



Danilo Tavares Sessa

**História Antiga no Ensino Básico
Uma Análise dos Conceitos na BNCC e nos Livros Didáticos**

Dissertação de Mestrado.

Dissertação apresentada ao Departamento de História da PUC-Rio, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Professor-orientador: Profa. Dra. Patrícia Coelho
Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Rio de Janeiro
julho de 2025



Danilo Tavares Sessa

**História Antiga no Ensino Básico
Uma Análise dos Conceitos na BNCC e nos Livros
Didáticos**

Dissertação apresentada ao Departamento de
História da PUC-Rio, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Profa. Dra. Patrícia Coelho

Orientadora

Departamento de História – PUC-Rio

Profa. Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello

Departamento de História – PUC-Rio

Prof. Dr. Guilherme Gomes Moerbeck

UERJ

Rio de Janeiro, 30 de julho de 2025

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Danilo Tavares Sessa

Graduou-se em Licenciatura em História pelas Faculdades Integradas Simonsen em 2015. Desde 2024 participa do Grupo de Pesquisa Mídias e Educação, desenvolvendo estudos voltados para a interface entre ensino de História, recursos digitais e práticas pedagógicas contemporâneas.

Ficha cartográfica

Sessa, Danilo Tavares

História antiga no ensino básico : uma análise dos conceitos na BNCC e nos livros didáticos / Danilo Tavares Sessa ; orientadora: Patrícia Coelho. – 2024.

96 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2024.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Ensino de História. 3. História antiga. 4. Livro didático. 5. História dos conceitos. 6. Consciência histórica. I. Coelho, Patrícia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título

CDD: 900

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus, a
minha esposa que sempre me apoiou, a minha
pequena filha e a minha mãe, mulher batalhadora,
que sozinha lutou e me oportunizou uma educação
de qualidade*

Agradecimentos

À Profa. Dra. Patrícia Coelho, minha orientadora, pela paciência, dedicação e pelo valioso apoio durante toda a realização deste trabalho.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado

À minha esposa, Thayane, pela parceria, compreensão e incentivo incondicional em todos os momentos.

À minha filha, Maria Julia, que é minha maior inspiração e motivo de força diária.

À minha mãe, Selma, pela educação, pelo amor e pelo suporte incansável em cada etapa da minha vida.

Aos amigos, colegas e professores que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste projeto, oferecendo apoio, ensinamentos e motivação.

A todos que, direta ou indiretamente, tornaram este trabalho possível, minha mais profunda gratidão.

Resumo

SESSA, Danilo Tavares. **História Antiga no Ensino Básico: Uma Análise dos Conceitos na BNCC e nos Livros Didáticos.** Rio de Janeiro, 2024. 100 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa analisa a abordagem dos conceitos da História Antiga nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental, com foco nos aprovados pelo PNLD 2020. A partir da relação com a BNCC, discute-se a representação de narrativas eurocêntricas e a marginalização de outras culturas. A investigação aborda também as limitações dos materiais didáticos e a relevância de práticas pedagógicas críticas e diversificadas. O estudo destaca a necessidade de atualização nos livros didáticos e a formação docente para fomentar uma consciência histórica plural e inclusiva. Contribui para o debate sobre a qualidade do ensino de História Antiga no Brasil. A pesquisa também reflete sobre o papel do professor como mediador, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que estimulem o senso crítico e a valorização da diversidade cultural. Analisa como a História Antiga, muitas vezes relegada a abordagens simplistas, pode ser utilizada para construir conexões significativas entre o passado e o presente. Além disso, explora a influência das diretrizes curriculares e das políticas públicas na produção de livros didáticos, destacando os desafios enfrentados pelo PNLD na implementação de materiais mais inclusivos. Por fim, o trabalho reforça a necessidade de repensar a narrativa histórica no ensino básico, buscando uma educação mais democrática e plural. A contribuição deste estudo visa promover um diálogo interdisciplinar entre história, educação e sociedade.

Palavras-chave

Ensino de História; História Antiga; Livro Didático; BNCC; Consciência Histórica.

Abstract

SESSA, Danilo Tavares. **Ancient History in Basic Education: An Analysis of the Concepts in the BNCC and Textbooks.** Rio de Janeiro, 2024. 100 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The research analyzes the approach to Ancient History concepts in 6th-grade textbooks, focusing on those approved by the PNLD 2020. Based on the relationship with the BNCC, it discusses the representation of Eurocentric narratives and the marginalization of other cultures. The investigation also addresses the limitations of textbooks and the importance of critical and diversified pedagogical practices. The study highlights the need to update textbooks and foster teacher training to promote a plural and inclusive historical awareness. It contributes to the debate on the quality of Ancient History teaching in Brazil. The research also reflects on the teacher's role as a mediator, emphasizing the importance of pedagogical practices that encourage critical thinking and the appreciation of cultural diversity. It analyzes how Ancient History, often relegated to simplistic approaches, can be used to build meaningful connections between the past and the present. Furthermore, it explores the influence of curricular guidelines and public policies on the production of textbooks, highlighting the challenges faced by the PNLD in implementing more inclusive materials. Finally, the study underscores the need to rethink historical narratives in basic education, aiming for a more democratic and plural education. This study's contribution seeks to promote an interdisciplinary dialogue between history, education, and society.

Keywords

History Teaching; Ancient History; Textbook; BNCC; Historical Consciousness.

Sumário

1. APRESENTANDO O OBJETO E O PROBLEMA.....	10
1.2 METODOLOGIA	17
1.3 RESUMO DOS CAPÍTULOS	19
2. O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD: A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	22
2.1 LIVRO DIDÁTICO: O QUE É?	22
2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA	23
2.3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA	25
2.4 LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ENTRELAÇANDO CONCEITOS E PRÁTICAS	29
2.5 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA ANTIGA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	33
2.6 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).	34
2.7 UMA APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: A COLEÇÃO “HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA”	37
2.7.1 COLEÇÃO “ <i>HISTÓRIA: SOCIEDADE E CIDADANIA</i> ” DA EDITORA FTD (EDIÇÃO DE 2018, APROVADA NO PNLD 2020)	39
2.7.2 COLEÇÃO “ <i>HISTÓRIA: SOCIEDADE E CIDADANIA</i> ” DA EDITORA FTD (EDIÇÃO DE 2022, APROVADA NO PNLD 2024)	39
2.7.3 ANÁLISE DAS SEÇÕES DAS COLEÇÕES	41
QUADRO COMPARATIVO DAS SEÇÕES - COLEÇÕES 2018 E 2022	43
ATIVIDADES.	43
BOXES	43
2.7.4 ANÁLISE DAS CAPAS	44
2.7.5 APRESENTAÇÃO DO AUTOR	48
3. A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	51
3.1 A ELABORAÇÃO DA BNCC.	51
3.2 AS VERSÕES DA BNCC: INOVAÇÕES, CRÍTICAS E PROBLEMAS.	54
3.3 A BNCC E A HISTÓRIA ANTIGA	58
3.4 BNCC E CONCEITOS	61
4. “HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA: 6º ANO, FTD: MUDANÇAS E CONTINUIDADES ENTRE 2018 E 2024.....	78
4.1 O QUE DIZ O GUIA PNLD 2020?	78
4.2. O QUE DIZ O GUIA PNLD 2024?	79
4.3 ANÁLISE DAS COLEÇÕES E PROPOSTAS PARA MELHORIAS.....	80
4.4 ANALISANDO AS IMAGENS	85
4.5 A IMAGEM ENQUANTO FONTE HISTÓRICA	90
4.6 A IMAGEM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	91
4.7 O USO DE IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA.....	91
4.8 UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES COM IMAGEM PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.	96
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98

LISTA DE FIGURAS

FIGURE 1 - QUADRO COMPARATIVO DOS TÍTULOS DOS CAPÍTULOS E A QUANTIDADE DE PÁGINAS.....	41
FIGURE 2 - QUADRO COMPARATIVO DAS SEÇÕES - COLEÇÕES 2018 E 2022 (ATIVIDADES)	43
FIGURE 3 - QUADRO COMPARATIVO DAS SEÇÕES - COLEÇÕES 2018 E 2022 (BOXES).....	44
FIGURE 4. CAPA DA COLEÇÃO, BOULOS JÚNIOR, ALFREDO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA: 6º ANO: ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS—4. ED. — SÃO PAULO: FTD, 2018.	47
FIGURE 5. CAPA DA COLEÇÃO BOULOS JÚNIOR, ALFREDO HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA: 6º ANO: ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS / ALFREDO BOULOS JÚNIOR. -1. ED. – SÃO PAULO: FTD, 2022.....	48
FIGURA 8. A ATRIZ BRITÂNICA ELIZABETH TAYLOR CARACTERIZADA COMO CLEÓPATRA, EM CENA DO FILME DE MESMO NOME, EM 1963.	87
FIGURA 6. IMAGEM EM 3D	87
FIGURA 7. BUSTO ROMANO DA RAINHA EGÍPCIA CLEÓPATRA. PROVAVELMENTE, A PEÇA FOI ESCULPIDA QUANDO ELA VISITOU ROMA, POR VOLTA DE 40-30 A.C.	87
FIGURA 9. ESTÁTUA DE UM ARQUEIRO DO FAMOSO EXÉRCITO DE TERRACOTA CHINÊS, DE 221-210 A.C. FOTOGRAFIA DE 2016.	88
FIGURA 10. JARRO DE CERA, 1340 A.C. NÚBIA.	88
FIGURA 11. ATENAS, GRÉCIA. FOTO TIRADA EM 1978.....	94
FIGURA 12. A PRINCIPAL SANCHI STUPA DO PORTÃO ORIENTAL, EM MADHYA PRADESH, ÍNDIA.	94

1. APRESENTANDO O OBJETO E O PROBLEMA

O ensino de História no Brasil, especialmente no que diz respeito à Antiguidade, tem enfrentado desafios constantes, tanto na forma como é abordado quanto em sua representatividade nos currículos escolares. O processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina sempre esteve permeado por disputas ideológicas, políticas e culturais, sendo os livros didáticos um reflexo direto dessas tensões. A institucionalização do ensino de História Antiga, particularmente a partir dos anos 1930, coincide com a ascensão de reflexões sobre a sociedade brasileira, as relações étnicas e culturais, bem como as influências eurocêntricas na formação do pensamento histórico nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco nesse contexto, ao propor uma redefinição dos conteúdos e das metodologias aplicadas ao ensino de História. Contudo, a BNCC também suscitou críticas e preocupações, especialmente pela ausência significativa de referências à História Antiga e Medieval em suas primeiras versões. O documento, que tem como objetivo central a construção de uma educação crítica e plural, muitas vezes pende para enfoques "presentistas", em que a História do Brasil ganha protagonismo em detrimento de outras narrativas históricas relevantes.

O ensino de História Antiga, embora amplamente desenvolvido no campo acadêmico ao longo dos séculos XX e XXI, permanece como uma área marginalizada no ensino básico. Livros didáticos, por sua vez, perpetuam uma abordagem simplificada e estereotipada da Antiguidade, reforçando visões eurocêntricas e negligenciando outras culturas igualmente fundamentais, como as africanas e asiáticas. Essa limitação não apenas restringe o horizonte cultural dos estudantes, mas também impede uma compreensão crítica das conexões históricas que moldaram o mundo contemporâneo.

Nesse cenário, é necessário analisar o papel desempenhado pelos livros didáticos e pela BNCC na construção do ensino de História Antiga, refletindo sobre os impactos dessas políticas na formação dos estudantes. Os livros didáticos, enquanto ferramentas essenciais no processo educacional, carregam consigo a responsabilidade de transmitir saberes históricos que dialoguem com a diversidade e com a complexidade do mundo antigo. No entanto, como apontam diversos

estudos, há uma resistência em superar práticas pedagógicas tradicionais, que perpetuam visões lineares e canônicas da História

Por outro lado, é importante considerar o papel do professor como mediador entre os livros didáticos e os estudantes. A capacidade do educador de problematizar os conteúdos, introduzir múltiplas fontes e promover uma abordagem crítica da História Antiga pode transformar a sala de aula em um espaço de construção do conhecimento histórico mais plural e democrático.

Diante desse panorama, o presente trabalho busca investigar como os conceitos da Antiguidade são apresentados nos livros didáticos e na BNCC, analisando as potencialidades e as limitações dessas ferramentas no contexto do ensino básico. A pesquisa se propõe a discutir, ainda, a importância de uma abordagem crítica e diversificada da História Antiga, que valorize tanto as civilizações clássicas quanto as demais sociedades que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade.

O estudo está estruturado em três eixos principais: o papel histórico dos livros didáticos no ensino de História, os desafios da implementação da BNCC e a análise da representação da Antiguidade nos materiais didáticos contemporâneos. Ao longo desse percurso, busca-se refletir sobre como as mudanças curriculares e as práticas pedagógicas podem contribuir para um ensino de História mais inclusivo e significativo para os estudantes brasileiros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou em vigor em 2017 e, desde então, diversos materiais didáticos vêm sendo publicados buscando se adequar às novas normas e diretrizes. No entanto, é importante analisar se esses materiais estão, de fato, em conformidade com a BNCC.

O objetivo deste trabalho é analisar a presença de conceitos da Antiguidade Clássica em livros didáticos de História, verificando se estão alinhados à BNCC. A pesquisa se concentra em livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental II, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020.

A escolha do 6º ano do Ensino Fundamental II se justifica por ser o primeiro ano em que os estudantes têm contato formal com a História Antiga, após a reorganização do ensino fundamental em nove anos, ocorrida em 2006.

A pesquisa se concentra em livros didáticos de História, pois são considerados uma ferramenta didático-pedagógica essencial para o trabalho do professor. Além disso, a BNCC (2017) destaca a importância da História na formação do indivíduo,

promovendo o desenvolvimento do senso crítico e a compreensão do mundo em que vive.

O ensino de História Antiga é fundamental para que os estudantes compreendam a formação da sociedade ocidental. No entanto, é preciso ter cuidado para não perpetuar visões eurocêntricas e anacrônicas.

Acreditamos que este trabalho contribuirá para o debate sobre o ensino de História Antiga no Brasil, buscando um ensino mais crítico e reflexivo.

O livro didático, como objeto cultural e pedagógico, ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem da História, configurando-se como um instrumento fundamental na construção do conhecimento e na formação de identidades. A análise do livro didático de História, em sua interface com as diretrizes curriculares e as novas perspectivas historiográficas, torna-se cada vez mais relevante em um contexto educacional marcado pela busca por uma educação histórica crítica, reflexiva e plural.

A presente pesquisa se debruça sobre a coleção "História: Sociedade e Cidadania", da Editora FTD, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano de 2024, com foco na edição destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso o estudo se propõe a analisar como o livro aborda a História Antiga, investigando a presença de conceitos-chave, sua contextualização e a forma como são apresentados aos estudantes, buscando aprofundar a compreensão do papel do livro didático na construção da consciência histórica dos alunos e na promoção de uma educação histórica de qualidade.

A escolha da coleção "História: Sociedade e Cidadania" se justifica por sua ampla circulação no contexto educacional brasileiro, especialmente na rede pública de ensino. A análise crítica do conteúdo e da abordagem pedagógica do livro contribui para o debate sobre a qualidade do ensino de História e o desenvolvimento de materiais didáticos mais eficazes, que promovam a construção de uma consciência histórica crítica e reflexiva nos estudantes, além de fomentar a reflexão sobre a importância da História Antiga na formação dos alunos e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O livro didático, longe de ser um mero transmissor de informações, configura-se como um artefato cultural complexo que reflete as relações de poder, as disputas de narrativas e os valores de uma determinada sociedade (Bittencourt, 2009; Munakata, 2012). Nesse sentido, a análise do livro didático se torna crucial

para compreender como o conhecimento histórico é produzido, selecionado e transmitido aos estudantes.

A partir da década de 1980, o livro didático passou a ser objeto de pesquisas e debates no campo da educação, impulsionados pela crítica aos modelos tradicionais de ensino e pela busca por uma educação mais democrática e transformadora. Estudos como os de Choppin (2004) e Circe Bittencourt (2008) evidenciam a importância de se analisar o livro didático em suas múltiplas dimensões: como objeto cultural, ferramenta pedagógica, produto comercial e reflexo das políticas educacionais.

A História Antiga, enquanto campo de pesquisa, tem passado por profundas transformações nas últimas décadas. Novas abordagens historiográficas, como a Nova História Antiga, têm desafiado as visões tradicionais, eurocêntricas e lineares do passado, buscando uma compreensão mais plural, complexa e inclusiva das sociedades antigas (FUNARI, 2003). O ensino de História Antiga, por sua vez, tem o potencial de despertar a curiosidade dos estudantes, promover a reflexão crítica e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

A inserção da História Antiga no currículo escolar, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, coloca desafios e perspectivas para o ensino dessa área do conhecimento. É preciso garantir que o ensino da História Antiga não se limite à memorização de fatos e datas, mas que promova a compreensão das diferentes culturas, formas de organização social e política, e reflexão sobre as permanências e mudanças ao longo do tempo.

A BNCC (2017), como documento normativo que define as aprendizagens essenciais para a educação básica, desempenha um papel importante na orientação do ensino de História. A análise da BNCC, em sua relação com a História Antiga, permite compreender as diretrizes curriculares para esse período histórico, bem como os desafios e as possibilidades para sua inserção no currículo escolar.

A BNCC propõe uma abordagem da História que valorize a diversidade cultural, o respeito aos direitos humanos e a construção de uma sociedade justa e democrática. No caso da História Antiga, a BNCC destaca a importância de se compreender as diferentes culturas e formas de organização social e política do passado, bem como sua influência na formação do mundo contemporâneo.

O livro didático, como principal recurso pedagógico em muitas escolas, precisa estar alinhado às diretrizes da BNCC, incorporando as novas abordagens

historiográficas e os temas transversais que o documento propõe. No caso da História Antiga, o livro didático deve apresentar o período de forma contextualizada, crítica e plural, evitando estereótipos e simplificações. Além disso, o livro didático pode ser utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades e projetos que promovam a pesquisa, a investigação e a reflexão crítica dos estudantes.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o debate sobre o ensino de História Antiga no Brasil, em um contexto marcado pela implementação da BNCC e pela crescente demanda por materiais didáticos que promovam uma educação histórica de qualidade. A análise crítica da coleção "História: Sociedade e Cidadania" contribui para esse debate, oferecendo subsídios para a elaboração de materiais didáticos mais eficazes e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais engajadas e significativas.

