quando se fala em cultura brasileira o singular não compreende a sua totalidade, sendo promoção do único em detrimento do múltiplo de sua expressão pluriétnica e multirracial (FERNANDES, 2005. GOMES, 2012).

No entanto, apesar de todo o hibridismo cultural existente, a cultura europeia, concebida como dominante durante séculos da história, ainda hoje perpetua-se no Sistema de Ensino Brasileiro. Esse ao, manter padrões dominantes e ainda bastante positivistas, baseados no tradicionalismo eurocêntrico histórico-cultural, na reconstrução de grandes eventos e “heróis nacionais” brancos, faz com que o Currículo Educacional crie uma hegemonia de conhecimentos em detrimento de outros e instaure “um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto” – o europeu branco (GOMES, 2012, p. 102). Segundo Leal (2013), essa arraigada posição tradicionalista, a qual a escola e suas diretrizes curriculares se dedicam, comumente faz com que os alunos descendentes de outras etnias e representantes dos múltiplos da cultura brasileira, se afastem ao não encontrarem identificação com os padrões socioculturais e personagens que predominam no Currículo da Educação Básica.

Por conseguinte, dados censitários do IBGE (2010) fazem com que as palavras de Leal (2013) e Campos (2004) encontrem fundamento evidente. Isso, pois, quando se evidencia que essas parcelas são minorias nas escolas, permanecem menos nelas, têm maiores números de analfabetismo e, no ensino superior, têm acesso diferenciado de indivíduos de cor branca (FERNANDES, 2005), esses dados complementam-se. Haja vista que esses estudantes carregam o fardo de gerações passadas, sendo muitas vezes fadados ao fracasso por um sistema educacional que não se preparou ou viu capaz de acolher e atender suficientemente todas as possibilidades de alunos que lhe chegariam (CAMPOS, 2004), a não identificação, contudo, é apenas um dos fatores intraescolares que o levam a abandonar os estudos.

Em sentido de promover mudanças nesse cenário e a atender chamados históricos de grupos sociais, algumas medidas tomadas pelos entes federados servem de parâmetro, suporte e promoção da iniciativa de fazer com que a pluralidade seja trabalhada e evidenciada nas salas de aula de todo o Sistema Educacional. Através da LDB 9.394/96, de suas alterações legais previstas nas Leis 10.639/03 e 10.645/08 e dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), cada um, em sua natureza, atua através de ações afirmativas de valorização/inclusão das culturas negra e indígena curricularmente. Ao passo que estabelecem as diretrizes e bases novas à educação nacional, ao incluir no Currículo Oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, principalmente em Literatura, História e Artes, trabalha a transversalidade, sobretudo, através do “desmonte de imagens e discursos construídos ao longo da História do Brasil” (CAMPOS, 2004, p. 41), promovendo a questão de igualdade e respeito ao diferente, sem tê-lo como sinônimo aversivo. Pelo contrário, desenvolvendo interesses por outras sociedades, a ideia de alteridade e respeito a outras culturas, como os povos indígenas e africanos (CRUZ, 2015. SCHMIDT; CAINELLI, 2004), tão importantes no desenvolvimento e formação brasileira.

Para tanto, a determinação legal, ao atuar como intervenção pedagógica à questão, promove o debate no meio acadêmico sobre o ensino plural no Brasil e como esse deve abranger as diferentes etnias que contribuíram para a constituição do povo brasileiro. Segundo Leal (2013), as matrizes contempladas pelas ações afirmativas citadas são as mais próximas da população geral brasileira, por isso sua inclusão e trabalho em sala de aula durante toda a educação se faz necessário, a fim de que a sociedade inteira se transmute em mais tolerante, aberta ao outro, e que, principalmente, respeite outras representações. Isto posto, discussões que privilegiem as parcelas marginalizadas são muito importante para que, assim como diz Fernandes (2005), compreenda-se que a educação multicultural deve o ser, a fim de que diminuam evasões e repetências dessas parcelas populacionais, do mesmo modo que chegue ao fim o radicado mito da inferioridade de negros e indígenas, quando comparados a outros

povos e suas culturas, fazendo com que suas contribuições, significantes à totalidade sociocultural brasileira, sejam exaltadas em um processo de mudanças antirracistas.