Espera-se que este estudo contribua para a compreensão do papel do livro didático na formação histórica dos estudantes, fomentando a reflexão crítica sobre a qualidade dos materiais didáticos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais engajadas e significativas. A análise da coleção "História: Sociedade e Cidadania" e sua relação com a BNCC permite aprofundar o debate sobre o ensino de História Antiga no Brasil, contribuindo para a construção de uma educação histórica mais crítica, reflexiva e plural.

1. Revisão bibliográfica

O livro didático é uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem, servindo como um guia estruturado para o currículo escolar. Diversos autores têm contribuído para a compreensão e definição do papel dos livros didáticos na educação.

De acordo com Chopin (2002), para os estudantes, seus pais e professores, os livros didáticos fazem parte do cotidiano, pois não apresentam algo de singular. Contudo, na medida em que ocorrem mudanças e inovações nos métodos e programas de ensino ou quando fatos mais atualizados são inseridos no conteúdo, os livros perdem valor de mercado, o que o caracteriza como uma mercadoria perecível.

Os livros didáticos são recursos valiosos para entender a cultura escolar, já que revelam métodos de ensino, conteúdo e valores de um período específico. É crucial, portanto, analisá-los com uma perspectiva histórica e crítica, levando em

conta como políticas educacionais e práticas editoriais influenciam sua criação e distribuição.

Os livros didáticos refletem o contexto social e educacional de uma época. Ao estudá-los, podemos entender melhor as mudanças nos sistemas de ensino e na sociedade como um todo. Eles não são apenas fontes de informação, mas também objetos culturais que revelam muito sobre o contexto em que foram criados (Chopin, 2002, p. 6).

Vesentini (1987), no artigo "*Escola e livro didático de história*" discute a relação entre a escola e os livros didáticos de história, analisando a função destes no processo educacional. Para ele, os livros didáticos não apenas transmitem conhecimento histórico, mas também refletem e perpetuam ideologias e visões de mundo específicas. Os livros didáticos são produzidos dentro de um contexto político e cultural que influencia diretamente o conteúdo e a forma como a história é ensinada nas escolas.

Além disso, as coleções didáticas muitas vezes simplificam a complexidade dos eventos históricos para torná-los mais acessíveis aos estudantes, o que pode resultar em uma visão distorcida ou incompleta da história. Essa simplificação atrapalha o desenvolvimento de uma abordagem mais crítica e reflexiva no ensino de história, que permita aos estudantes desenvolverem uma compreensão mais profunda e crítica do passado (Vesentini, 1984, p. 72).

A formação e a consciência crítica dos educadores são essenciais para que possam utilizar esses materiais de forma eficaz, questionando e complementando as informações apresentadas.

Os livros didáticos de História precisariam passar por uma reforma capaz de promover uma educação mais inclusiva e democrática, que contemple diversas perspectivas e vozes históricas. Para que isso aconteça, o processo de elaboração dos livros deve contar com a participação ativa de historiadores, professores e a comunidade escolar, garantindo que os materiais reflitam uma multiplicidade de experiências e interpretações históricas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes (Vesentini, 1984, p. 80).

Décio Gatti Júnior (1997), destaca que os livros didáticos são concebidos de diversas formas, sendo material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; também são vistos como instrumento pedagógico, portador de um sistema de valores e reveladores de

ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional. Esta multiplicidade de conceitos reflete a complexidade do objeto de estudo e demanda uma abordagem analítica ampla que contemple os variados condicionamentos e práticas associadas a esses materiais.

A centralidade dos livros didáticos no cenário educacional é reafirmada pelo autor ao afirmar que eles “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” (Júnior, 1997, p. 41).

As políticas públicas e a indústria editorial estão intimamente relacionadas, e que a produção e distribuição de livros didáticos atendem simultaneamente às necessidades educacionais e aos interesses econômicos e políticos. A sua análise do uso dos livros didáticos revela não apenas as práticas pedagógicas, mas também as dinâmicas econômicas e políticas que moldam o sistema educacional brasileiro, contribuindo para um entendimento mais profundo dos processos de transmissão de saberes nas escolas.

Para Bittencourt (1993), o livro didático transcende a mera coletânea de informações, configurando-se como um elemento crucial no processo de institucionalização do ensino. Ele atua como instrumento de controle estatal sobre os conteúdos curriculares, moldando ativamente a construção do saber escolar e a compreensão dos estudantes sobre o mundo.

É importante considerar a natureza contraditória do livro didático, pois ele é, simultaneamente, um instrumento de poder, utilizado para homogeneizar o conhecimento e reforçar ideologias, e um espaço potencial de resistência e inovação, onde novas ideias e perspectivas podem emergir. Essa dualidade intrínseca torna o livro didático um objeto de estudo multifacetado, revelando as complexas relações de poder e as disputas de narrativas que permeiam o campo educacional (Bittencourt, 1993, p. 23).

Munakata (2012, p. 184-186) discute a evolução das pesquisas sobre livros didáticos, destacando a incorporação de aportes teóricos e metodológicos da história do currículo, das disciplinas escolares, da história cultural e da história do livro e da leitura. Munakata observa que, a partir dos anos 1990 e 2000, houve um crescimento significativo nas pesquisas sobre livros didáticos, com a organização de centros e grupos de pesquisa, e a promoção de projetos e eventos tanto no Brasil quanto internacionalmente.

Essas pesquisas têm examinado os livros didáticos sob diversas perspectivas, considerando-os elementos fundamentais das políticas públicas de educação, práticas didáticas e da transmissão dos saberes e da cultura escolar. Em seu aspecto material, os livros didáticos não são apenas veículos de ideias, mas produtos de um complexo processo de produção e circulação que envolve múltiplos agentes e etapas. A materialidade inclui aspectos como o formato, a diagramação e a logística de distribuição, especialmente no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil. O autor também destaca a diversidade temática das pesquisas atuais, que exploram desde a produção editorial até o uso dos livros em sala de aula. Para isso, ele menciona estudos que analisam a presença de estereótipos e lacunas no conteúdo dos livros didáticos, assim como pesquisas que investigam os livros didáticos como fontes para a história das disciplinas escolares. A proliferação de temas e abordagens na pesquisa sobre livros didáticos tem contribuído significativamente para a compreensão da educação escolar e de sua história, abrindo novas possibilidades de investigação e análise.

Chaves (2019), argumenta que, embora os livros didáticos sejam frequentemente criticados por sua rigidez e falta de contextualização, eles ainda desempenham um papel crucial no planejamento e na execução das aulas.

Os livros didáticos continuam sendo uma ferramenta central nas práticas de ensino, moldando tanto o conteúdo quanto a metodologia das aulas. Apesar de suas limitações, os livros didáticos são recursos importantes no ensino de História, sendo adaptados pelos professores às realidades locais e necessidades dos alunos. Eles servem como ponto de partida para discussões mais amplas, evidenciando a flexibilidade na sua utilização e sua importância no processo de ensino-aprendizagem (Chaves, 2019, 159-181).

1.2 Metodologia

A presente pesquisa adota o estudo de caso, em análise qualitativa, como procedimento metodológico central, compreendendo os livros didáticos como casos específicos investigados em profundidade. O estudo de caso pode ser entendido como a investigação de um sistema delimitado, que envolve a coleta aprofundada de informações a partir de múltiplas fontes, configurando-se como abordagem e técnica de análise capaz de descrever em detalhe determinado fenômeno e articular

suas dimensões individuais e relacionais. (Creswell, 1997, p.61; Anadón, M., 2006, p. 22-23).

No Brasil, Lüdke e André (1986) reforçam essa pertinência ao evidenciar a capacidade do estudo de caso em captar a riqueza das práticas escolares e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, de modo que esta pesquisa, ao tratar cada manual como caso singular, busca não apenas descrevê-los, mas interpretá-los em sua relevância para a formação histórica e cidadã dos estudantes.

Em diálogo com essa abordagem qualitativa, recorre-se também à proposta de Rüsen (2010), que apresenta critérios para a elaboração do livro didático ideal como instrumento formativo. Para o autor, o manual não deve restringir-se à transmissão de informações, mas assumir um papel ativo na constituição da consciência histórica, estimulando o raciocínio crítico e a construção de narrativas significativas. Um livro didático de qualidade deve articular clareza didática com rigor historiográfico, evitando simplificações superficiais e interpretações anacrônicas. Além disso, deve considerar as condições de aprendizagem dos alunos, mobilizando diferentes recursos – como textos, imagens e mapas – e integrando dimensões empíricas, teóricas e práticas da História. O ideal proposto por Rüsen (2010) busca, portanto, superar as narrativas lineares e homogêneas que ainda predominam nos manuais tradicionais, orientando-se pela pluralidade e pelo respeito à alteridade histórica.

Complementarmente, a análise crítica desenvolvida por Martínez e Rubio (2018) amplia a investigação dos manuais ao propor a consideração simultânea dos elementos textuais e visuais. Os autores destacam que, apesar da centralidade histórica do livro didático nas práticas escolares, esses materiais frequentemente reproduzem estruturas tradicionais voltadas à memorização, deixando em segundo plano competências mais complexas, como a reflexão crítica e a autonomia intelectual. Nessa perspectiva, a exploração pedagógica de imagens, diagramas e outros recursos icônicos é vista como fundamental para potencializar o caráter formativo dos manuais.

Martínez e Rubio (2018) também chamam atenção para as transformações decorrentes da introdução de suportes digitais, alertando que a simples transposição de conteúdos impressos para ambientes virtuais não garante inovação pedagógica. É necessário desenvolver metodologias específicas que contemplem as competências cognitivas desejadas, sendo a Taxonomia de Bloom uma ferramenta

útil para categorizar atividades e avaliar sua complexidade. Ainda que reconheçam a escassez de estudos empíricos robustos sobre os manuais digitais, os autores defendem que a integração crítica dessas dimensões pode tornar os materiais mais adequados às demandas contemporâneas da educação.

Em síntese, a combinação entre o estudo de caso, a proposta de Rüsen (2010) e a análise crítica de Martínez e Rubio (2018) oferece um arcabouço metodológico abrangente. Enquanto o estudo de caso possibilita a compreensão aprofundada dos manuais em seus contextos específicos, Rüsen (2010) orienta a análise de seu potencial formativo para a constituição da consciência histórica, e Martínez & Rubio (2018) contribuem com critérios para avaliar suas dimensões textuais, visuais e digitais. Integradas, essas perspectivas permitem uma investigação que não apenas descreve, mas também problematiza e interpreta o papel do livro didático de História no processo de ensino-aprendizagem, destacando seus limites e suas possibilidades de transformação.

1.3 Resumo dos capítulos

O primeiro capítulo da dissertação aborda os desafios enfrentados pelo ensino de História Antiga no Brasil, destacando as disputas ideológicas, políticas e culturais que permeiam a disciplina e se refletem nos livros didáticos.

A institucionalização do ensino de História Antiga, a partir dos anos 1930, é contextualizada em meio a reflexões sobre a sociedade brasileira, as relações étnicas e as influências eurocêntricas. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada como um marco na redefinição de conteúdos e metodologias, mas também como alvo de críticas. As principais objeções apontam para a ausência inicial de referências significativas à História Antiga e Medieval e para um possível enfoque “presentista”, que privilegia a História do Brasil.

Embora consolidada no meio acadêmico, a História Antiga ocupa posição periférica no ensino básico, frequentemente representada de forma simplificada e estereotipada. O eurocentrismo predomina, com a consequente invisibilização das culturas africanas e asiáticas, restringindo a compreensão das múltiplas conexões históricas que estruturam o mundo atual.

Esta pesquisa propõe-se a analisar o papel dos livros didáticos e da BNCC na conformação do ensino de História Antiga, atentando para a forma como os

conteúdos são apresentados e suas limitações. Ressalta-se, nesse processo, a importância da atuação docente como elemento mediador e crítico.

O segundo capítulo aborda o livro didático como objeto cultural complexo, simultaneamente recurso pedagógico, mercadoria e veículo de valores e ideologias. A pesquisa sobre livros didáticos evoluiu, ao longo do tempo, de análises ideológicas para abordagens que consideram sua materialidade e circulação, influenciadas pela História Cultural e pela História do Livro.

No ensino de História, o livro didático é central, mas também alvo de críticas por reproduzir narrativas eurocêntricas e estereotipadas, inclusive no tratamento da História Antiga. Entretanto, reconhece-se seu potencial para práticas pedagógicas críticas que estimulem análise de fontes, interdisciplinaridade e literacia histórica.

O capítulo também examina o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), discutindo sua trajetória, objetivos e desafios, especialmente a necessidade de maior criticidade e adequação regional.

O terceiro capítulo analisa a BNCC e sua articulação com o ensino de História. Sua elaboração, prevista pela Constituição de 1988, gerou intensos debates sobre a centralização curricular. A primeira versão da BNCC para História (2015) propôs uma ruptura com o eurocentrismo, valorizando a diversidade cultural, mas foi criticada pela marginalização da História Antiga.

A versão final, homologada em 2017, manteve tal marginalização, concentrando-se em conceitos como cidadania e democracia, muitas vezes apresentados de forma anacrônica. O capítulo discute também a importância dos conceitos históricos como instrumentos de análise, embora sua operacionalização ainda enfrente obstáculos, especialmente no campo da História Antiga.

No quarto capítulo, realiza-se a análise da coleção História: Sociedade & Cidadania (FTD), para o 6º ano, comparando as edições de 2018 (PNLD 2020) e 2022 (PNLD 2024). A metodologia adotada inclui a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin e a proposta de Martínez e Rubio, que considera texto, imagem e competências cognitivas.

A edição de 2018 apresenta avanços quanto à diversidade e à integração de narrativas de diferentes continentes, mas ainda se limita a uma cronologia linear e à mobilização de operações cognitivas simples. A edição de 2022 mantém essa estrutura, com pequenas melhorias no uso de fontes e interdisciplinaridade, mas

persistem limitações quanto à exploração crítica das imagens e à adoção de metodologias ativas.

Sugere-se, para o aprimoramento da coleção, maior articulação das metodologias analíticas, aprofundamento da análise de fontes, diversificação das atividades cognitivas e melhor aproveitamento dos recursos digitais. Propõe-se também uma atividade prática com análise de imagem, visando fomentar a reflexão crítica no ensino da História Antiga.

As considerações finais reafirmam que o livro didático, embora central, frequentemente reproduz narrativas eurocêtricas e simplificadas. A BNCC, apesar de propor uma abordagem mais inclusiva, ainda enfrenta dificuldades na valorização efetiva da História Antiga e na superação de visões tradicionais.

A formação docente é destacada como elemento crucial para promover práticas pedagógicas mais reflexivas e críticas. Recomenda-se que livros didáticos e diretrizes curriculares incorporem, de forma mais sistemática, perspectivas históricas diversas, promovam a análise crítica das conexões globais e estimulem o protagonismo discente.

Conclui-se pela necessidade de um ensino de História Antiga que supere as barreiras tradicionais, promovendo uma educação plural, crítica e socialmente comprometida, capaz de formar sujeitos conscientes das dinâmicas históricas que constituem as sociedades

2. O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD: A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

2.1 Livro didático: o que é?

Uma definição direta e curta sobre o que é o livro didático seria uma tarefa difícil. Circe Bittencourt (2009, p. 31) o considera um objeto cultural de difícil definição, mas possível de ser identificado devido à familiaridade de seu uso. Com isso, ela afirma que, não somente a identificação do livro didático se dá pela sua familiaridade, mas também a sua diferenciação diante de outros tipos de livro.

Embora possua um objetivo bem claro, isto é, o de servir, a priori, de ferramenta pedagógica em sala de aula, a sua utilização deve ser contextualizada, pois de acordo com as condições, lugar e momento em que é utilizado, pode assumir funções diversas. Além disso, a própria elaboração desse tipo de material demanda a interferência de diferentes tipos de profissionais, o que torna sua definição ainda mais complexa.

Em primeiro lugar, o livro didático destaca-se por suas características marcantes. Na dimensão material, ele é uma mercadoria, sendo um produto cultural elaborado por especialistas do mundo editorial e da indústria cultural. É um item que transita no mercado editorial, refletindo a colaboração de profissionais especializados.

Existe também a sua relação direta com os currículos educacionais propostos pelo poder público, o que o torna um importante suporte de conhecimentos escolares. Neste caso específico, a interferência do Estado na existência do livro didático é notável, pois é ele quem direciona e propõe diretamente quais são os conteúdos que devem estar presentes e, de forma indireta, aqueles que não estarão. Dessa forma, o livro didático torna-se uma importante ferramenta na construção do saber escolar.

Contudo, o livro didático não somente apresenta o conteúdo que deve ser ensinado em sala de aula, mas também propõe no decorrer de cada capítulo uma série de atividades, individuais ou em grupo, reflexões e diferentes formas de avaliação do que está sendo estudado. Por isso, o livro didático também pode ser considerado um suporte de métodos pedagógicos. Todas essas características devem nos levar a compreender o livro didático enquanto um veículo de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura de determinada época e determinada sociedade.

2.2 O livro didático como objeto de pesquisa

Munakata (2012), analisa o desenvolvimento das pesquisas relativas aos livros didáticos, destacando seu crescimento significativo nas décadas de 1990 e 2000. Estas pesquisas se ampliaram, incorporando perspectivas da história do currículo, das disciplinas escolares, da história cultural e da história do livro e da leitura.

Tanto no Brasil quanto no exterior, a consolidação desse campo de estudo foi beneficiada pela formação de centros e grupos de pesquisa, bem como a promoção de projetos e eventos sobre livros didáticos. Nesse sentido, a expansão das pesquisas sobre o livro didático não se limitou ao Brasil, tornando-se uma tendência global.

Além de discutir o crescimento das pesquisas, o autor aborda a materialidade dos livros didáticos e suas várias funções na escola, que incluem as dimensões referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental. A produção e distribuição desses materiais são muitas vezes reguladas pelo Estado, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil (Munakata, 2012, p. 179-197).