Subentendem-se, desse modo, as potencialidades do trabalho intraescolar com a questão do multicultural na Educação Básica. Essa faz com que os estudantes deixem de lado “visões mistificadas e/ou folclóricas” sobre o outro (LEAL, 2013, p. 4), para conceber a importância e contribuições desse para a formação social e cultural existente hoje no Brasil. De tal modo, esse processo se dá, principalmente, por meio do uso didático-pedagógico de materiais e das proposições que se faz sobre esse. O livro didático, material substancial na prática docente (SOARES, 2013. BITENCOURT, 2002), portanto, compreende potencial promotor da superação do racismo, correção de desigualdades históricas, de reconhecimento e valorização sobre a história e culturas africanas e indígenas. Logo, ao ser principal material de uso, promove a discussão histórica, e ao fazê-lo, de modos novos e coerentes, corrige visões e versões errôneas da História que faz com que o aluno aporte importantes ponderações sobre sua aprendizagem e diversos assuntos, buscando novos saberes em discussões críticas e reflexivas.

Desse modo, aqui se faz usos sobre duas coleções de livros didáticos propostos na última década pelo PNL, uma em versão mais recente e uma mais antiga, para que se observe e componha paralelos importantes entre as duas edições, reconhecendo avanços no trabalho com as questões evidenciadas e os meios de abordagem ao longo dos últimos anos, característicos pela promulgação de duas medidas desejadas e importantes no transmutar da ênfase e abordagem que se dá às culturas indígena e africana nos Currículo Nacional. Ademais, a composição análoga de discussões sobre as potencialidades do livro didático como material de uso didático-pedagógico, completou-se mediante análise correlata de proposições e composições sobre a Base Nacional Comum (BRASIL, 2017), para que compreenda-se como a questão é trabalhada e proposta em um Documento tão atual, de ênfase e norte nacional para a questão educacional. Pela análise em conjunto, busca-se, objetivamente, compreender o foco de trabalho e composição tanto do material quanto do documento e como ocorre a evidenciação de suas proposições para a questão destacada.

A BNCC E O ENSINO DAS CULTURAS AFRICANAS E INDÍGENAS: UMA BREVE ANÁLISE

À década de 1980 remonta a construção da ideia de currículo no Brasil (SCHMIDT; CAINELLI, 2004), na qual passou a se repensar sobre as novas temáticas, problematizações, e, principalmente no ensino de História, voltadas aos “excluídos” e os meios de tonar o aluno protagonista e/ou sujeito histórico de seu aprender. Esse movimento se vê refletido na reformulação dos currículos do país, da fundamentação da LDB 9.394/96 e dos Parâmetros Nacionais Curriculares (1997) na década seguinte. Atualmente, o mesmo viés de reestruturação se vê compreendido na nova proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que atua em sentido de reestruturar o ensino, conforme as metas do Plano Nacional da Educação e mudanças sócio-políticas do país.

Contudo, a ideia de currículo escolar é algo que decorre aproximadamente desde o início do século XX, e está intimamente relacionado às expectativas estatais e mercadológicas. Porquanto, nessa perspectiva, compreende-se que não há currículos escolares neutros, tampouco uma Base Nacional, que, apesar das contribuições de diferentes professores e agentes educacionais, articula-se de modo verticalizado. (SILVA; VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2015. MELLO, 2016). Isso pois, são construídos

mediante um contexto sócio histórico, produto de relações de poder, principalmente do Estado em questão, como manutenção do *status* e do prestígio (DIAZ, 1999).

Ademais, compreende-se que a BNCC, apesar de seu foco de composição restrito, não deve apenas orientar as aulas dos professores, mas também cogitar as problemáticas que surgirão no decorrer da aula, assim como as complexidades da vida escolar (SILVA; VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2015). Moreno (2016) e Mello (2016) reiteram que além do documento de norte nacional, é preciso autonomia aos professores e aos conteúdos mais significativos, assomando-se possibilidades de estratégias, seleção e reinvenção dos mesmos, na qual evite-se conflitos de prioridades curriculares. O novo documento, portanto, deve contribuir para dinâmicas de ensino e não apenas à subordinação a avaliações em larga escala, como o IDEB ou o PISA, conforme apontou a Associação Brasileira de História (2016, *apud* SILVA; VASCONCELOS E CASAGRANDE, 2015).