Pesquisas recentes exploram desde a produção editorial e a avaliação dos livros didáticos até a análise de como esses materiais são utilizados em sala de aula e sua recepção pelos alunos. O estudo dos livros didáticos é um campo fértil que permite a elucidação de vários aspectos da educação escolar e sua história.

Para Almeida Filho (2007), os desdobramentos da Nova História culminaram na História Cultural, influenciando significativamente os estudos no campo da História da Educação. Entre o final das décadas de 1960 e 1970, o livro didático emergiu como um objeto central de estudo para compreender a cultura escolar, seus signos e representações.

A pesquisa sobre livros didáticos no Brasil passou por uma evolução significativa, inicialmente marcada por uma concepção ideológica da Indústria Cultural, conforme a teoria da Escola de Frankfurt, que predominou nas décadas de 1970 e 1980. Esse período foi caracterizado pela percepção do livro didático como instrumento de dominação ideológica, utilizado para manipular as massas estudantis em favor das elites burguesas (Deiró, 1978, p. 27; Faria, 2002, p. 77).

No entanto, a partir da década de 1990, novos enfoques surgiram, permitindo uma análise mais ampla do livro didático como objeto cultural e mercadológico,

que vai além de sua função ideológica, explorando também sua materialidade e uso em sala de aula (Chartier, 1990, p. 121; Munakata, 1997, p. 2).

Atualmente, as pesquisas sobre livros didáticos no Brasil são amplamente diversificadas e incluem estudos sobre a produção editorial, estratégias de circulação, apropriação da leitura e práticas de leitura. Este campo de estudo tem se mostrado vital para compreender a complexa relação entre educação, cultura e sociedade, proporcionando novas perspectivas sobre o papel do livro didático na formação educacional e cultural dos alunos brasileiros (Almeida Filho, 2007, p. 760).

Os livros de História estão entre os mais pesquisados entre os livros didáticos. Citando o trabalho da historiadora Verena R. Garcia sobre os livros didáticos, Circe Bittencourt destaca o papel político desses manuais na Alemanha pós-Segunda Guerra Mundial, onde foram criadas instituições como o Instituto Georg Eckert para revisar e corrigir erros e preconceitos nos manuais escolares, refletindo uma interseção entre política e ciência (Bittencourt, 1984, p. 69).

No Brasil, os livros didáticos de História também têm sido alvo de extensas pesquisas, inicialmente centradas em análises ideológicas, mas que, ao longo do tempo, incorporaram outras dimensões, como as defasagens entre a produção acadêmica e escolar e a representação de grupos étnicos e minoritários. Carlos Vesentini (1987), por exemplo, aponta como os livros didáticos contribuem para a consolidação de uma memória histórica seletiva, reiterando eventos como o Descobrimento do Brasil, a Independência e a Proclamação da República, enquanto outros estudiosos discutem as dificuldades de introduzir temas inovadores, como a relação entre homem e natureza (Bittencourt, 1984, p. 74-75).

As investigações mais recentes sobre livros didáticos de História no Brasil destacam a presença de estereótipos e lacunas, especialmente em relação às populações indígenas e negras. Essas obras frequentemente retratam os indígenas de forma estereotipada e limitada aos períodos de colonização, enquanto a história dos negros se concentra principalmente na escravidão, negligenciando o período pós-abolição. Além dos textos, a proliferação de ilustrações nos livros didáticos também tem sido objeto de análise, com atenção ao poder das imagens na formação do imaginário histórico. A pesquisa sobre a produção didática de História tem avançado, buscando compreender melhor as relações entre conteúdo escolar,

métodos de aprendizagem e a mercantilização dos livros didáticos (Bittencourt, 1984, p. 78-80).

2.3 O Livro didático e o Ensino de História

Helenice Rocha (2017) argumenta que a complexidade das narrativas nos livros didáticos reflete a natureza heterogênea do conhecimento histórico no currículo escolar. Esse conhecimento, proveniente de diversas fontes, é moldado pelas finalidades de ensino e aprendizagem da disciplina. Apesar dessa complexidade, o conhecimento histórico específico serve como base para o currículo, a formação docente e a elaboração dos conteúdos dos livros didáticos.

Contudo, o campo do conhecimento histórico vivencia uma crise desde o final do século XX, marcada pela ascensão do pensamento pós-moderno que introduziu uma série novas questões, dentre as quais ela destaca duas. A primeira questão gira em torno da possibilidade de conhecimento da realidade, que para a História estaria relacionado a algo acontecido no passado. Já a segunda, se refere ao questionamento levantado no século XX pelas correntes do pensamento estruturalista e pós-estruturalista a respeito do valor que se atribui à característica narrativa e discursiva do conhecimento histórico (Rocha, p. 19-20).

Sendo os livros didáticos de História um instrumento elaborado com o propósito de transmitir o conhecimento reconhecido socialmente como verdadeiros e estáveis, ou seja, o conhecimento disciplinar de referência, o grande desafio dos produtores desses livros seria justamente estabelecer uma narrativa que possa ser considerada correta e verdadeira em um período em que até mesmo o estatuto do conhecimento histórico é questionado até o limite de sua possibilidade.

Nesse contexto, o PNLD enquanto o programa de Estado responsável pela avaliação dos livros didáticos tem oferecido parâmetros para direcionar a produção das coleções. Portanto, a história passar a ser compreendida como uma interpretação de fontes e testemunhos e não mais enquanto uma narrativa do que aconteceu no passado.

Permanece viva, contudo, uma forte resistência à mudança nesses materiais, atribuída a práticas pedagógicas arraigadas e à estrutura de produção dos livros didáticos que favorece a continuidade de métodos tradicionais. São características dessa resistência, a persistência de narrativas eurocêntricas e os enfoques simplificados de eventos históricos complexos, que perpetuam uma visão limitada

da história, que não abarca a diversidade de experiências e perspectivas (Rocha, p. 22).

A continuidade da abordagem canônica, marcada pelos temas clássicos, se deve mais à consolidação de uma tradição composta de uma grande quantidade de temas presentes nos conteúdos escolares do que aos agentes responsáveis pela composição dos conteúdos da disciplina, ou seja, o PNLD, os autores e os professores. Essa situação pode ser resultado da distância entre o que está escrito no livro e o que é trabalhado na sala de aula. Ainda há certa distância em relação ao que é produzido no ambiente acadêmico, nas pesquisas e debates mais atualizados, e aquilo que o professor em sala de aula faz com seu trabalho.

Para mudar esse quadro, seria preciso incorporar novas abordagens historiográficas e metodológicas, que incluem a valorização de múltiplas vozes e narrativas, especialmente aquelas que foram historicamente marginalizadas.

Esse contexto expõe a necessidade de uma formação continuada dos professores, que são os principais mediadores entre os livros didáticos e os estudantes. A capacitação docente é fundamental para que os professores possam utilizar os livros de maneira crítica, adaptando os conteúdos às necessidades e realidades dos alunos. Contudo, apesar da força das tradições, é possível e necessário promover transformações nos livros didáticos de história. Essas mudanças são essenciais para atender às demandas de uma educação que se pretende mais plural e democrática, permitindo aos estudantes uma compreensão mais abrangente e crítica da história (Rocha, 2017, p. 26-29).

Em seu artigo "*Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História*", Erinaldo Vicente Cavalcanti (2016), destaca a importância dos livros didáticos como ferramentas essenciais para o ensino, apontando que os livros didáticos são instrumentos fundamentais no processo educacional, proporcionando aos alunos acesso organizado ao conhecimento histórico.

Os livros didáticos de História não devem ser encarados apenas como fontes de informação, mas como ferramentas dinâmicas que possibilitam um ensino criativo e interativo, capaz de engajar os(as) estudantes. Entre as práticas pedagógicas mais destacadas estão as atividades complementares, como projetos de pesquisa e debates. Tais atividades, integradas ao uso do livro didático, promovem o pensamento crítico e uma compreensão mais aprofundada dos temas históricos,

incentivando o(a) aluno(a) a se envolver ativamente com o material e a desenvolver habilidades de investigação e análise crítica.

Outra estratégia pedagógica essencial é o uso de fontes primárias. A utilização de documentos históricos autênticos permite que os(as) estudantes explorem diretamente as evidências do passado, aprimorando suas competências de interpretação e análise. Além disso, os livros didáticos podem ser planejados para promover a interdisciplinaridade, conectando a História com outras áreas do conhecimento, como Geografia, Sociologia e Literatura. Essa abordagem integrada amplia a compreensão dos(as) estudantes sobre os contextos históricos, permitindo-lhes construir uma visão mais abrangente e conectada do passado. A integração de tecnologias digitais é mais uma possibilidade pedagógica relevante. Recursos como vídeos, animações e simulações podem complementar os livros didáticos, tornando o aprendizado mais interativo e atrativo. Essas ferramentas tecnológicas enriquecem o processo educativo ao facilitar a visualização e a compreensão de eventos e processos históricos complexos.

Por fim, destaca-se a importância de os livros didáticos incluírem múltiplas perspectivas históricas, abordando vozes e narrativas de grupos historicamente marginalizados. Ao promover uma visão mais inclusiva da História, esses materiais contribuem para a formação de uma consciência crítica e cidadã nos(as) estudantes, incentivando a valorização da diversidade e o respeito às diferenças (Cavalcanti, 2016, p. 275-281).

Ao adotar métodos interativos e integradores, os professores podem transformar o ensino de História em uma experiência mais rica e envolvente. Essas abordagens pedagógicas não apenas estimulam o interesse dos estudantes, mas também os ajudam a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica dos processos históricos. Ademais, a inclusão de diversas perspectivas históricas nos livros didáticos desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos informados e conscientes de seu papel na sociedade. Os livros didáticos continuam sendo uma ferramenta indispensável para o ensino de História. Para maximizar seu impacto, é essencial que professores e produtores de materiais didáticos colaborem no desenvolvimento de recursos que sejam não apenas informativos, mas também inspiradores e inclusivos (Cavalcanti, 2016, p. 282-284).

Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca (2004) analisam criticamente os livros didáticos de história utilizados no Brasil a partir das políticas e diretrizes

do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD atua como uma espécie de balizador das práticas pedagógicas em história. O processo de avaliação e aperfeiçoamento das coleções de livros didáticos realizados por meio do PNLD tem surtido efeitos significativos. Se antes predominavam obras que veiculavam estereótipos, preconceitos e erros conceituais, desde meados de 2004 percebe-se maior cuidado por parte de autores e editores em relação aos critérios de exclusão estabelecidos nos editais do programa.

Entre os avanços mais notáveis, destaca-se a inclusão de temas historicamente marginalizados, como a história das mulheres, a história indígena e a história africana, refletindo uma crescente preocupação com a diversidade e a representatividade. Apesar disso, desafios permanecem, incluindo a necessidade de formação continuada para professores, a fim de que possam utilizar os materiais didáticos de forma crítica e reflexiva (Miranda & Luca, 2004, p. 128).

Uma discussão sobre a natureza e as dimensões do saber histórico requer a consideração das múltiplas faces desse conhecimento e os efeitos da consciência histórica tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Nesse contexto, os livros didáticos se destacam pela ampla difusão possibilitada pelos investimentos do Estado, garantindo acesso gratuito aos estudantes da rede pública. Esses materiais, frequentemente utilizados como um tipo de "currículo semielaborado", trazem diferentes perspectivas e recortes culturais, oferecendo variadas possibilidades de organização do que é, do que pode ser e do que deveria ser aprendido.

No Brasil, as discussões sobre Didática da História emergiram na década de 1990, levando a pesquisas que analisaram a relação entre história e passado nos livros didáticos. Essas análises identificaram três grupos principais de abordagens. O primeiro integra metodologia histórica e propostas pedagógicas de forma equilibrada, promovendo uma compreensão mais ampla. O segundo adota uma perspectiva predominantemente informativa, enquanto o terceiro, denominado "visão global", busca combinar essas duas abordagens. No entanto, a abordagem informativa e focada em acontecimentos ainda predomina em muitas coleções, mesmo diante das críticas e dos avanços na pesquisa sobre Ensino de História (Miranda & Luca, 2004, p. 135).

A pesquisa acadêmica sobre a história ensinada também evoluiu, deslocando o foco do "como se ensina" para o "como se aprende", explorando questões como temporalidade e aprendizagem de conceitos históricos. No âmbito do PNLD, foram

identificadas diferentes perspectivas sobre a aprendizagem. O paradigma informativo, por exemplo, não estabelece um diálogo entre os saberes prévios dos estudantes e o texto do livro, priorizando a obtenção de conteúdos de maneira descontextualizada. Já o paradigma cognitivista promove estratégias didáticas que relacionam o passado ao presente por meio da problematização. Outro grupo identificado, o paradigma tradicional, aborda o conhecimento histórico de forma informativa, desvalorizando sua dimensão construtiva. Nesse modelo, as narrativas são organizadas em torno de recortes consagrados, e as fontes históricas funcionam apenas como ilustrações do texto. O conteúdo é apresentado seguindo uma perspectiva cronológica e evolutiva clássica, muitas vezes baseada na história europeia. Por outro lado, o paradigma eclético conserva os recortes tradicionais, mas busca uma fundamentação mais atualizada, alinhando-se aos debates historiográficos contemporâneos (Miranda & Luca, 2004, p. 137-140).

Essas diferentes abordagens refletem a complexidade do ensino de história no Brasil, onde avanços significativos coexistem com desafios persistentes. Os livros didáticos continuam a desempenhar um papel essencial, mas seu impacto pleno depende de um uso crítico e de uma formação docente que valorize tanto o conteúdo quanto os processos de aprendizagem dos estudantes.

2.4 Livro Didático e a Formação da Consciência Histórica: Entrelaçando Conceitos e Práticas

O livro didático é um artefato central no ensino de história, desempenhando um papel fundamental na mediação entre o conhecimento histórico acadêmico e a prática pedagógica. Contudo, sua importância transcende a mera transmissão de informações, sendo também um reflexo das concepções de história, ensino e aprendizagem de uma época e sociedade específicas (Bittencourt, 1993, p. 93). Reconhecer o livro didático como um artefato cultural implica analisar como ele dialoga com as necessidades do ensino de história e contribui para a formação da consciência histórica e da literacia histórica nos estudantes.

Segundo Rüsen (2010), a consciência histórica pode ser compreendida como uma operação cognitiva que articula memória, interpretação e temporalidade. Trata-se de uma atividade mental por meio da qual os indivíduos interpretam experiências passadas com o objetivo de dar sentido às condições presentes de existência e, a partir disso, projetar possibilidades de ação futura. Nesse sentido, a consciência

histórica não se limita à rememoração de fatos, mas constitui um processo dinâmico de construção de sentido, no qual o passado é continuamente reconfigurado à luz das demandas do presente e das expectativas em relação ao futuro.

Em suma, para essa perspectiva a consciência histórica pode ser compreendida como

[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intelectualmente, sua vida prática no tempo.

(Rüsen, 2001. p. 57)

A consciência histórica, como define Luis Fernando Cerri (2001, p. 93), refere-se à forma como os indivíduos se conectam ao passado, presente e futuro, possibilitando a construção de identidades e ações críticas na sociedade. Nesse contexto, o livro didático assume o papel de organizar e apresentar narrativas históricas que ajudam os estudantes a desenvolverem essa orientação temporal, permitindo-lhes interpretar a história de maneira crítica e reflexiva.

A Didática da História, como campo de reflexão, amplia essas perspectivas ao investigar os processos de ensino e aprendizagem no âmbito histórico. Saddi (2010) propõe que a Didática da História seja entendida como uma subdisciplina da ciência histórica, integrando as práticas escolares e as elaborações históricas em um diálogo contínuo com a epistemologia da história. Ele critica a visão tradicional que separa a Didática da História dos estudos históricos, argumentando que isso limita sua capacidade de refletir sobre a produção e a transmissão do conhecimento histórico de forma interligada.

Sob essa ótica, a Didática deve explorar tanto o ensino quanto a interação dos alunos com o passado, situando o aprendizado histórico dentro de uma prática interdisciplinar que conecta teoria e prática (Saddi, p. 61-66).

Cardoso (2008) compartilha essa ampliação, mas adota a perspectiva da *Geschichtsdidaktik*, considerando a Didática da História como parte indissociável da própria disciplina histórica. Ele argumenta que a Didática deve abarcar não apenas o ensino escolar, mas também as manifestações culturais da história, como filmes, romances históricos e museus, conectando essas formas de transmissão à construção da consciência histórica na sociedade.

Esse enfoque desafia as definições tradicionais que veem a Didática apenas como uma metodologia de ensino, propondo que ela seja uma ferramenta de análise

crítica das formas pelas quais o passado é vivido e narrado (Cardoso, 2008, p. 153-158).

Complementando essas reflexões, Alves (2013) destaca a importância da Didática da História como mediadora entre a produção historiográfica e a formação da consciência histórica. Para ele, a Didática deve conectar o conhecimento científico às necessidades práticas da cultura histórica contemporânea, estimulando reflexões sobre a relação entre passado, presente e futuro.

A Didática da História deve ser compreendida como um campo que articula o conhecimento científico às demandas práticas da cultura histórica contemporânea, promovendo a reflexão sobre as relações entre passado, presente e futuro. Essa concepção contrapõe a visão reducionista da Didática como simples instrumento de transmissão de conteúdos, destacando sua função formativa e crítica. Defende-se, assim, a revalorização da Didática como uma dimensão essencial do ensino de História, capaz de integrar teoria e prática no enfrentamento dos desafios educacionais, sobretudo na formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos na vida social (Alves, p. 49-57).

Kazumi Munakata (2013) apresenta uma crítica significativa ao conceito de Didática da História defendido por Cardoso (2008), que a define como pertencente à ciência histórica e voltada para o estudo da consciência histórica na sociedade. Ele questiona essa concepção ao apontar que, embora a *Geschichtsdidaktik* abarque tanto as práticas escolares quanto as elaborações da história sem forma científica (como filmes, museus e histórias em quadrinhos), ela negligencia a especificidade do ambiente escolar e as demandas pedagógicas próprias do ensino de história.

Ao desvincular a Didática da História do contexto educativo, essa visão restringe a uma reflexão sobre manifestações culturais, afastando-se de questões essenciais como o planejamento didático e a relação entre professor, aluno e conhecimento. Essa perspectiva, enfraquece sua conexão com a formação escolar, desconsiderando que a história ensinada é uma criação específica da escola, com objetivos e métodos próprios, e não uma simples extensão da ciência histórica (Munakata, 2013, p. 252-254).

Nesse panorama, o conceito de literacia histórica se torna essencial. Isabel Barca (2006) a define como um conjunto de competências que capacitam os indivíduos a interpretar criticamente múltiplas narrativas, promovendo uma leitura

ativa do mundo e permitindo a construção de um futuro informado pelas experiências do passado.

A literacia histórica, assim como a consciência histórica, converge no objetivo de formar cidadãos capazes de analisar, compreender e agir de forma consciente na sociedade, conectando diretamente essas competências às práticas pedagógicas e ao uso do livro didático (Barca, p. 93).

Peter Lee (2006) argumenta que o ensino de história deve ir além da memorização de fatos e desenvolver "estruturas históricas utilizáveis", ou seja, modos de pensar históricos que sejam aplicáveis em diferentes contextos. O livro didático, ao organizar narrativas e propor atividades de análise, pode desempenhar esse papel.

No entanto, a elaboração e o uso de materiais didáticos devem dialogar criticamente com as práticas culturais dos alunos, garantindo que esses recursos contribuam para a formação de um "código disciplinar" consistente, que articule os saberes históricos e as práticas escolares (Schmidt & Garcia, 2016, p. 16).

A Educação Histórica, enquanto campo de pesquisa consolidado a partir da década de 1980, investiga precisamente como os indivíduos aprendem história e constroem sua consciência histórica (Schmidt; Urban, 2016, p. 17).

Esse campo busca compreender as ideias históricas de crianças e jovens, analisando as práticas pedagógicas e os recursos, como o livro didático, que influenciam a formação de cidadãos críticos e engajados. O livro didático, nesse contexto, não é apenas um instrumento de ensino, mas também um objeto de investigação, cuja análise pode revelar como ele contribui para o desenvolvimento da consciência e da literacia históricas.

Nesse sentido, a utilização do livro didático em sala de aula requer uma abordagem crítica e reflexiva, que leve em consideração não apenas os conteúdos apresentados, mas também as estratégias pedagógicas utilizadas para engajar os alunos. A análise crítica do livro didático, associada a outras fontes e métodos de ensino, pode promover uma interação mais rica entre o conhecimento histórico e a experiência dos estudantes. Essa abordagem possibilita que o livro didático funcione como um catalisador para a formação da consciência histórica crítica e reflexiva, ampliando a capacidade dos alunos de interpretar e atuar no mundo.

O ensino de História deve contribuir para a formação da consciência histórica dos estudantes, entendida como a capacidade de relacionar criticamente passado,

presente e futuro. Isso implica não apenas reconhecer o passado em sua singularidade, mas também identificar seus vestígios no presente, compreendendo que o mundo atual é resultado de experiências históricas acumuladas. Tais experiências, por sua vez, servem como referência para orientar as ações dos indivíduos na vida social. Nesse sentido, o livro didático de História não pode se restringir à apresentação fragmentada e descontextualizada de conteúdos. Para atender às finalidades formativas da disciplina, esse material precisa oferecer condições para que os alunos desenvolvam interpretações significativas do passado e compreendam as implicações sociais, políticas e culturais de tais interpretações no presente. Assim, a qualidade de um livro didático deve ser medida, entre outros critérios, pela sua capacidade de promover a orientação temporal, oferecendo instrumentos para que o estudante compreenda a historicidade do mundo em que vive (Germinari, 2017, p. 104).

A relação entre livro didático, consciência histórica e literacia histórica destaca a necessidade de um ensino de história que estimule os estudantes a pensar de forma independente e crítica. Ao integrar esses conceitos, é possível construir uma prática pedagógica mais significativa, que valorize a pluralidade de narrativas, fomente a análise crítica e prepare os alunos para se posicionarem de maneira consciente e engajada na sociedade. Assim, o livro didático, como artefato cultural e recurso pedagógico, desempenha um papel essencial na construção de um ensino de história orientado para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

2.5 O livro didático de História e a História Antiga na Educação Básica.

Os livros didáticos de História desempenham um papel central no ensino, mas enfrentam críticas significativas pela defasagem em relação aos avanços acadêmicos e pela repetição de conceitos ultrapassados. Apesar de seu potencial como ferramentas de problematização, esses materiais muitas vezes se tornam meros repositórios de informações estáticas, em vez de ferramentas de problematização, devido à falta de atualização e ao distanciamento entre as universidades e as escolas. Essa desconexão compromete a capacidade dos livros didáticos de fomentar um ensino crítico e reflexivo, limitando seu impacto no desenvolvimento de competências históricas (Gonçalves, 2001, p. 9-11; Barnabé, 2014, p. 115-116).

Um problema recorrente é a prevalência de narrativas centradas na Grécia e em Roma, que reforçam uma visão eurocêntrica da História Antiga. Mesmo com iniciativas recentes para incorporar perspectivas globais, as narrativas tradicionais continuam a dominar os materiais, promovendo uma visão de continuidade entre o mundo clássico e o presente. Essa abordagem não apenas negligencia a diversidade das sociedades antigas, como também perpetua estereótipos culturais que limitam a compreensão de outros contextos históricos. Uma reformulação é essencial para incluir perspectivas que valorizem a alteridade e reconheçam a riqueza das interações culturais no passado (Barnabé, 2014, p. 117; Carvalho et al., 2021, p. 254-256).

A formação docente também desempenha um papel crucial nesse cenário. A lacuna entre os avanços acadêmicos e a prática pedagógica muitas vezes decorre de uma preparação insuficiente dos professores para lidar com a complexidade da História Antiga. A produção de livros didáticos deve considerar essas limitações e buscar uma colaboração mais efetiva entre especialistas, educadores e editoras. Apenas assim será possível criar materiais que reflitam as demandas pedagógicas contemporâneas e contribuam para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica (Machado et al., 2019, p. 3-4; Marcelino, 2019, p. 130-133).

Dessa forma, os desafios relacionados ao ensino de História Antiga nos livros didáticos vão além de questões de conteúdo. Eles envolvem uma transformação mais ampla que integre as perspectivas acadêmicas às práticas escolares e valorize a diversidade histórica. Superar as narrativas tradicionais e promover abordagens críticas e inclusivas é essencial para que esses materiais se tornem ferramentas verdadeiramente transformadoras no ensino de História. Com isso, a História Antiga pode deixar de ser apenas um estudo sobre o passado distante e se tornar uma oportunidade para reflexões sobre a alteridade, a cultura e as conexões humanas ao longo do tempo (Carvalho et al., 2021, p. 256; Machado et al., 2019, p. 4).

2.6 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu como uma resposta do governo brasileiro à necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento e de melhorar a qualidade da educação pública. Criado em 1985, mas efetivamente estruturado na década de 1990, o PNLD tem como objetivo principal fornecer livros

didáticos de qualidade a todos os alunos da rede pública de ensino fundamental e médio, além de outras modalidades de ensino.

O PNLD apresenta características distintivas que marcam sua relevância e eficiência. Uma das principais é a avaliação rigorosa dos livros didáticos antes de sua distribuição. Esse processo é realizado por especialistas das universidades públicas brasileiras, garantindo que os materiais aprovados atendam a critérios de qualidade pedagógica, correção científica e adequação didática. Outro aspecto importante do PNLD é a periodicidade das avaliações e das distribuições, que ocorre a cada três anos, permitindo a atualização contínua dos conteúdos e a incorporação de novas metodologias e abordagens pedagógicas.

As conquistas do PNLD são significativas. Primeiramente, ele assegurou a universalização do acesso ao livro didático, um passo crucial para a democratização da educação no Brasil. Além disso, o programa tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino ao disponibilizar materiais pedagógicos de alto padrão. O PNLD também promoveu uma maior padronização do currículo escolar em nível nacional, facilitando a mobilidade dos estudantes entre diferentes regiões e escolas.

Entretanto, o PNLD enfrenta diversos desafios. A logística de distribuição de livros para todas as regiões do país, especialmente as mais remotas, é uma tarefa complexa que requer planejamento e recursos significativos. Outro desafio é garantir que os livros didáticos atendam às necessidades de uma educação inclusiva e diversificada, respeitando as diferenças culturais e regionais do vasto território brasileiro. A incorporação de novas tecnologias e mídias digitais também se apresenta como um desafio contemporâneo, exigindo que o PNLD se adapte às novas formas de ensino e aprendizagem que emergem no século XXI.

O artigo de Flávia Heloísa Caimi (2017), intitulado "O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos", oferece uma análise crítica e abrangente das consequências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil, especialmente no contexto dos livros didáticos de história. Após duas décadas de implementação do PNLD, a autora destaca tanto os avanços quanto as limitações deste programa governamental (Caimi, 2017, p. 45-67).

Inicialmente, destaca-se a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na democratização do acesso ao material didático, sublinhando como ele permitiu uma distribuição mais equitativa de livros em todo o país. O

programa teve um papel crucial na melhoria da qualidade dos livros didáticos ao estabelecer critérios rigorosos de seleção e ao fomentar a participação de especialistas na avaliação dos conteúdos (Caimi, 2017, p. 35-42).

No entanto, diversas imperfeições e desafios ainda persistem. Um dos principais problemas identificados é a padronização excessiva dos conteúdos, o que, pode levar à homogeneização das narrativas históricas e à marginalização de perspectivas regionais e locais. A centralização do processo de seleção de livros muitas vezes ignora as especificidades culturais e educacionais das diferentes regiões brasileiras.

Além disso, certos temas ainda são abordados de maneira superficial nos livros didáticos, o que demonstra a pressão para cobrir extensos períodos históricos em um curto espaço de tempo resulta em uma visão fragmentada e simplificada da história. Essa abordagem pode prejudicar a formação crítica dos alunos, que acabam recebendo uma versão diluída dos eventos históricos.

A produção de livros didáticos de História no Brasil envolve tensões que vão além das diretrizes pedagógicas e curriculares. Uma dessas tensões diz respeito à influência do mercado editorial na elaboração dos conteúdos. Mesmo com a existência de critérios técnicos para a seleção das obras, observa-se que as exigências comerciais ainda exercem influência significativa sobre os materiais aprovados. Muitas vezes, os conteúdos são adaptados para atender a demandas de maior aceitação no mercado, o que pode comprometer a profundidade teórica e a complexidade analítica desejáveis na abordagem histórica.

Outro desafio relevante refere-se à inserção das tecnologias digitais no ensino de História. Embora haja esforços para ampliar o acesso a recursos tecnológicos no contexto escolar, a integração efetiva entre os materiais impressos e os digitais ainda se mostra incipiente. A simples presença de tecnologias não garante inovação pedagógica, especialmente quando não há mudanças metodológicas que favoreçam seu uso crítico e significativo no processo de ensino-aprendizagem. Ao se considerar a trajetória recente das políticas públicas voltadas à distribuição de livros didáticos, é possível reconhecer avanços importantes, como a ampliação do acesso e a consolidação de um sistema nacional de avaliação. No entanto, persistem questões estruturais que exigem atenção, como a necessidade de maior sensibilidade às realidades regionais, o aprofundamento crítico na abordagem dos

conteúdos históricos e a superação de práticas pedagógicas baseadas na repetição e na superficialidade (Caimi, 2017, p. 49-60).

Segundo Holien Gonçalves Bezerra (2017), o PNLD foi concebido para democratizar o acesso ao material didático e melhorar a qualidade do ensino, mas enfrentou dificuldades como a resistência de editoras e a necessidade de adequação dos conteúdos às diretrizes curriculares nacionais. O autor enfatiza que a seleção dos livros didáticos, realizada por comissões de especialistas, foi um processo complexo e muitas vezes controverso, refletindo as tensões entre diferentes visões pedagógicas e políticas sobre o ensino de História.

Bezerra (2017), também discute a importância do PNLD na consolidação de uma política pública de distribuição de livros didáticos, destacando que “o programa se tornou um instrumento fundamental para garantir a equidade educacional no Brasil”. O autor argumenta que, apesar dos desafios iniciais, o PNLD de História contribuiu significativamente para a padronização e a melhoria dos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade. Essa perspectiva revela a complexidade e a relevância desse programa na história educacional brasileira, evidenciando seu impacto nas práticas pedagógicas e na formação dos estudantes (Bezerra, 2017, p. 75).

No PNLD-2017, o governo brasileiro investiu R\$ 1.295.910.769,73 na compra e distribuição de livros de todas as disciplinas para alunos e professores da rede pública de diversas regiões do país. Já no PNLD-2020, foram investidos um total de R\$ 1.390.201.035,55. Esses valores demonstram que a produção e venda de livros didáticos têm se tornado um mercado lucrativo e em expansão constante.

O aspecto financeiro envolvido nesse processo permite também refletir sobre os esforços crescentes do governo federal em garantir o acesso ao livro didático para todos os alunos da rede pública (Siqueira, 2020, p. 61).

2.7 Uma apresentação do objeto de pesquisa: a coleção “História sociedade e cidadania”.

Se tratando de uma pesquisa sobre que gira em torno do livro didático de História e sua relação com o Ensino de História, decidimos analisar uma coleção voltada para público alvo, isto é, o 6º ano do Ensino Fundamental anos finais. A coleção é a obra "História: sociedade e cidadania", da Editora FTD, mais

especificamente a sua 4ª edição datada do ano 2018, elaborada para o PLND 2020. Escolhemos essa coleção devido à grande circulação deste material no Estado do Rio de Janeiro e ao grande investimento feito pelo Governo Federal para a sua aquisição. O Governo Federal adquiriu 18.448 exemplares do Manual do Professor pela soma de R\$ 263.520,46 e também investiu a soma de R\$ R\$ 7.576.360, na compra de 994.273 exemplares do Livro do Aluno, através do PNLD 2020 ¹. No entanto, ainda não pudemos acessar os dados estatísticos referentes aos valores investidos pelo Governo Federal na compra e distribuição desse material em 2024.

De acordo com o Guia PNLD 2020², a coleção "*História: sociedade e cidadania*" apresenta uma narrativa cronológica linear, integrando a história da Europa, Brasil, América, África e Ásia em quatro volumes. No volume do 6º ano, inicia com conceitos básicos da história, como tempo e fonte, e os primeiros agrupamentos humanos, concluindo no volume do 9º ano com discussões sobre globalização e conflitos do século XXI.

Segundo o Guia PNLD 2020 (BRASIL, 2019), a abordagem da coleção valoriza o protagonismo da mulher na história, reflexões contra a violência e intolerância, e a história e cultura afro-brasileira e indígena, além de fomentar a competência leitora, redacional e argumentativa dos alunos, através de variadas atividades como seminários e debates.

A organização dos capítulos do Livro do Estudante segue uma estrutura fixa de unidades e seções, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contendo seções: “Dialogando”, “Para refletir” e “Para saber mais”, que incentivam a reflexão e debate. As atividades propostas, como Você Cidadão! e as seções “Para refletir e Dialogando”, buscam promover a análise crítica, pesquisa e argumentação dos alunos, além de mobilizar conhecimentos interdisciplinares. O Manual do Professor, tanto impresso quanto digital, tem a intenção de oferecer tutoriais e orientações detalhadas para o desenvolvimento das aulas, projetos interdisciplinares, e uso de recursos audiovisuais, facilitando a implementação da BNCC (BRASIL, 2019).

¹ Disponível em:

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Fphoca/download%2Fprogramas%2FLivro_Didatico_PNLD%2FApoio_a_Gestao%2F2020%2FPNLD_2020_Por.Ttulos_anos%2520finais.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK

² https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf.p.124

Além disso, a obra pretende destacar a história de grupos subalternizados, como afrodescendentes e povos indígenas, e o protagonismo feminino, promovendo uma visão inclusiva e crítica da história (BRASIL, 2019). O objetivo do projeto gráfico-editorial é facilitar a visualização e compreensão dos conteúdos, enquanto o Material do Professor Digital e Audiovisual enriquecem o ensino com sequências didáticas e videoaulas de historiadores renomados (BRASIL, 2019).

2.7.1 Coleção "História: Sociedade e Cidadania" da Editora FTD (Edição de 2018, aprovada no PNL D 2020)

Estrutura e Conteúdo

A obra, composta por 12 capítulos distribuídos em 288 páginas, apresenta uma estrutura didática que pretende facilitar o aprendizado e a compreensão dos conteúdos de História para alunos do 6º ano. Cada capítulo conta com seções, que compreende atividades diversificadas, como "*Retomando*", "*Leitura e Escrita em História*" e "*Integrando com*", que tem a intenção de promover a revisão, a análise crítica de fontes históricas e a conexão com outras áreas do conhecimento. A atividade "*Você Cidadão!*" tem o propósito de estimular a reflexão sobre temas da atualidade e incentivar a formação de cidadãos ativos e críticos. Já a atividade "*#Jovens na História*" intenciona convidar os alunos a pesquisar e debater temas contemporâneos, utilizando diversas fontes e mídias, e a propor soluções para problemas atuais.

Além dos exercícios, o livro tem como objetivo oferecer recursos adicionais que enriquecem o aprendizado, como aberturas de unidade e capítulo, linhas do tempo, glossário, diálogos, dicas de vídeos complementares, seções de boxes, como "*Dialogando*", "*Dica!*", "*Para refletir*" "*Para Saber Mais*", mapas, imagens e textos.

2.7.2 Coleção "História: Sociedade e Cidadania" da Editora FTD (Edição de 2022, aprovada no PNL D 2024)

Estrutura e Conteúdo

A edição de 2022, elaborada para o PNL D 2024, mantém a estrutura de 12 capítulos em 288 páginas, oferecendo uma variedade de recursos para o ensino de História no 6º ano. As seções de atividades "*Retomando*", "*Leitura e Escrita em*

História" e "Integrando com...." proporcionam revisão, análise crítica de fontes e interdisciplinaridade. A atividade "#Jovens na História" estimula a reflexão sobre questões sociais e políticas e o debate sobre temas contemporâneos, promovendo a cidadania ativa e o pensamento crítico.

Os boxes como "Diálogos", "Dicas!", "Para Refletir", "Escutar e Falar" e "Para Saber Mais" pretendem complementar os exercícios e incentivar a participação, o debate, a reflexão crítica e a ampliação do conhecimento.