Nesse sentido, salienta-se a pontual crítica da ANPUH à ausência no documento de conteúdos que insiram ao alunado a consciência histórica de presente e passado e a insuficiência de trabalho com minorias étnicas em sua abordagem (VIVAS, 2017). A falta da promoção no currículo de temporalidades culturais aos alunos, reitera a questão de tempo histórico tratado nas versões do documento da BNCC ser carente de referências às diferentes temporalidades que ocorrem na História, mantendo foco sobre aquela ainda perpassada pela visão eurocêntrica e dos “vencidos” (VIVAS, 2017. MORENO, 2016). Dentro dessa análise, compreende-se que a autonomia docente, mediante uma Base Nacional pouco articulada a algumas questões, permite a introdução da temática de diversidade étnica no ensino de História, abrangendo sob novos olhares a cultura africana e indígena, as quais, muitas vezes, ficam à mercê de essencialismo e usualmente associadas a apêndices da História Europeia, relatadas e estudadas principalmente sob o viés econômico e eurocêntrico da escravidão colonial e dos jesuítas (CRUZ, 2017).

Segundo Vivas (2017), há um processo de ressignificação da memória histórica dos povos “subjugados”, a qual urge ser articulada às novas propostas da prática escolar e não somente no aspecto legal e curricular. Torna-se relevante nessa perspectiva, que se conceba na análise dos livros didáticos, como esses se refletem e influenciam o trabalho pedagógico e também na formação sociocultural e crítica do alunado. Para tanto, em conjunto com a breve análise que se despendeu sobre BNCC (2017), sua construção e abordagem sobre algumas questões, a seguir serão analisadas duas coleções didáticas em uso pelo PNLD na última década, essencialmente sob o viés de sua construção e abordagem teórico-metodológica sobre as questões afro e indígena. Tal abordagem permite compor paralelos entre questões em discussão na última década, e a atual medida federal de promulgação de uma Base Nacional Comum. Ademais, compreendendo como essa se dedica a questões curricularmente inseridas e com necessidade de serem debatidas, permite-se compor a evidenciação e cuidado com a temática em questão pela BNCC mediante sua composição e proposição de estudo temático.

ANÁLISE DA COLEÇÃO ARARIBÁ: AS EDIÇÕES DE 2007 E 2014

Ainda hoje o livro permanece como um dos únicos e preferíveis materiais de trabalho usados pelo professor (SOARES, 2013. BITENCOURT, 2002). Nesse sentido, cabe ao professor selecionar bons materiais e orientar o uso que o aluno faz sobre o livro didático, seus textos e imagens, propondo atividades, leituras e debates em sala que levem em conta sua composição ideológica (SOARES, 2013. BITENCOURT, 2002), e permita, sobretudo, compor noções cada vez maiores e complexas sobre a História e suas possibilidades. Isto

posto, a abordagem escolar atual, faz com que o livro didático não seja apenas expositor de conteúdos, mas propositivo de discussões sobre o que está sendo apresentado, o que incentiva o desenvolvimento de novas possibilidades de aprender (PASTRO; CONTIEIRO, 2002).

Subentende-se, desse modo, que o livro, como um dos múltiplos subsídios ao trabalho do professor em sala de aula, aliado a propostas inovadoras sobre usos desse, é um potencial material de trabalho em sala e extraclasse (SOARES, 2013), principalmente quanto a reflexões e atribuições com o cotidiano dos alunos, em especial, sobre preconceitos e estereótipos socioculturais. Por esse motivo, essa análise despente-se sobre materiais didáticos ofertados à rede pública de ensino, a fim de observar como as coleções em uso são hoje compostas e planejadas para as necessidades formativas e educacionais em voga, e o foram anteriormente no período de consolidação de medidas legais alteradoras do Currículo. Tendo em vista que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 completam dez ou mais anos de criação e execução, observar como os dois decretos se correlacionam com a realidade escolar é fundamental para que se compreenda como essa pode, por intermédio de medidas e novos usos, ser repensada e mais articulada com o sistema de ensino atual.