Na Tabela a seguir, podemos observar que ocorreram poucas mudanças em relação à estrutura da coleção "História: Sociedade e Cidadania", da Editora FTD. Houve uma manutenção na quantidade de páginas (288 páginas) e também na quantidade de capítulos. Os títulos de cada capítulos continuaram com os mesmos nomes, assim como a mesma quantidade de páginas em cada um deles.

Quadro comparativo dos títulos dos Capítulos e a quantidade de Páginas

Coleção "<i>História: Sociedade e Cidadania</i>" da Editora FTD			
Edição de 2018		Edição de 2022	
Título/Capítulo	Páginas	Título/capítulo	Páginas
1. História e tempo	15	1. História e Tempo	15
2. Fontes e conhecimento histórico	9	2. Fontes e conhecimento em História	9
3. Os primeiros povoadores da Terra	18	3. Os primeiros povoadores da Terra	18
4. Egito e Kush	29	4. Egito e Kush	29
5. Mesopotâmia	13	5. Mesopotâmia	13
6. Hebreus, fenícios e persas	15	6. Hebreus, Fenícios e Persas	15
7. Povos indígenas da América	13	7. Povos indígenas da América	13
8. O mundo grego e a democracia	23	8. O mundo grego e a democracia	23

9. Roma: monarquia e república	18	9. Roma: monarquia e república	18
10. O Império Romano	15	10. O Império Romano	15
11. Povos e culturas nas terras banhadas pelo Mediterrâneo	21	11. Povos e culturas nas terras banhadas pelo Mediterrâneo	21
12. O feudalismo: sociedade, cultura e religião	24	12. O feudalismo: sociedade, cultura e religião	24

Figure 1 - Quadro comparativo dos títulos dos Capítulos e a quantidade de Páginas

Não apenas em relação à estrutura dos livros e a organização dos capítulos que não ocorreram mudanças. Os textos dos conteúdos continuam praticamente os mesmos, demonstrando que não houve por parte da editora, mas apenas uma adequação gráfica às exigências do PNLD.

2.7.3 Análise das seções das coleções

As seções da coleção *Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais—4. ed. — São Paulo: FTD, 2018* se organizam em torno dos boxes “Dialogando”, “Dica”, “Para saber mais”, “Para refletir” e as atividades “Retomando”, “leitura e escrita em História”, “Integrando com” e “Você cidadão!”.

Na coleção *Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. -1. ed. – São Paulo: FTD, 2022*, as seções estão divididas entre os boxes “Dialogando”, “Dica!”, “Para refletir” e “Escutar e falar” e as atividades “Retomando”, “Leitura e escrita em história”, “Integrando com” e “Jovens na História”.

Na coleção de 2018 (*História: Sociedade & Cidadania*, 4ª edição), as atividades aparecem organizadas em quatro propostas principais. A atividade “Retomando” funciona como espaço de revisão e organização do tema, centrado na consolidação e memorização de conteúdos, ainda que demonstre alguma preocupação com a sequência cronológica. A atividade “Leitura e escrita em História” se destaca por seu caráter analítico, levando os alunos a identificar autoria, contexto social, público-alvo, ideias centrais, lacunas e implicações dos textos, além de propor cruzamentos com outras fontes. É nesse espaço que múltiplas narrativas, orientação temporal e análise crítica são mais fortemente trabalhadas,

abrindo indiretamente caminho para a formulação de hipóteses. A atividade “Integrando com...” valoriza a interdisciplinaridade, permitindo que diferentes áreas do conhecimento dialoguem para interpretar fenômenos históricos. Embora não destaque de forma explícita a construção de múltiplas narrativas, oferece condições para análise a partir de conceitos variados, ainda que sem priorizar hipóteses. Já a atividade “Você cidadão!” está mais associada a um eixo transversal, estimulando o posicionamento crítico diante de questões sociais e incentivando a articulação entre passado e presente.

Quanto aos boxes dessa edição, o boxe “Dialogando” incentiva a interpretação de imagens, gráficos e textos, favorecendo a expressão oral e o confronto de pontos de vista. Com isso, abre espaço para múltiplas narrativas e para a análise crítica, ainda que o estímulo à formulação de hipóteses seja indireto. Os boxes “Dica” e “Para saber mais” cumprem função de ampliação, ao indicar vídeos, leituras e links que enriquecem o estudo, podendo introduzir novas narrativas, mas sem ênfase direta na análise crítica. O boxe “Para refletir”, por sua vez, traz questionamentos que estimulam a problematização e o confronto de interpretações, reforçando a dimensão crítica da aprendizagem histórica.

Na coleção de 2022 (*História: Sociedade & Cidadania*, 1ª edição), algumas atividades foram mantidas e outras reformuladas, com a introdução de novidades. A atividade “Retomando” segue com a mesma função de revisão e consolidação, pouco relacionada a múltiplas narrativas ou hipóteses. A atividade “Leitura e escrita em História” permanece como um dos espaços centrais de análise documental, leitura crítica e contextualização temporal, permitindo compreender melhor a produção do conhecimento histórico. A atividade “Integrando com...” mantém a proposta de interdisciplinaridade, cruzando conhecimentos de diferentes áreas para favorecer a análise, ainda que sem referência explícita à formulação de hipóteses. A principal novidade é a atividade “Jovens na História”, que valoriza o protagonismo juvenil e a pesquisa, abordando culturas juvenis e problemas sociais contemporâneos. Essa atividade amplia narrativas, articula passado, presente e futuro e contribui tanto para a análise quanto para a formulação de hipóteses, promovendo uma reflexão crítica sobre causas e consequências históricas.

No que se refere aos boxes da edição de 2022, o boxe “Dialogando” mantém sua função de dinamizar a aula, incentivando o confronto de interpretações e fortalecendo múltiplas narrativas e análise crítica. O boxe “Dica!” continua sendo

um recurso complementar que amplia conteúdos, mas não se concentra na análise crítica. O boxe “Para refletir” permanece como espaço privilegiado para a problematização e o confronto de pontos de vista, estimulando a reflexão crítica. Já o boxe “Escutar e falar”, introduzido nesta edição, busca desenvolver a escuta ativa e a argumentação. Esse recurso fortalece o reconhecimento de múltiplas narrativas e o exercício de interpretação histórica, contribuindo de forma indireta para a elaboração de hipóteses e a contextualização temporal.

Com o objetivo de exemplificar a análise proposta, apresentamos os quadros explicativos a seguir:

Quadro Comparativo das Seções - Coleções 2018 e 2022

Atividades.

	Coleção 2018 (4ª ed.)	Coleção 2022 (1ª ed.)
Retomando	Revisão e organização do tema; foco em consolidação, pouca análise crítica.	Mantém função de revisão; pouco ligada a narrativas ou hipóteses.
Leitura e escrita em História	Análise documental detalhada; múltiplas narrativas, orientação temporal e análise crítica; hipóteses indiretas.	Mantém centralidade; análise documental e crítica; múltiplas narrativas e orientação temporal bem trabalhadas.
Integrando com...	Valorização da interdisciplinaridade; contato com diferentes áreas; análise presente mas hipóteses não explícitas.	Mantém interdisciplinaridade; análise ao cruzar conhecimentos; sem foco em hipóteses.
Você cidadão!	Dimensão cidadã transversal; posicionamento crítico e relação passado-presente.	Substituída por 'Jovens na História'.
Jovens na História	Não presente.	Inovação de 2022; protagonismo juvenil, pesquisa, múltiplas narrativas, conexão passado-presente-futuro, análise e hipóteses.

Figure 2 - Quadro Comparativo das Seções - Coleções 2018 e 2022 (atividades)

Boxes

	Coleção 2018 (4ª ed.)	Coleção 2022 (1ª ed.)
Dialogando	Estimula interpretação e opinião; múltiplas narrativas e análise crítica, hipóteses indiretas.	Mantém função; confronto de interpretações, múltiplas narrativas e análise crítica.
Dica / Dica!	Sugestões complementares; pode ampliar narrativas; sem foco em análise crítica.	Segue como recurso complementar; amplia conteúdos; não central para análise crítica.
Para saber mais	Material de apoio; amplia temas, mas sem foco em análise crítica ou hipóteses.	Não aparece explicitamente na edição de 2022.
Para refletir	Questionamentos e confronto de pontos de vista; promove reflexão e análise crítica.	Mantém função; reflexão crítica e confronto de interpretações.
Escutar e falar	Não presente.	Novidade de 2022; desenvolve escuta ativa e argumentação; múltiplas narrativas, análise crítica e hipóteses indiretas.

Figure 3 - Quadro Comparativo das Seções - Coleções 2018 e 2022 (boxes)

2.7.4 Análise das Capas

Esta análise crítica examina as imagens que correspondem às capas de duas coleções de livros didáticos de História. A primeira imagem se refere à capa da coleção *Capa da coleção, Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais—4. ed. — São Paulo: FTD, 2018.* e traz como destaque visual uma representação da **Festa do Divino**. A segunda imagem se refere à capa da coleção *Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. -1. ed. – São Paulo: FTD, 2022,* e apresenta o Complexo Cultural do Bumba Meu Boi do Maranhão. A avaliação proposta aqui fundamenta-se nos aportes teóricos de Martínez e Rubio (2018) e de Sebastião Vilhena e Schmidt (2024), cujas contribuições iluminam criticamente o papel das imagens nos livros didáticos e sua relevância metodológica no ensino de História.

A análise parte de um ponto crucial: a aparente desconexão entre as imagens escolhidas para ilustrar as capas – manifestações culturais brasileiras ricas em simbologia – e o conteúdo efetivamente abordado nas coleções, voltado majoritariamente à história antiga e medieval. Essa discrepância compromete não apenas a coerência pedagógica dos materiais, mas também limita o potencial das imagens enquanto instrumentos de mediação didática e desenvolvimento do pensamento histórico.

A capa referente à coleção *Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais—4. ed. — São Paulo: FTD, 2018*, exibe uma cena vibrante e colorida da Festa do Divino. A imagem retrata indivíduos a cavalo, trajando vestimentas que evocam figuras históricas e folclóricas, compondo um ambiente festivo, típico de celebrações populares brasileiras. Visualmente atrativa, a imagem cumpre, em um primeiro olhar, a função de capturar o interesse do leitor, sugerindo uma aproximação com temas históricos e culturais.

No entanto, à luz das críticas de Martínez e Rubio (2018), bem como de Vilhena e Schmidt (2024), percebe-se que tal imagem tende a cumprir apenas uma função estética ou decorativa. Historicamente, como apontam esses autores, as imagens em livros didáticos têm sido utilizadas de maneira superficial, reforçando práticas pedagógicas centradas na ilustração do conteúdo textual, sem que se explore seu potencial como fonte ou evidência histórica.

Essa limitação é perceptível também na imagem da capa da coleção *Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. -1. ed. — São Paulo: FTD, 2022*, que apresenta o Complexo Cultural do Bumba Meu Boi do Maranhão. Trata-se de uma manifestação cultural complexa, que articula música, teatro, dança e religiosidade, profundamente enraizada nas tradições afro-indígenas e populares brasileiras. A escolha desta imagem sugere, à primeira vista, uma valorização da cultura nacional no contexto do ensino de História. Contudo, à semelhança do que ocorre com a imagem da Festa do Divino, a ausência de articulação temática com os conteúdos do manual — centrados em períodos históricos alheios à realidade cultural brasileira retratada — acaba por reduzir a imagem a um mero elemento de apelo visual, desvinculado de um projeto pedagógico consistente.

Essa desconexão entre o visual e o textual reforça o argumento de que, muitas vezes, as imagens em livros didáticos são empregadas de forma genérica e não intencional, perdendo a chance de provocar a problematização histórica. A presença de imagens culturalmente significativas em livros cujo conteúdo trata de civilizações antigas ou medievais configura uma incoerência que pode comprometer a clareza das propostas de ensino e o engajamento dos estudantes. Como enfatizam Vilhena e Schmidt (2024), para que uma imagem seja produtiva no ensino de História, ela deve ser mobilizada como evidência histórica, isto é, como um vestígio do passado que convoca a interpretação, a contextualização e a reflexão crítica. Sem essa mediação, a imagem permanece no plano da ilustração e reforça a didatização centrada em aspectos meramente pedagógicos ou psicológicos, em detrimento das abordagens teóricas e epistemológicas da própria disciplina histórica.

As implicações dessa discrepância são significativas. Em primeiro lugar, a função decorativa das imagens se sobrepõe à sua função didática, fragilizando a coerência entre o que se vê na capa e o que se estuda no interior do livro. Em segundo lugar, perde-se uma valiosa oportunidade de promover a aprendizagem histórica, entendida aqui como o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes — aquela que permite compreender as continuidades e rupturas no tempo, bem como a historicidade das experiências humanas. Além disso, tal desalinhamento pode gerar confusão nos alunos, que, ao se depararem com capas que remetem à cultura brasileira, esperam encontrar conteúdos a ela relacionados. Quando essa expectativa é frustrada pelo foco em outras épocas e geografias, corre-se o risco de desengajamento e de quebra da credibilidade do material didático.

Ademais, o uso de imagens culturalmente densas, mas tematicamente desalinhadas, pode indicar uma abordagem superficial no planejamento editorial, revelando uma concepção de ensino que não reconhece a imagem como recurso cognitivo autônomo. Ao invés de explorar as potencialidades narrativas e analíticas das imagens, reduz-se sua presença à função ornamental, desperdiçando a possibilidade de ampliar o repertório visual e crítico dos estudantes.

É preciso destacar, no entanto, que essas imagens poderiam assumir uma função mais robusta no processo de ensino-aprendizagem, desde que mediadas adequadamente. Para isso, o manual do professor e o próprio livro do aluno deveriam propor atividades que conectassem, por exemplo, as manifestações

culturais brasileiras com temas da história antiga ou medieval, buscando rastrear suas origens, influências e permanências. Alternativamente, poderiam problematizar a própria escolha das imagens, questionando as representações do passado, a relação entre cultura popular e saber histórico, ou o papel das imagens na construção do conhecimento histórico. Tal abordagem permitiria transformar uma aparente falha editorial em uma oportunidade pedagógica, promovendo a reflexão sobre os critérios de seleção das imagens e sobre os múltiplos sentidos que elas podem adquirir no contexto escolar.

As capas analisadas, embora visualmente ricas, ilustram críticas sobre o uso inadequado de imagens em livros didáticos, pois não se conectam com o conteúdo abordado. Isso compromete seu valor pedagógico, tornando-as meros enfeites. Para que as imagens tenham um papel formativo no ensino de História, é essencial uma intenção didática clara, integrando-as ao conteúdo ou tratando-as criticamente. Caso contrário, perde-se a chance de estimular uma consciência histórica crítica e visual nos alunos.

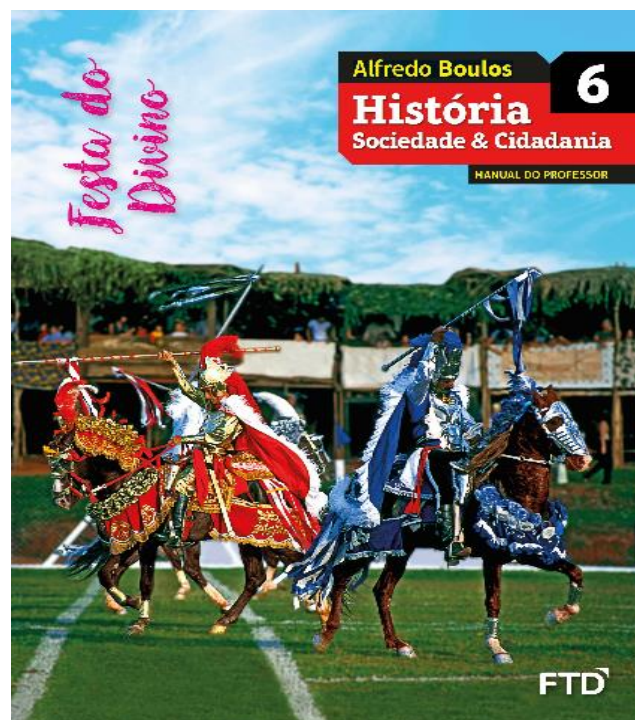


Figure 4. Capa da coleção, Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais—4. ed. — São Paulo: FTD, 2018.
ID: <https://11nq.com/1IEHr>. Acesso em 20/12/2024.

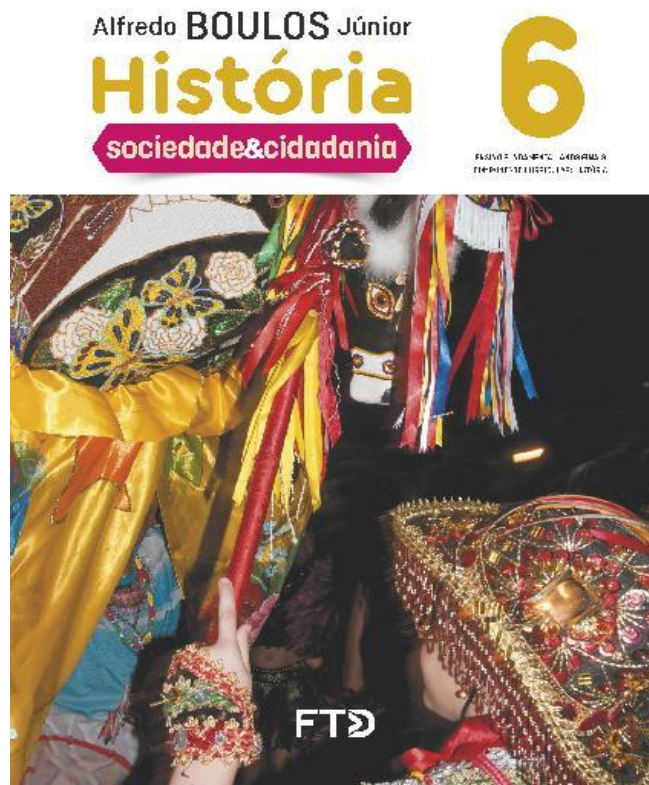


Figure 5. Capa da coleção Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. -1. ed. – São Paulo: FTD, 2022.

ID: <https://acesse.dev/rpXTH>. Acesso em 18/12/2024

2.7.5 Apresentação do Autor

Há poucas informações a respeito da formação e trajetória acadêmica e profissional do autor. No entanto, sabemos que o mesmo possui o título de Doutor em Educação, com ênfase em História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e mestre em Ciências, com especialização em História Social, pela Universidade de São Paulo. Possui ampla experiência como professor, tendo atuado tanto na rede pública quanto particular, além de ter lecionado em cursinhos pré-vestibulares. É autor de diversas coleções paradidáticas e foi assessor da diretoria técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo.

Entre as principais obras didáticas que contam com a participação ou com a autoria de Boulos, podemos destacar as seguintes:

- História, Sociedade & Cidadania – Ensino Fundamental Anos Iniciais, Editora FTD, 1ª edição, 2022;
- Multiversos Ciências Humanas, Editora FTD, 1ª edição, 2020

- Porta Aberta para o Mundo – Ensino Fundamental Anos Iniciais, Editora FTD, 1ª edição, 2019.
- História, Sociedade & Cidadania – Ensino Fundamental Anos Iniciais, Editora FTD, 1ª edição, 2018;
- História, Sociedade & Cidadania – Ensino Fundamental Anos Finais, Editora FTD, 1ª edição, 2018;
- 360° História – Sociedade & Cidadania (Volume Único), Editora FTD, 1ª edição, 2017.
- História, Sociedade & Cidadania – Ensino Médio, Editora FTD, 1ª edição, 2016;
- 360° História – Sociedade & Cidadania (3 volumes), Editora FTD, 1ª edição, 2015.

No primeiro capítulo desta pesquisa, exploramos a importância central do livro didático no ensino de História, examinando sua evolução e multifuncionalidade. Desde a sua definição complexa até a sua aplicação prática em sala de aula, o livro didático emerge como uma ferramenta indispensável que transcende a simples transmissão de conhecimento. Ele é descrito não apenas como um objeto pedagógico, mas também como um produto cultural imerso em um contexto específico, refletindo as demandas educativas e sociais de cada época.

Ao longo do texto, destacamos a estreita relação entre os livros didáticos e os currículos educacionais, moldados por políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa desempenha um papel crucial ao direcionar os conteúdos a serem abordados, promovendo uma educação mais inclusiva ao incorporar temas como a história das mulheres, dos povos indígenas e das populações afro-brasileiras. No entanto, persiste uma resistência significativa à mudança, evidenciada pela continuidade de narrativas eurocêntricas e simplificadas que ainda dominam muitos livros didáticos.

Além disso, sublinhamos a necessidade da formação continuada para os professores, que são os mediadores fundamentais entre o conteúdo dos livros didáticos e os estudantes. A capacitação dos professores é essencial para que eles possam utilizar esses materiais de maneira crítica, adaptando-os às realidades locais e às necessidades específicas dos alunos. Essa adaptação não só enriquece o

processo de ensino-aprendizagem, mas também desafia e amplia as perspectivas históricas dos estudantes, promovendo uma compreensão mais complexa e crítica da história.

A comparação entre as edições de 2018 e 2022 do livro *História, Sociedade & Cidadania – 6º ano*, de Alfredo Boulos Júnior, evidenciou que, embora a edição mais recente apresente atualizações pontuais em consonância com a BNCC, tais como a reformulação de habilidades e a inserção de recursos gráficos e didáticos, ainda prevalecem elementos estruturais da edição anterior. A linearidade cronológica, o foco em narrativas eurocêntricas e a predominância de operações cognitivas de baixa complexidade revelam a permanência de um modelo tradicional de ensino histórico.

Assim, o exame das edições demonstra que os avanços permanecem limitados frente aos desafios apontados pelas pesquisas acadêmicas. A distância entre os pressupostos teóricos da Educação Histórica e a efetiva renovação dos materiais didáticos evidencia a necessidade de maior diálogo entre produção editorial, políticas públicas e conhecimento acadêmico. Tal articulação é fundamental para que o livro didático deixe de ser apenas um compilado de informações e se consolide como ferramenta formativa, capaz de fomentar a consciência histórica crítica e o pensamento reflexivo dos estudantes.

3. A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 A elaboração da BNCC.

A existência de uma base comum em nível nacional para os currículos regionais começou a ser debatida nos anos 1980. A Constituição de 1988, no artigo 210, prevê a definição de conteúdo mínimos para o ensino fundamental que deveriam ser fixados para assegurar o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais, além da formação básica comum.

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e bases da Educação (Lei nº 9.394/96) também determina o estabelecimento de uma base nacional comum para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, que, contudo, deveria ser complementada por uma parte voltada às características regionais e locais.

No entanto, nunca houve consenso no meio acadêmico a respeito do tema. Alguns especialistas acreditavam que uma base curricular nacional, com poder para impor conteúdos e objetivos comuns, poderia se transformar em uma camisa de força, restringindo a liberdade de ensino (Domingues, 2015).

Até então, na ausência de um currículo nacional oficial, durante muitas décadas o livro didático e, portanto, o PNL D, serviram como base para elaboração dos currículos regionais em diversos estados e municípios brasileiros (Oliveira & Caimi, 2021).

É importante destacar que, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados entre a década de 1990 e no início dos anos 2000, também comentam sobre a base comum curricular (Da Silva Júnior, p. 92).

Contudo, os PCNs não esclareceram com exatidão quais conteúdos os alunos deveriam aprender. Somente com o Plano Nacional de Educação (PNE) é que a criação de um currículo nacional se tornou uma proposta urgente (BRASIL, 2014, 10.7).

De acordo com o MEC (2015c), a formulação da Base Comum Curricular esclareceria os conhecimentos fundamentais que todos os estudantes tem o direito de acessar e se apropriar ao longo de sua trajetória na Educação Básica, desde a Educação infantil até o fim do Ensino Médio.

Entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Através da Portaria 592/2015 o MEC instituiu a Comissão para a elaboração da proposta da BNCC. De acordo com o

MEC, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação teve à sua disposição um Comitê de Assesores trabalhando na elaboração de uma proposta preliminar da BNCC, apoiada por cerca de 116 especialistas, organizados conforme área, componente curricular e etapa da educação básica (BRASIL, 2015d).

Ainda conforme afirmação do MEC, a elaboração da primeira versão da BNCC, na disciplina de História, contou com a colaboração de treze especialistas da área, divididos em Ensino Fundamental Anos iniciais, Ensino Fundamental Anos finais e Ensino Médio de várias regiões do país. No texto preliminar da BNCC, o objetivo da disciplina de História seria “viabilizar a compreensão e a problematização dos saberes, dos valores e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva”. Segundo a BNCC, a História desempenha um papel fundamental no fortalecimento da cidadania, ao promover o respeito às diferenças étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e às divergências de credo e ideologia, alinhando-se aos princípios constitucionais necessários para a consolidação de uma sociedade democrática no Brasil (BRASIL, 2015f).

A primeira versão da BNCC propôs que a disciplina de História em cada ano escolar tivesse um enfoque principal, embora não exclusivo, identificado por títulos temáticos, como "Sujeitos e Grupos Sociais" no 1º ano do Ensino Fundamental e "Mundos europeus e asiáticos" no 3º ano do Ensino Médio. Além disso, o documento destacou quatro eixos fundamentais presentes nos objetivos de aprendizagem ao longo de toda a educação básica: procedimentos de pesquisa, representações do tempo, categorias e conceitos históricos, e dimensões político-cidadãs (BRASIL, 2015g).

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi resultado de um extenso processo que começou em 2015, quando o Ministério da Educação (MEC) deu início à sua elaboração com o objetivo de criar diretrizes comuns para a educação básica, da educação infantil ao ensino médio.

A primeira versão foi aberta para consulta pública em 2015, recebendo diversas críticas, de especialistas e entidades acadêmicas, que resultaram em várias revisões, realizadas entre 2015 e 2017. Para aprimorar o documento, o MEC organizou audiências regionais e discussões em fóruns estaduais e municipais, além de reuniões com associações de educadores e instituições de ensino.

Após essa fase de revisão e consulta pública, a BNCC foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou as diretrizes para a educação infantil e o ensino fundamental 2017. Portanto, em dezembro de 2017, foi publicada a portaria n. 1.570, que homologou o Parecer n.15/2017 do Conselho Nacional de Educação que instituiu a implementação da Base Nacional Comum Curricular³.

Conforme a versão final da BNCC, podemos definir o documento como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 1).

Instituída pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC estabelece um conjunto de orientações para os currículos de escolas públicas e privadas, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. O processo de elaboração e homologação da BNCC não se deu sem intensos debates e embates, devido tanto ao contexto político em que foi construída quanto às relações e disputas de poder envolvidas.

O processo de escolha dos especialistas da área de História para a elaboração da Base foi problemático. De acordo com Menezes Neto (2017, p. 38), muito embora o MEC tivesse buscado demonstrar preocupação em incluir pesquisadores dedicados à área de ensino de História, originários de diversas regiões do país, a composição do grupo de especialistas que participou da elaboração do texto preliminar da Base, na área de História, foi feita por meio de indicações, de pesquisadores e professores universitários. Além disso, o processo teria ocorrido de forma muito rápida, não considerando o tempo necessário para ouvir as demandas necessárias para uma proposta tão importante como a BNCC pretendia ser.

A primeira fase de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao longo de 2015, ocorreu em um contexto político conturbado. Esse período foi marcado por intensas disputas em torno do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, pressionada por partidos de centro, centro-direita e por grupos alinhados a uma agenda reacionária, como o Movimento Escola Sem Partido e

³ DA SILVA FONTINELES, Claudia Cristina; NETO, Marcelo Sousa. Além da norma: a BNCC e as repercussões no Ensino de História. *História & Ensino*, v. 29, n. 1, p. 142-167, 2023.

Brasil Paralelo. Essas tensões influenciaram os debates educacionais, evidenciando conflitos ideológicos que impactaram a formulação da BNCC. Após a destituição da presidenta eleita, o que se viu foi a ascensão de grupos que acreditam ser portadores de verdades absolutas em relação a vários assuntos (Oliveira & Caimi, 2021).

3.2 As versões da BNCC: inovações, críticas e problemas.

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à disciplina de História, foi apresentada ao público em setembro de 2015. Esse documento tinha como objetivo principal reformular o currículo de História, promovendo o reconhecimento da diversidade étnica e cultural, com o intuito de incentivar nos alunos o respeito às diferenças. Nesse sentido, a proposta destacou a valorização da História do Brasil, enfatizando as contribuições das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Essa abordagem buscava romper com o modelo tradicional eurocêntrico que predominava no ensino de História (Brazão, 2017, p. 7).

Quando o texto preliminar foi divulgado, surgiram debates sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As discussões centraram-se na importância de definir um conjunto de conteúdos mínimos a serem ensinados em todo o Brasil e na seleção dos conteúdos prioritários a serem incluídos no documento. Esse debate ocorreu, sobretudo, porque os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já haviam estabelecido diretrizes e objetivos para o ensino de História, embora de forma não definitiva (Pereira, 2018, p. 3).

O debate em torno da necessidade ou não da existência de uma base curricular nacional e quais conteúdos deveriam ser contemplados deu origem a sérios embates sobre quais profissionais, pesquisadores e entidades de classe deveriam ou não ter o direito de participar ativamente nos debates para a decisão sobre a inclusão, manutenção ou exclusão de conteúdos no currículo de história.

Portanto, desde o princípio a BNCC desencadeou debates e reflexões em torno de seu significado. Se, por um lado, uns reconheciam que era necessário a implantação de uma base curricular nacional, capaz de estabelecer elementos, objetivos, competências e habilidades comuns a todos os estudantes, por outro lado, outros contestavam a capacidade desse documento de contemplar as diversidades culturais e regionais do Brasil (Caimi, 2016, p. 86).

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História, publicada em 23 de outubro de 2015, propunha romper com o modelo tradicional de periodização quadripartite de origem francesa. Esse modelo, caracterizado por uma lógica linear e progressiva do tempo, subordinava as origens e o passado da humanidade à centralidade da história europeia. De acordo com essa abordagem, a compreensão da historicidade dos tempos estava restrita aos períodos clássicos da Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade (Da Silva, 2018).

De acordo Caimi (2016), o documento preliminar apresentava alguns avanços ao buscar romper com modelos explicativos ultrapassados que não podiam mais responder aos problemas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira contemporânea, além disso, o documento propôs analisar a história através de diferentes perspectivas e escalas espaço-temporais. A centralidade é dada à história do Brasil, valorizando o sujeito e a consciência histórica, em diálogo com histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias. Também prioriza a diversidade étnica e cultural, conforme as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e propõe métodos investigativos e críticos, afastando-se de práticas expositivas e centradas no professor.

A primeira versão da BNCC desafiou as divisões tradicionais da história, centradas na Europa, ao valorizar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. Ao questionar a ideia de conteúdos obrigatórios e definitivos, promoveu uma visão mais aberta e crítica da história. A primeira versão da BNCC radicalizou a prática do recorte ao romper com as tradicionais divisões eurocêntricas do tempo histórico, conferindo maior destaque à América Latina, aos povos indígenas, aos negros e à África. (Pereira & Matos 2018, p. 8).

Entre os primeiros críticos ao texto preliminar da BNCC da disciplina de História, destaca-se a do próprio então ministro da Educação do governo Dilma Rousseff, Renato Jaime Ribeiro chegou a afirmar que a primeira versão do documento ignorava quase completamente tudo que não fosse História do Brasil e da África e que, além disso, os especialistas responsáveis pela elaboração do texto queriam partir do presente para ver o passado (Menezes Neto apud Moreno, 2017).

As críticas do então ministro se concentravam na ausência de conteúdos de História Antiga e Medieval, algo que ele considerou inapropriado para uma base curricular nacional.

No início de 2016, a Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-ÁFRICA) e o GT de História da África da ANPUH Brasil divulgaram uma nota sobre a proposta da BNCC para o ensino de História, informando que promoveram uma análise crítica do documento junto a seus membros. O texto reconhecia como positivo o destaque dado à História da África na primeira versão da BNCC, mas também apontava limites nos conteúdos abordados. Segundo a nota, esses conteúdos não refletiam plenamente as complexidades culturais, políticas e sociais dos povos africanos, elementos fundamentais para uma compreensão mais abrangente da História do continente. (GT De História Da África Da ANPUH Nacional; Associação Brasileira DE Estudos Africanos [ABE-ÁFRICA], 2016).

Para os grupos de estudos africanos e afro-brasileiros, havia um problema evidente nas referências temporais e espaciais, já que a África passava a ser estudada apenas a partir do século XV, excluindo completamente qualquer aspecto relacionado à História Antiga e Medieval dos povos e culturas do continente.

Em novembro de 2015, a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) defendeu a presença da História Medieval no conjunto dos conteúdos da BNCC de História, argumentando que não se trata de defender posições conservadoras ou a História europeia, mas de favorecer o acesso a um patrimônio cultural fundamental em um mundo marcado pelas diferenças. Além disso, a ABREM lembra que os jovens do presente entram em contato constante com a História Medieval, seja através de filmes, séries, jogos ou pela literatura. Por isso, para os membros da ABREM, a exclusão da História Medieval seria prejudicial para a formação dos estudantes brasileiros (ABREM, 2015, p. 3-5).

Em 2016, as Seções Regionais da Associação Nacional de História (ANPUH) apresentaram críticas frequentes ao documento, afirmando que ele apresenta a disciplina de História de maneira genérica, com uma série de objetivos que são numerosos, repetitivos e, por vezes, imprecisos, além de terem uma redação confusa. Outro ponto levantado diz respeito à definição de conteúdos, conceitos, fatos e assuntos históricos, uma vez que os critérios de seleção e organização dessas escolhas não foram explicitados. (ANPUH, 2016).

A segunda versão da BNCC foi apresentada em maio de 2016, período em que Aloízio Mercadante era o ministro da educação. Durante o processo de elaboração desse documento, historiadores ligados à ANPUH foram convidados para participar. A principal mudança foi a manutenção da temporalidade

quadripartite da história, marcado pela sucessão cronológica e linear dos acontecimentos, tendo a Europa como referencial e eixo central para a compreensão dos processos históricos ocorridos em outros continentes. Dessa forma, a segunda versão desse documento reverte a abordagem da primeira, que priorizava a história do Brasil, dos povos indígenas e dos afrodescendentes como eixo central do processo de recorte e seleção. Agora, as histórias desses grupos são tratadas de forma suplementar, com um caráter mais legalista. A perspectiva anterior, que colocava em destaque os povos africanos, indígenas e a história brasileira como foco da reflexão histórica, foram substituídas por uma divisão tradicional dos conteúdos em história antiga, medieval, moderna e contemporânea, centrada na Europa, especialmente no ensino médio (Mullet & Rodrigues, 2018, p. 10).

Flávia Heloísa Caimi (2016) afirma que os historiadores que formaram a comissão responsável por elaborar a segunda versão da BNCC não tinham trajetórias de estudos vinculados ao campo do ensino de história e que, além disso, a proposta da segunda versão se manteve presa a conteúdos convencionais e canônicos, adotando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico. Dessa forma, ignora os princípios, postulados e contribuições oriundos das pesquisas acadêmicas, tanto nacionais quanto estrangeiras, desenvolvidas nas últimas três décadas, o que configura um evidente e preocupante retrocesso.

A terceira versão da BNCC foi publicada em abril de 2017 no site do Ministério da Educação (MEC), onde permaneceu disponível para a leitura e pesquisa de professores e pesquisadores. A terceira versão da BNCC mantém uma forte conexão com uma tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear e eurocêntrica, estruturada em divisões quadripartites ou tripartites do tempo histórico. Embora mencione a relação passado-presente como orientação para o estudo, o documento adota uma organização baseada na identificação de eventos considerados importantes na história do Ocidente de forma cronológica e linear. Essa escolha limita a possibilidade de selecionar e organizar o conhecimento histórico de maneira mais plural, reforçando uma perspectiva etnocêntrica e tradicional (Caimi, 2021, p. 7-8).

Essa característica é evidente nas unidades temáticas e objetos de conhecimento, que se assemelham a sumários de livros didáticos antigos, revelando pouca inovação nas escolhas temáticas e interpretativas. A ambição de abarcar toda a história, desde as origens da humanidade até a contemporaneidade, compromete

a profundidade dos estudos e reduz o espaço para abordagens mais diversificadas e críticas (BRASIL, 2017b, p. 416).