O primeiro material analisado corresponde à edição do “Projeto Araribá”, com edição de 2007, mas opção de uso no triênio 2011 – 2013. O segundo material em questão corresponde à coleção homônima da Editora Moderna com edição de 2014, e como proposta inicial o uso entre os anos de 2017 e 2019. Em uma análise mais geral e direta compõe-se, ambas as edições, de excelente material para uso nas redes de ensino públicas. Por inúmeros fatores, a composição da Organizadora e Editora torna o material e conteúdos a serem trabalhados bem delimitados e explorados. Seja por sua organização sistemática, clara e objetiva, seja pelas proposições temáticas de trabalho, todos os conteúdos atendem satisfatoriamente a interesses e expectativas docentes para um material didático completo.

Em ambas edições, livros do componente curricular História do 6º ao 9º ano foram analisados em sua totalidade e possibilidades didático-pedagógicas, para que se averiguasse as proposições legais e sua implantação na grade curricular assessorada pelo material didático. As edições correspondem à transição entre a implantação e/ou efetivação curricular da Lei 10.639/03, à pré-promulgação da Lei 11.645/08 e uso escolar posterior em ambas. Haja vista o cenário da produção e uso de cada uma das edições em questão, algumas ressalvas são necessárias para que não se julgue o material totalmente como alheio às novas propostas em questão pela criação das leis, mas observe-se como compreendem produtos de um cenário próprio e analisam as questões a que esse artigo se presta a analisar de modos diferentes.

Tendo isso em vista, o material de 2007 utiliza-se de textos completos em linguagem objetiva e clara, aliado sempre ao uso didático sobre imagens, mapas e infográficos associativos ao texto. Entretanto, a questão afro e indígena, compreende-se, principalmente abordada em textos extras informativos sobre o assunto tratado que permitem compor paralelos interessantes para debates em sala. O uso em quadros extras, como o verificado no material do 6º ano e 8º ano, por exemplo, com o trabalho sobre a lenda indígena sobre o milho para o primeiro e sobre a questão indígena na atualidade para o segundo, no entanto, faz com que os temas de trabalho propostos sejam pouco diversificados no que tange a questão negra e indígena, logo que não levam em consideração, como deveriam, as culturas evidenciadas em abordagens mais cabíveis e/ou inovadoras.

O trabalho no material do 6º sobre reinos africanos além do Egito, assomado do período medieval, no 7º ano, dá enfoque sobre a África anterior ao contato com os europeus em unidade única, evidenciando essa importante ao continente, seus reinos e produções culturais, especialmente, tornando a questão africana muito trabalhada de modo

interdisciplinar – artes e literatura -, ou integrado. Ademais, quando se trata da História do Brasil, associações à Escravidão são comuns, em que, no material do 7º ano, por exemplo, são frequentemente abordadas de modo completo e claro sobre origem dos escravos, números desembarcados no continente e trabalho na mineração, lavouras e doméstico. Concebe-se, nesse limiar, assomando a análise dos quatro volumes, que o material analisa muito mais a questão afro do que a indígena, sendo a indígena pouco destacada, restringida ora a quadro extras, ora a textos estigmatizados de contextualização.

No entanto, ambas as abordagens – negra e indígena -, convergem quanto a pouca sublevação e ainda manutenção de um olhar pouco refinado sobre essas, baseado apenas em participações menores e associadas a estereótipos ainda carregados pela maioria da população. Haja vista que mantêm esses olhares sobre a questão negra e indígena, pouca evidênciação à sua complementariedade cultural e social à história e formação brasileira é dada. Isso pois, trabalhos sobre a escravidão, catequização e dominação indígena e negra e questões abolicionistas, por exemplo, não dão o mérito necessário e merecido às duas matrizes culturais na formação sociocultural brasileira, pois a abordam principalmente pela ótica subjugada e econômica. Contudo, vale ressaltar, que algumas contraposição de visões historiográficas sobre questões no material trazidas, permite ao aluno reformular sobre uma premissa básica: a de que não há uma verdade absoluta e incontestável quando se fala em História. Tal aplica-se sobre duas possibilidades do pensar quanto à resistência negra, o sincretismo religioso assomado das trocas culturais, permitindo importante contraponto ao estudante. Logo, a pequena abordagem que se faz sobre as três supracitadas questões, principalmente, faz com que se repense a História e a parcela cooperativa do negro e indígena na formação brasileira.