Além disso, a BNCC trata a diversidade cultural de forma superficial, mantendo abordagens etnocêntricas e relegando povos indígenas, africanos e afrodescendentes a um lugar secundário na narrativa histórica ocidental, mesmo atendendo às legislações educacionais sobre relações étnico-raciais. A estrutura curricular correlaciona os objetos de conhecimento com habilidades específicas, mas privilegia operações cognitivas de baixa complexidade, como identificar, descrever e caracterizar, que representam a maioria das habilidades propostas. Operações cognitivas mais sofisticadas, como analisar, relacionar e explicar, aparecem em menor número, compondo menos de um terço do total. Essa abordagem limita o desenvolvimento de competências interpretativas e críticas nos estudantes, reforçando um modelo pedagógico pouco desafiador e restritivo nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Caimi, 2021, p. 8-9).

Portanto, a última versão da BNCC é criticada por sua estrutura curricular que prioriza uma lista de conteúdos e competências, retomando um modelo linear e eurocêntrico de temporalidade histórica. Embora mencione a diversidade cultural e as narrativas de povos afrodescendentes e indígenas, a abordagem permanece subordinada a uma perspectiva tradicional que privilegia a Europa como referência central, além de fugir do debate acerca da questão das identidades e outros elementos conflituos do processo de construção da aprendizagem histórica. Esse modelo reflete uma visão despolitizada do ensino de história, reduzindo a aula a um espaço de repetição de conteúdos canônicos, sem abrir espaço para debates mais amplos sobre identidade, memória e alteridade. Além disso, as competências apresentadas focam em uma “atitude historiadora” que se distancia das lutas e conflitos sociais contemporâneos, transformando a história em uma ciência fria e disciplinada, incapaz de dialogar de forma crítica com as realidades e experiências vividas pelos estudantes (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 11-14).

3.3 A BNCC e a História Antiga

Após a redemocratização, um marco significativo para a reflexão e reformulação dos currículos escolares foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implementados entre 1997 e 1998. Os PCNs atribuem grande importância à cidadania e promovem uma abordagem crítica dos problemas sociais

por meio do estudo de temas transversais. Esses temas são integrados aos conteúdos disciplinares, incluindo História Antiga, que passa a ser compreendida não apenas como um conjunto de informações, mas como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e da formação cidadã. Assim, os conteúdos históricos são tratados como meios que contribuem para o processo educativo mais amplo, ao relacionar o passado com questões contemporâneas e temas sociais relevantes.

Ainda não havia um direcionamento legal específico que orientasse o desenvolvimento de um currículo com tamanha profundidade e abrangência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, não estabeleceu conteúdos específicos a serem ensinados nas escolas. Em vez disso, a LDB definiu os princípios e objetivos da educação no Brasil, assegurando o direito à educação e regulamentando o dever do Estado e da família em promovê-la. Além disso, a lei detalhou as finalidades da Educação Básica, profissional e superior, orientando o sistema educacional de forma geral (Coelho & Belchior, 2017).

Embora a ideia central da primeira versão da BNCC apresentasse um caráter enriquecedor, favorecendo a desconstrução de estereótipos, houve um foco desproporcional nos estudos sobre a História do Brasil, da África e das Américas. Além disso, destacou-se a ausência significativa de referências à História Antiga e Medieval, o que gerou preocupações quanto à abrangência dos conteúdos históricos (Colvero et al., 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) justifica a ênfase no ensino de História do Brasil por diversos motivos relevantes. Primeiramente, destaca-se que o conhecimento da trajetória histórica do país permite ao aluno uma melhor compreensão de si mesmo e de seu papel na sociedade. Além disso, o documento ressalta que o saber histórico deve despertar a curiosidade científica, o que só é possível por meio da análise de problemas e processos relacionados à realidade brasileira, bem como à formação da nação e do país.

Outro ponto enfatizado pela BNCC é que o estudo da História do Brasil facilita o acesso dos alunos a fontes, documentos e à produção historiográfica nacional, promovendo uma aproximação com o conhecimento histórico de forma crítica e contextualizada. Por fim, o documento reforça que a compreensão da história brasileira deve ser abordada a partir de múltiplas perspectivas — regionais,

locais, nacionais e globais —, contribuindo, assim, para a manutenção e o fortalecimento de uma sociedade democrática.

Ao propor a ruptura com a perspectiva eurocêntrica e superar a tradicional divisão quadripartite da História, a primeira versão da BNCC buscava se afastar dos centros hegemônicos de poder e promover uma abordagem mais plural. Embora essa iniciativa tivesse o potencial de enriquecer o ensino e contribuir para a desconstrução de estereótipos, observou-se um foco desproporcional na História do Brasil, das Américas e da África, gerando um desequilíbrio na abrangência dos conteúdos. (Coelho & Belchior, 2017, p. 65).

Alguns especialistas argumentam que a primeira versão da BNCC na área de História apresenta um caráter “presentista” e excessivamente focado no Brasil. Além disso, historiadores criticaram a ênfase desproporcional em temas alinhados às áreas de atuação dos profissionais responsáveis pela elaboração do documento (dos Santos, 2019).

Segundo Guarinello (2003), reconhecido historiador da Antiguidade, o professor pode auxiliar os alunos a perceberem as conexões entre as tradições do Mundo Antigo e aspectos da cultura brasileira contemporânea, apesar da distância temporal. Essa reflexão busca evidenciar as influências duradouras da Tradição Clássica em nosso cotidiano, manifestas em áreas como o idioma, o direito e a arquitetura, demonstrando como esses elementos permanecem presentes e relevantes na sociedade atual.

O estudo dos aspectos da Antiguidade, especialmente em seus conteúdos culturais e políticos, deve ser conduzido de maneira crítica e reflexiva. Quando abordado dessa forma, o ensino de História Antiga deixa de reforçar o silenciamento de vozes historicamente apagadas pelo uso ideológico do passado e passa a contribuir para uma compreensão mais ampla de problemas atuais, destacando as lutas e os espaços ocupados por grupos sociais que reivindicam direitos (Moerbeck, 2021, p. 13).

É importante destacar a necessidade de um olhar atento sobre o enfoque dado à Antiguidade Clássica nos livros didáticos. Frequentemente, o estudo das civilizações greco-romanas recebe mais atenção, enquanto culturas de origem asiática, como Mesopotâmia, Pérsia e Babilônia, e africana, como o Egito Antigo, acabam sendo negligenciadas. Esse desequilíbrio pode gerar a impressão de que o Brasil faz parte de um contínuo processo civilizatório exclusivamente ocidental,

iniciado na Grécia e em Roma, e perpetuado nos países ocidentais contemporâneos (Carvalho et al, 2021).

O ensino de História deve promover a compreensão das movimentações populacionais entre continentes, bem como a livre circulação de ideias e objetos pelo Mediterrâneo e pelos oceanos. Essa abordagem é fundamental para evitar a construção de uma narrativa histórica nacionalista que, muitas vezes, silencia a reflexão sobre as diversas sociedades antigas e suas interações.

O estudo da Antiguidade, quando prolongado de maneira ampla e contextualizada, pode ser uma ferramenta poderosa contra o eurocentrismo. Durante longos períodos da Antiguidade, a Europa desempenhou um papel político e cultural secundário, enquanto as maiores civilizações floresceram na Ásia e na África. Reconhecer essa realidade permite que os alunos compreendam que a humanidade já havia construído realizações importantes, criadas grandes civilizações e desenvolvidas culturas profundamente complexas muito antes do surgimento das primeiras cidades.

Além disso, ao explorar essas conexões históricas, os alunos podem perceber que o desenvolvimento humano é resultado de um processo coletivo e global, em que diferentes povos desenvolvem para o avanço das ciências, das artes, da organização social e das trocas culturais. A valorização de tais contribuições rompe com visões unilaterais e favorecendo uma formação crítica e plural, essencial para entender o mundo.

Assim, o ensino de História assume um papel transformador ao destacar que, desde os tempos antigos, a interação entre culturas e territórios foi fundamental para moldar o curso da humanidade, promovendo um olhar mais inclusivo e diverso sobre o passado e sobre nossa herança cultural.

3.4 BNCC e Conceitos

Partindo da relação entre História e linguagem, e da mutabilidade das palavras, Koselleck (1997) inaugurou uma abordagem inovadora da História das Ideias. Ele a desenvolveu a partir da consciência histórica, do conceito de experiência e da hermenêutica, criando uma História Social dos Conceitos. Assim, demonstrou os vínculos entre pensamento sócio-político e sujeitos, e como diferentes consciências históricas se expressam, revelando como o conhecimento

histórico pode tematizar as condições de possibilidade da história e da própria existência humana. (Bentivoglio, 2010, pág. 115).

A História das Ideias, um dos campos mais antigos da historiografia, sempre se preocupou com a presença das ideias no tempo. Com o passar dos anos, percebeu-se que os conceitos não deveriam ser tratados apenas como expressões da ideologia (Marxismo), meras representações (Annales) ou resultados de relações discursivas (Foucault). Koselleck, reconhecendo a historicidade dos conceitos e do pensamento sócio-político, vinculou-os à realidade social e à compreensão hermenêutica. Valorizou a dinâmica dos significados dentro de uma mesma época e grupo social, e explicitou o caráter formativo e pragmático das ideias na História.

A História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*), como descrita por Bentivoglio, foi desenvolvida por Reinhart Koselleck para superar as limitações da História das Ideias, que se concentra em ideias imutáveis. Integrando aspectos hermenêuticos e históricos, esse método reconhece que os conceitos variam ao longo do tempo e estão ligados ao contexto histórico e social. Segundo o autor, a História dos Conceitos é "antes de tudo, um método especializado da crítica textual exigida pela necessidade de compreender o significado pretendido das palavras em sua configuração para os contemporâneos". (Koselleck, 1997, p. 314, *apud* Bentivoglio, 2010, pág. 118).

Koselleck (1993, 1997) enfatiza que os conceitos são essenciais para dar sentido à experiência histórica. Para ele, a capacidade humana de compreender e assimilar a história de forma hermenêutica é fundamental para a própria existência, transformando a vivência histórica em algo significativo. Essa perspectiva ressalta a importância de uma abordagem que permita aos indivíduos construir uma compreensão crítica e contextualizada do passado. O autor propõe a análise do tempo histórico por meio das categorias "espaço de experiências" e "horizonte de expectativas", que estão relacionadas à temporalidade humana e, em certa medida, à temporalidade da história. O "espaço de experiências" representa o passado que influencia o presente, formado por tradições e vivências incorporadas, seja de maneira consciente ou inconsciente. Já o "horizonte de expectativas" se refere à projeção do futuro no presente, englobando elementos como esperança, temor, desejo e inquietude, bem como análises racionais. Essas categorias, com raízes em uma perspectiva meta-histórica e antropológica, destacam como o ser humano

organiza o tempo, atribuindo sentido às suas experiências e expectativas, conectando-as ao passado e ao futuro.

A proposta central de Koselleck é compreender a dinâmica política e social ao longo da história analisando como os homens, em seus contextos, articulam experiências passadas com expectativas futuras. Ele defende que a história concreta acontece a partir dessa interação e sugere uma abordagem linguística, através de uma história dos conceitos, para estudar como experiências temporais se manifestam no passado. Assim, a ciência histórica deve lidar com a experiência histórica e suas diferentes "ontologias sociais do tempo", que refletem as tensões existenciais da condição humana. Esse método oferece insights valiosos para o historiador ao possibilitar a compreensão dos conflitos que marcam os períodos históricos.

No campo da Educação Histórica, autores como Peter Lee (2001) e Isabel Barca (2011) destacam a importância do estudo dos conceitos históricos no processo de aprendizagem da História. Esses autores propõem uma distinção fundamental entre dois grupos de conceitos: os conceitos substantivos (ou de primeira ordem) e os conceitos de segunda ordem (ou meta-históricos).

De acordo com Barca (2011, p. 60), “os conceitos em que assentam [os retratos do passado] [...] podem ser designados conceitos substantivos”, enquanto Lee (2001, p. 14) salienta que é essencial compreender “quais os conceitos, quais as imagens que a História fornece às crianças”, pois isso revela como elas se relacionam com o saber histórico desde os estágios iniciais da aprendizagem.

Os conceitos substantivos, também chamados de conceitos históricos, referem-se aos conteúdos, temas e acontecimentos específicos do passado, tais como monarquia, escravidão, império, democracia, revolução, Renascimento, Reforma Protestante, entre outros. Segundo Lee (2001) e Rüsen (2001), esses conceitos estão presentes sempre que se lida com conteúdos históricos particulares e são recorrentes em qualquer narrativa histórica, independentemente do período ou contexto abordado. Por integrarem a própria substância da disciplina, recebem a denominação de substantivos. Trata-se, portanto, de conceitos que expressam os saberes factuais e contextuais sobre o passado, normalmente organizados em termos de tempo e espaço, e que permitem ao estudante descrever e compreender acontecimentos históricos em múltiplas escalas e conjunturas.

Por outro lado, os conceitos de segunda ordem (meta-históricos) referem-se à estrutura epistemológica do conhecimento histórico. Envolvem noções como evidência, explicação, narrativa, mudança, empatia histórica, significância, consciência histórica, causalidade, objetividade e temporalidade. Esses conceitos não dizem respeito ao conteúdo específico da história, mas sim aos modos como esse conteúdo é construído, interpretado e validado. Os conceitos de segunda ordem são essenciais para que os estudantes desenvolvam competências próprias do pensamento histórico, pois lhes permitem compreender os processos de investigação, argumentação e representação do passado praticados pelos historiadores.

De acordo com a versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento está estruturado em direitos de aprendizagem, expressos por meio de dez competências gerais que orientam o desenvolvimento escolar de crianças e jovens, desde a Educação Infantil até o final da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 5). Cabe às escolas garantir que os estudantes desenvolvam essas competências, que, conforme a BNCC, se consolidam no âmbito pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) introduz o ensino por competências no Ensino Fundamental e Médio, visando unificar o currículo e as políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal. Essa mudança surge em resposta a pressões sociais, mercadológicas e internacionais que criticam o ensino tradicional por disciplinas, considerado fragmentado, academicista e pouco atrativo. O ensino por competências busca proporcionar conhecimentos práticos, alinhado à pedagogia do aprender a aprender, com o objetivo de formar indivíduos criativos. (Barbosa; Lastória; Carniel, 2019, p. 514).

As competências são eixos estruturantes da BNCC, presentes em todo o documento. A Base define dez competências gerais para a Educação Básica, complementando-as com competências específicas para cada área do conhecimento e componente curricular. Competência, segundo a BNCC, é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Na BNCC, as competências têm como objetivo promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, abrangendo todas as dimensões de sua formação. A proposta é garantir a formação integral da pessoa, contemplando, no âmbito pessoal, atitudes

e valores; no educacional, práticas cognitivas; e no social, atitudes e valores direcionados à convivência e, sobretudo, à atuação no mundo do trabalho. Assim, busca-se capacitar os alunos para que, no momento oportuno, sejam capazes de responder de forma adequada aos desafios e problemas que a vida apresentar. As categorias de competências da BNCC se alinham às competências chave defendidas por organizações internacionais como OCDE, UNESCO e FMI (Bittencourt, 2017, p. 555 *apud* Barbosa et al., 2019, p. 521).

Os conteúdos de História Antiga e Medieval, que haviam sido excluídos na primeira versão da BNCC, foram reinseridos na versão final. Contudo, essa integração ainda segue uma lógica de História Geral ou Universal que prioriza uma perspectiva europeia do desenvolvimento histórico, onde a preocupação parece estar mais na quantidade de conteúdos do que em sua relevância ou articulação com outras realidades. O currículo continua estruturado com base nas divisões e temporalidades típicas da historiografia europeia, tornando a última versão da BNCC uma atualização que, em muitos aspectos, remete às tradições já conhecidas. Apesar disso, é possível notar alguns avanços, especialmente na forma como os temas são selecionados e organizados, corrigindo em parte o viés maniqueísta presente em versões anteriores (Funari, 2016; Santos, 2019).

As unidades temáticas do 6º ano, conforme a BNCC, abrangem os seguintes eixos de aprendizagem: “História: tempo, espaço e formas de registros”, “A invenção do mundo clássico e seus contrastes com outras sociedades”, e “Lógicas de organização política, trabalho e formas de organização social e cultural”. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018), essas temáticas pretendem oferecer uma base para a compreensão das diferentes dinâmicas históricas e culturais, promovendo uma abordagem ampla e contextualizada dos processos históricos.

A segunda unidade temática apresenta um caráter conceitual e paradigmático, sendo especialmente desafiadora para alunos de 11 anos. Alguns autores acreditam que introduzir a ideia da “invenção do mundo clássico” exige que os estudantes lidem com conceitos abstratos, como verdade objetiva, essência das coisas, e a pesquisa histórica como construção de representações metadiscursivas. Por isso, consideram complexa a unidade temática “a invenção do mundo clássico”, pois o conceito de “invenção/representação” exigiria um nível de abstração incompatível com a faixa etária dos alunos do 6º ano. Docentes que atuam nessa etapa compreendem a dificuldade de abordar tal conceito com crianças de 11 e 12 anos.

A impressão é de que o tema, embora relevante academicamente, foi inserido na BNCC sem a devida adaptação pedagógica. Apesar das consultas públicas, é improvável que professores do Ensino Fundamental tenham tido voz ativa na definição dessa temática, especialmente no que tange à sua aplicação prática em sala de aula (Moerbeck; Araujo-Oliveira, 2022, p. 10-11).

Ensinar História a estudantes do 6º ano exige atenção às particularidades do desenvolvimento cognitivo dessa faixa etária. Pesquisas indicam que, até a adolescência, ainda é difícil para os jovens compreenderem imagens como representações abstratas. Nesse período, entre 9 e 12 anos, ocorre uma etapa de transição, quando começam a distinguir com mais clareza o que pertence ao campo da realidade e o que faz parte da ficção. Já por volta dos 13 anos, buscam integrar diferentes aspectos do mundo em explicações mais amplas, mas isso pode levá-los a certa rigidez em suas convicções. Outro ponto destacado é a dificuldade que muitos alunos enfrentam diante da análise de fontes históricas, mesmo em idades mais avançadas, sentindo-se inseguros frente à complexidade das evidências apresentadas (Moerbeck; Araújo-Oliveira, 2022, p. 13-14).