Em todos os quatro exemplares analisados no segundo material, compreendem-se de modo didático proposições novas, inovadoras e esclarecedoras de questões vinculadas à questões afro e indígena no Brasil. Todas as essas apresentadas no material compreendem exemplos coerentes e alheios ao outrora eurocentrismo habitual ao Currículo. Não obstante, os usos sobre textos e imagens são muito proximais e bem usados para trabalho com os alunos, sendo claro norte a trabalhos que atendam as expectativas diversificadas. Como exemplo, pode-se citar o texto “Um Mito da Criação do Povo Manduruku”, de Daniel Manduruku (2004, *apud* APOLINÁRIO, 2014), no livro em uso pelo 6º ano, que correlaciona conceitos como evolucionismo e criacionismo a mitos indígenas; e o texto “Os indígenas no Período Imperial”, do material do 8º ano, em que a perspectiva indígena reconta o período em questão, como antes não se pensou ou usou no âmbito da Educação Básica.

Ainda, o Medieval, período recorrente de associações unicamente europeias, que por muitos anos deixou de lado a História do Oriente e da própria África, nesse material, em ambas as edições, ganhou voz e uma unidade inteira. O que faz com que nas páginas dedicadas à África Medieval do segundo material sejam muito bem delimitadas, onde os reinos, movimentos e produções africanas são evidenciados e trabalhados como nunca – inclusive tomando as edições anteriores como parâmetro. Ainda, as indicações extras sobre materiais que tratem a África e contribuições para a humanidade também são muito boas nessa versão, contribuindo para que se repense a questão e reconheça a singularidade do povo africano. Nos materiais do 6º e 7º ano, por exemplo, há ótimos exemplos de extras bem selecionados para se explorar a África, através de muitas possibilidades de se ver a História. No primeiro em um filme e o segundo em texto, permite-se pensar além do que os olhos veem ou imaginam, mas compor paralelos formadores de opinião crítica.

As proposições do segundo livro didático analisado são muito pontuais e cabíveis em conteúdos que veem a necessidade de evidenciação da construção histórica dessas populações a cada período, assim como também há dedicação de algumas unidades a eles em particular. Subleva-se, nesse sentido, as populações supracitadas a patamares novos, isto pois, essa maior confirmação lhes permite conhecer novos aspectos da história outrora eurocêntrica, que deixou ricas culturas, sua arte e feitos de lado para promover as conquistas, nomes e tradições culturais de outra. A exposição de novos reinos na África, Cuxe e Méroe, por exemplo, no material do 6º ano dessa edição, ao lado do famoso e já conhecido Egito, faz com que se pense sobre a riqueza e possibilidades expressas na África e agora e de modo mais extenso e trabalho que no primeiro material analisado. Surgem, portando, no Currículo como objeto de estudo renovado e atraente aos alunos, que passam a pensar a África como além de questões como escravidão e Egito Antigo.

Ademais, se Pereira (2010), afirma que muitos conteúdos curriculares deixaram por muito tempo de lado a história negra após a Abolição e essa manteve-se atrelada à subordinação do trabalho escravo, o material de 2014 propõe veementemente novas versões e revisita a História das duas populações – negra e indígena -, a fim de as recontar como se deve. A resistência também, expressa no retratar a história negra no Brasil, merece cumprimentos à edição da coleção, que indica pontualmente que o negro teve participação única no país, como resistente e não passivo de sua própria história, mas atuante e vivo na sua história e na do Brasil. Como contrariedade ainda, nesse mesmo limiar, a passividade indígena no material também é desmitificada, corroborando para a desconstrução de que o indígena não atuou em alguns momentos da História Brasileira, o levando ao esquecimento por ora. As ponderações dos autores promovem esse sentido de revisão de conceitos e atualização já necessária quanto alguns aspectos histórico-culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As modificações legais da última década, compreendidas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, compõem mudanças significativas no âmago da educação. Ao lado dos novos materiais didáticos por elas alterados, compõem-se nortes a uma mudança estrutural tão requerida na educação. Nesse sentido, o material didático, como meio de relacionar passado e presente e ampliar o olhar histórico-crítico, é potencial reformador da sociedade em que estão inseridos os alunos que fazem seu uso, sendo base a reconstruir o cenário e as construções feitas a partir da história da população negra e indígena no Brasil, arrancando estereótipos negativos como a inferioridade dessas populações pela submissão/escravidão, por exemplo.

Nota-se, a vista disso, que o livro não é neutro, e possui uma organização própria de seu meio e interesses curriculares de conteúdos, essa devendo ser bem articulada pelo professor ao ser orientado pelo livro didático sabendo, sobretudo, utilizar de métodos diversos esse recurso e sua consonância com outros. Nesse caso, particularmente, as ponderações e mudanças estruturais salientadas nos materiais analisados estão em consonância com dois decretos nacionais que objetivam necessariamente as alterações curriculares. Verificou-se, portanto, que os dois decretos legais a que esse artigo se preta a analisar em complementariedade às novas propostas da terceira versão da BNCC (2017), são variáveis atuantes sobre a construção didática pedagógica do livros.

Porquanto, ambas as proposições de material didático analisadas, compõem paralelos ao movimento de valorização, criação de identidade e reconhecimento da participação negra e indígena na formação histórico-cultural brasileira e as transportam ao Currículo para

evidenciá-las na educação. Ademais, concebe-se como as novas propostas trazidas no material são exemplos de diversificação da História, haja vista que promovem a ruptura com visões tradicionalistas, eurocêntricas e ultrapassadas da construção histórica, realocando essas populações ao lugar a que têm direito pelo saber renovado e transmutado. Entende-se, portanto, como a recolocação e destaque dessas populações a lugares que lhes cabem por direito, é fundamental para que se crie a ideia valorização e reconhecimento desses na importância da História da Humanidade, do Brasil e seu desenvolvimento enquanto nação.

Logo, evidenciou-se que os livros didáticos analisados vêm em sentido de ampliação do estudo de povos africanos e indígenas sob um olhar não só de caráter economicista, mas culturalista e interligado às novas pesquisas. Os novos usos desse e sua crescente transmutação, pela publicação de novas edições, complementam cada vez mais as questões negra e indígena e o trabalho despendido sobre essas, em sentido de inserção e interação cultural valorativa. Ainda, salienta-se como o uso de livros didáticos bem articulados às propostas da BNCC ou das medidas legais 10.649/2003 e 11.645/2008, não gerar-se-ia resultados pertinentes e prontos sozinhos, mas mediante maior articulação e usos possibilitados no contexto escolar proposto pelo professor é capaz de excelentes resultados.

REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO, M. R. (edit.) **Projeto Araribá: historia**. São Paulo, SP: Editora Moderna, v. 1, 2 ed., 6º ano, 2007.
- _____. (edit.) **Projeto Araribá: historia**. São Paulo, SP: Editora Moderna, v. 2, 2 ed., 7º ano, 2007.
- _____. (edit.) **Projeto Araribá: historia**. São Paulo, SP: Editora Moderna, v. 3, 2 ed., 8º ano, 2007.
- _____. (edit.) **Projeto Araribá: historia**. São Paulo, SP: Editora Moderna, v. 4, 2 ed., 9º ano, 2007.
- _____. (edit.) **Projeto Araribá: história**. São Paulo, SP: Editora Moderna, v. 1, 4ª ed., 6º ano, 2014.
- _____. (edit.) **Projeto Araribá: história**. São Paulo, SP: Editora Moderna, v. 2, 4ª ed., 7º ano, 2014.
- _____. (edit.) **Projeto Araribá: história**. São Paulo, SP: Editora Moderna, v. 3, 4ª ed., 8º ano, 2014.
- _____. (edit.) **Projeto Araribá: história**. São Paulo, SP: Editora Moderna, v. 4, 4ª ed, 9º ano, 2014.
- BARROS JÚNIOR, A. W. R. et al (org.). **Antropologia: uma reflexão sobre o homem**. Bauru, SP: Edusc, 2011.
- BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7º ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 06 mar. 2018.
- BRASIL. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 fev. 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639, 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 19 fev. 2018.

BRASIL. **Lei 11.645, 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 19 fev. 2018.

CAMPOS, P. F. de S. O Ensino, a História e a Lei 10.639. **História e Ensino**, Londrina, PR, v. 10, p. 41- 52, out. 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11963/10555>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

CRUZ, A. C. J. da. O Lugar da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. Mossoró, RN: **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 03, n. 08, Maio, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2504>>. Acesso em 20 fev. 2018.

DIÁZ, J. R. V. Divulgación científica y democracia. **Alambique**, Espanha, v. 3, n. 21, p. 17 – 25, jul. 1999. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/62268>>. Acesso em: 13 marc. 2018.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n.67, p.378-388, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, *online*, v. 12, n. 1, p. 98 – 109, jan. - abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

GOMES, N. L. Educação, Relações Étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. **A Cor da Cultura**, 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

LEAL, A. S. Introdução à reflexão histórica do contexto da diversidade cultural no Brasil e a manifestação da diversidade cultural no ambiente escolar. In: Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social, 27, 2013, Natal. ... **Anais Eletrônicos**. Natal, RN: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371341055_ARQUIVO_ArtigoAnpuh.pdf> Acesso em: 21 fev. 2018.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: Dejavú e novos dilemas no século XXI. **História & ensino**. Londrina, PR: v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PASTRO, S. M. G.; CONTIERO, D. T. Uma Análise Sobre o Ensino de História e o Livro Didático. **História e Ensino**, Londrina, PR, v. 8, out. 2002, p. 59 – 66. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12156/10675>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

PEREIRA, L. N. N. O Ensino e a Pesquisa Sobre África no Brasil e a Lei 10.639. **Revista África e Africanidades**, Quissamã, RJ, v. 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_16.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

SANTOS, R. F.; MARQUES, A. J. Diversidade étnico-racial: conceitos e reflexões na escola. In: XV Encontro regional de História. Ofício do historiador: ensino e pesquisa, 15, 2012, Rio de Janeiro. ... **Anais Eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1337560631_ARQUIVO_TEXT_OANPUH-2012.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SCHIMIDT, M. A. CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

VIVAS, R. C. De S.. "História sem tempo" (?): O uso esquizogênico da categoria tempo e os desafios para uma Base Nacional Curricular em História. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os Preconceitos: História e Democracia**. Brasília, DF, p. 1-16, jul. 2017. Disponível em:

<http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851471_arquivo_texto_vivas_anpuh_2017.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOCIO-EDUCATIONAL REFORMULATIONS: THE DECADE OF LAWS 10.639 AND 11.645 DIDATICAMENTE

ABSTARCT

The last decades culminated in significant advances in Brazilian education. It is in the promotion, encouragement and development of research for practical-theoretical educational promotion, either in the advancement of educational guidelines or public measures aimed at improving education, insertion of new progressive perspectives and innovation of the Educational System. Since the 1990s, with the definition of new guidelines and educational bases for the country, educational legislation excels, reformulates and produces education, and among the many possibilities for exemplification, some of the last decade. Legal measures that promote curricular changes, mainly, gain notoriety for their inclusive and renewing characteristics, with the enactment of Laws 10.634 / 03 and 11.645 / 08, latent examples of how civilians were incorporated into the Curriculum, in view of long years of struggles and clamor civil, social and cultural. The two regulations act as pedagogical intervention on discriminatory issues still present at the social level, which also extend to the school curriculum. Both, in their totality, legislate on the insertion with greater emphasis of the study on the African and indigenous cultures - two of the main national formative matrices -, in the sense of promoting appreciation, respect, democratization and decolonization of the curricula. The analysis of the teaching materials in use by the PNLD, distributed in the public school system before and after the promulgation of the legal measures, was made as a means of analyzing the advances brought by the current legislation, composing parallels between the materials found in the legal and the one found today, 10 years after legal fixation.

Keywords: Curriculum. Teaching. Courseware. Educational Legislation. African and indigenous culture.