Por isso, pode ser importante que o ensino de história, em especial sobre a Antiguidade Clássica, leve em consideração essas etapas de desenvolvimento. Exigir que alunos jovens analisem criticamente conceitos complexos como a influência da Antiguidade Clássica em diferentes culturas sem oferecer uma base sólida de conhecimento é inadequado e insensível. Essa base deve ser construída a partir de uma perspectiva não eurocêntrica, que reconheça a diversidade do mundo antigo e desconstrua a ideia de uma invenção do mundo clássico atrelada a uma visão idealizada da Europa pós-renascentista.

Em uma outra perspectiva, pesquisadores vinculados ao campo da educação histórica, argumentam que, ao contrário das abordagens centradas na Psicologia da Educação, que explicam o desenvolvimento cognitivo com base em estágios gerais de aprendizagem, a Educação Histórica orienta suas análises cognitivas a partir dos fundamentos epistemológicos específicos da História enquanto disciplina, considerando suas formas próprias de construção e validação do conhecimento histórico. Nesta perspectiva a aprendizagem em História ocorre de forma progressiva, através da compreensão de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. (Germinari, 2011, p. 56-58).

Quando chegam à escola, as crianças já possuem um conjunto de ideias relacionadas à história – fragmentadas e desorganizadas - apreendidas em grande parte no convívio familiar, na comunidade local, nas mídias digitais e na TV, que se apresentam como importantes fontes de conhecimento histórico para os jovens, que a educação escolar não pode negligenciar. Se o professor considerar essas ideias prévias dos alunos, que se manifestam no senso comum, pode contribuir para corrigi-las (Barca, 2001, p.15).

A progressão na compreensão dos alunos em História implica, necessariamente, a articulação entre os conceitos de segunda ordem e os saberes substantivos. Essa integração exige uma noção operacional de literacia histórica, entendida como o conjunto de competências analíticas que possibilitam ao sujeito ler e interpretar criticamente o passado, situando os acontecimentos em seus contextos, avaliando fontes e compreendendo diferentes perspectivas narrativas (Germinari, 2011; Lee, 2006).

A terceira unidade, com foco em política, aborda conceitos como participação, cidadania e formas de governo nos impérios. Apesar da relevância do tema, a abordagem limita-se a diretrizes como "caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano", consolidando a tradição de ensino no país (BRASIL, 2019, p. 419).

A compressão dos conteúdos de História Antiga e Medieval, antes divididos entre o 6º e 7º anos, para um único ano letivo, resulta em uma análise superficial e apressada da Idade Média. A quarta unidade, apesar de abordar temas como servidão, escravidão, lógicas comerciais, temporais e religiosas, apresenta um recorte temporal e temático amplo, desafiando o professor a construir um aprendizado coeso e significativo, evitando a fragmentação e a dificuldade de assimilação do conteúdo.

Com base na proposta metodológica da História dos Conceitos de Reinhart Koselleck e nas discussões sobre a estrutura da BNCC de História, optamos por analisar alguns conceitos que a BNCC estabelece como fundamentais para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Esses conceitos servem de base para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, sendo relevantes para a formação histórica dos estudantes. Nosso objetivo é debater a importância dos conceitos de Antiguidade Clássica e cidadania no contexto em que são apresentados nas seguintes habilidades:

- (EF06HI09): Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seus alcances e limites na tradição ocidental, bem como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
- (EF06HI12): Relacionar o conceito de cidadania às dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

Essas habilidades estão diretamente vinculadas às unidades temáticas “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” e “Lógicas de organização política”, bem como aos seus respectivos objetos de conhecimento. A análise proposta busca evidenciar a relevância desses conceitos no processo de ensino-aprendizagem e sua contribuição para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e contextualizada.

Começamos pelo conceito de Antiguidade Clássica. Embora a primeira versão da BNCC tenha excluído os conteúdos relacionados à História Antiga, as versões subsequentes, segunda e terceira, optaram por mantê-los. Contudo, essa abordagem foi organizada de forma evolutiva e cronológica, mantendo a história europeia como principal referência.

De acordo com o *Dicionário de Conceitos Históricos*, organizado por Kalina Vanderlei Silva (2015, p. 19), a palavra "Antiguidade" evoca imagens de objetos empoeirados e ruínas esquecidas. No entanto, como conceito histórico, a Antiguidade representa um período crucial na formação do Ocidente, delimitado pelo surgimento da escrita e o colapso do Império Romano. Esse período, que se estende do nascimento das primeiras civilizações até a aurora da Idade Média, é fundamental para a construção da identidade ocidental, assim como as noções interligadas de "clássico" e "antigo".

O termo "Antiguidade" deriva de "antigo" e está profundamente ligado à cultura ocidental, frequentemente contrastado com o "moderno". Entre os séculos V e XIX, essa tensão permeou o pensamento europeu, culminando na valorização da modernidade no século XIX. "Antigo" pode evocar tanto veneração e respeito quanto decadência e deterioração, variando conforme o contexto. Durante o Renascimento, consolidou-se como uma referência específica ao período histórico da Antiguidade, destacando um passado idealizado e modelar em oposição às transformações do presente. A partir do Renascimento, a redescoberta da cultura greco-romana transformou o termo "antigo" em sinônimo de "clássico", associando-o a uma era dourada de realizações artísticas e intelectuais. Nesse

período, a Antiguidade foi exaltada como o berço da civilização ocidental, ao mesmo tempo em que refletia ambiguidades. Enquanto representava um modelo ideal, o termo "antigo" também implicava algo superado, especialmente em contraste com conceitos como o "novo". Essa tensão moldou a identidade ocidental, equilibrando admiração pelo passado e a busca por inovação (Le Goff, 2003, p. 92-94).

Foi ao longo do século XIX que a Antiguidade foi gradualmente transformada em um campo de estudos marcado pelo etnocentrismo. Nesse período, a historiografia tradicional passou a interpretá-la como um divisor de águas entre a civilização e a barbárie, consolidando essa visão como um marco cultural e histórico.

A cronologia tradicional da História Mundial, organizada em Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, tem suas raízes na Renascença, mas só se consolidou nas últimas décadas do século XIX com o avanço do cientificismo. Contudo, essa estrutura é frequentemente criticada por refletir um viés etnocêntrico, alinhado aos interesses do imperialismo europeu desse período. Tal cronologia, ao invés de abranger toda a diversidade histórica global, seleciona apenas temas e culturas que representam o passado da Europa ocidental. Sob essa perspectiva, a Antiguidade não seria o marco do nascimento da civilização em um sentido universal, mas apenas no contexto do Ocidente.

Em História, o termo "clássico" refere-se à cultura greco-romana da Antiguidade, sendo um conceito historicamente delimitado no tempo e no espaço. Contudo, essa palavra é amplamente empregada em outras áreas humanistas, como a Literatura e a Arte. Uma definição recorrente associa o clássico às obras de arte consideradas modelos universais: inovadoras, fundadoras e, frequentemente, antigas. Essas obras são vistas como consensuais, elementos fundamentais em torno dos quais não há discordância significativa dentro de uma determinada cultura. Em certo sentido, o clássico aproxima-se da ideia de tradição, na medida em que ambos representam elementos culturais respaldados por consenso social. A relação entre Antiguidade e contemporaneidade é bem expressa na maneira como percebemos os clássicos. Essas obras são, ao mesmo tempo, familiares e distintas. São familiares porque, ao entrar em contato com elas, carregamos um conhecimento prévio influenciado pelas interpretações acumuladas ao longo dos séculos. (Beard & Henderson, 1998; Silva, 2015).

O conceito de clássico pode ser entendido em dois sentidos principais. No primeiro, está diretamente relacionado à produção cultural greco-romana da Antiguidade. No segundo, vincula-se à obra de arte enquanto expressão de excelência e importância histórica. Assim, as obras greco-romanas são consideradas clássicas tanto por sua relevância histórica quanto por seu impacto estético e cultural.

A leitura de uma obra clássica é sempre influenciada pelo contexto histórico-cultural do leitor. Cada época traz suas perguntas e perspectivas, moldando a interpretação da obra. Um leitor moderno a enxerga diferentemente de um monge medieval, pois ambos habitam mundos distintos. Os clássicos são definidos tanto por seus valores intrínsecos quanto pelos interesses de cada época. Antiguidade, antigo e clássico são conceitos tão enraizados no imaginário ocidental que raramente são questionados. Na sala de aula, porém, é crucial desconstruir a imagem idealizada da Antiguidade Clássica.

De acordo com Norberto Guarinello (2003) a construção historiográfica da Antiguidade Clássica foi moldada por interesses de épocas posteriores, não correspondendo a uma descrição objetiva dos povos antigos. Para ele, a noção de Antiguidade Clássica nasce de um processo de seleção e idealização que ganhou força no Renascimento e se consolidou no Iluminismo, período em que o mundo greco-romano foi alçado à condição de referência civilizacional.

Essa narrativa, contudo, é um reflexo dos valores modernos mais do que do contexto histórico da época. A Antiguidade Clássica, em sua visão, não é um dado natural, mas sim uma criação cultural que serviu a propósitos políticos e ideológicos, especialmente na formação de uma identidade europeia centralizada. Essa construção foi utilizada para justificar a ideia de superioridade cultural e histórica da Europa. Diante disso, o autor propõe que o ensino de História problematize essa abordagem, explorando suas implicações culturais e políticas, pois desconstruir essa noção é essencial para ampliar a compreensão crítica sobre o passado (Guarinello, 2003, p. 57-60).

Contudo, para discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seus alcances e limites na tradição ocidental, bem como os impactos sobre outras sociedades e culturas, conforme propõe a habilidade (EF06HI09) da BNCC, precisaríamos de uma metodologia adequada. Em um artigo intitulado “*Ao menos aqui, as mulheres têm voz? Temas sensíveis, percursos temáticos e a História da Grécia Antiga para*

o Ensino Fundamental”, Guilherme Moerbeck e Juliana Magalhães dos Santos (2023), propõem uma metodologia para o ensino da história da mulher na Grécia Antiga, dividida em três etapas: aproximação, problematização e síntese. A aproximação visa conectar o tema com o presente dos alunos, utilizando recursos como memes e reportagens para gerar interesse e debate. A problematização, o ponto central, envolve a análise de fontes primárias, como textos de Xenofonte e Aristófanos, que retratam o papel da mulher na sociedade ateniense. O objetivo é estimular o pensamento crítico dos alunos, desafiando-os a questionar as informações e perspectivas presentes nas fontes.

A análise das fontes é dividida em quatro níveis: identificação (quem, quando, onde e porquê), contextualização, aprofundamento temático e hermenêutico essa estrutura visa orientar os alunos a interpretar as fontes de forma crítica e reflexiva, considerando o contexto histórico, a autoria, as mensagens implícitas e explícitas, e a confiabilidade das informações. A síntese, última etapa, busca consolidar a aprendizagem, promovendo debates e atividades que possibilitem aos alunos expressar suas compreensões sobre o tema. O objetivo é que eles reflitam sobre as mudanças e permanências no papel da mulher ao longo da história, comparando a realidade da Grécia Antiga com a atual. O ensino da história da mulher na Grécia Antiga, com base nessa metodologia, visa não apenas transmitir informações sobre o passado, mas também desenvolver habilidades de pensamento histórico e estimular a participação ativa dos alunos. Ao conectar o tema com o presente e problematizar as fontes, o professor pode criar um ambiente de aprendizagem mais engajador e desafiador, no qual os alunos se tornam protagonistas na construção do conhecimento (Moerbeck; Santos, 2023, p. 197-201).

Sobre o conceito de cidadania também existem questões a serem avaliadas. Muitos autores recorrem à Grécia Clássica de Péricles, no século V a.C., em busca das raízes históricas da noção de cidadania. No entanto, a cidadania grega diferia profundamente da cidadania contemporânea. Na Grécia, apenas homens livres e de origem grega eram considerados cidadãos, com o direito de participar diretamente da democracia. Hoje, milhões de pessoas exercem a democracia de forma indireta, elegendo representantes para tomar decisões em seu nome. No mundo clássico, havia uma conexão estreita entre cidadania e cidade: para os romanos, por exemplo, a cidadania representava, acima de tudo, a condição de pertencimento a uma cidade,

conferindo direitos sobre ela. Atualmente, porém, a cidadania está principalmente vinculada ao Estado.

No capítulo "*Cidades-Estado na Antiguidade Clássica*", da obra *História da Cidadania* (2003), Norberto Guarinello argumenta que a cidadania na Grécia Antiga era profundamente excludente e hierárquica, em nítido contraste com a concepção moderna de cidadania. O autor destaca que a cidadania estava intrinsecamente vinculada à identidade e ao pertencimento comunitário, sendo um privilégio acessível apenas a uma minoria da população. Mulheres, estrangeiros e pessoas escravizadas eram sistematicamente excluídos tanto da participação política quanto dos direitos plenos. Em Atenas, por exemplo, apenas homens adultos nascidos na cidade, filhos de pais atenienses, eram reconhecidos como cidadãos, evidenciando o caráter restritivo desse conceito (Guarinello, 2003, p. 32-35).

Ser cidadão implicava a participação ativa na vida política da cidade: comparecer às assembleias, votar em leis e servir no exército. A cidadania era vista não apenas como um direito, mas como um dever para com a comunidade. A participação política era valorizada como um ideal, e o envolvimento nos debates e decisões públicas era incentivado. Nesse contexto, a retórica e a oratória desempenhavam papéis essenciais no exercício da cidadania. O cidadão se identificava com a cidade e sentia orgulho de sua participação na esfera pública. Apesar de certas características comuns, o conceito de cidadania variava significativamente entre as diferentes cidades-estado. Esparta, por exemplo, apresentava uma estrutura social e política distinta, que priorizava a disciplina militar e a igualdade entre os cidadãos espartanos (Guarinello, 2003, p. 38).

Em síntese, a cidadania na cidade-estado antiga, era um privilégio restrito, fundamentado na participação política e no pertencimento à comunidade, mas que excluía amplos segmentos da população. Entender essa realidade histórica é crucial para evitar análises anacrônicas e idealizadas do passado.

A cidadania em Atenas era um conceito restrito e excludente, fortemente vinculado à ideia de pertencimento a uma elite específica. Apenas os homens adultos, nascidos de pai e mãe atenienses, tinham o status de cidadão, o que lhes conferia direitos políticos, como a participação na **Eclésia**, a assembleia popular que decidia sobre assuntos políticos. Esses cidadãos gozavam de liberdade individual, igualdade perante a lei e o direito de discursar na assembleia pública,

mas esse privilégio excluía mulheres, estrangeiros e escravos, que não tinham qualquer participação política.

A democracia ateniense, que floresceu no século V a.C., foi direta, com as decisões sendo tomadas em praça pública por meio do voto direto. No entanto, apesar do ideal de "poder do povo" (*demokratía*), existia limitações práticas dessa democracia. Em 431 a.C., embora existissem cerca de 42 mil cidadãos em Atenas, apenas uma fração deles comparecia às reuniões da assembleia na praça pública, com a participação real sendo ainda mais restrita por questões logísticas e econômicas (Funari, 2002, p. 35-36).

Além disso, Funari (2002, p. 36) aponta que a exclusão de mulheres, estrangeiros e escravos estava intrinsecamente ligada à manutenção do sistema democrático. A economia e o tempo livre necessários para que os cidadãos participassem ativamente da política eram sustentados pela exploração do trabalho escravo e pela exclusão das mulheres da vida pública. Assim, o modelo democrático ateniense, embora inovador para a época, tinha como base uma sociedade altamente desigual e sustentada por estruturas de opressão.

A cidadania romana era caracterizada por sua flexibilidade e capacidade de expansão, desempenhando um papel central na consolidação do poder romano. Segundo Funari, a cidadania romana tinha um caráter amplo, estendendo-se além dos limites da cidade de Roma e abrangendo comunidades aliadas e povos conquistados. Esse modelo era fundamental para o controle político e social, especialmente porque a cidadania poderia ser adquirida por nascimento, alforria ou concessão imperial (Funari, 2005, p. 104-125).

Durante o Principado, houve uma diversificação nos privilégios relacionados à cidadania, que se tornou um mecanismo eficaz de integração e dominação. Funari aponta que "a concessão da cidadania era uma ferramenta estratégica para fortalecer alianças e ampliar a base de sustentação do poder imperial. Essa evolução culminou no Édito de Caracalla, em 212 d.C., que concedeu cidadania a todos os habitantes livres do Império, embora isso tenha diminuído o valor distintivo do status de cidadão (Funari, 2005, p. 127-129).

A cidadania romana estava profundamente conectada às instituições políticas e ao direito romano, que serviram de base para conceitos modernos de cidadania. Esse modelo não apenas possibilitou o controle de um território vasto e diverso,

mas também estabeleceu um legado duradouro que influenciou sistemas jurídicos e políticos posteriores.

Este capítulo dedicou-se à análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua interface com o ensino de História, com ênfase na presença e no tratamento conferido à História Antiga. O texto explora o processo de elaboração do documento, as diferentes versões apresentadas ao longo do tempo, as críticas que recebeu e, por fim, as inovações e permanências que sua versão final representa para o ensino da disciplina no Brasil.

A BNCC, em sua versão final (2018), reincorporou os conteúdos de História Antiga e Medieval, que haviam sido excluídos da proposta preliminar. Embora essa reinserção ainda se submeta a uma lógica de História Geral ou Universal com viés eurocêntrico, ela representa um avanço ao garantir formalmente a presença desses períodos no currículo. Para o 6º ano do Ensino Fundamental, o documento propõe unidades temáticas que visam a uma abordagem mais contextualizada e abrangente dos processos históricos, como “A invenção do mundo clássico e seus contrastes com outras sociedades” e “Lógicas de organização política, trabalho e formas de organização social e cultural” (BRASIL, 2018).

Outro elemento inovador da BNCC reside na tentativa de desenvolver competências e habilidades específicas, como a problematização da noção de Antiguidade Clássica no interior da tradição ocidental, e a articulação do conceito de cidadania com as dinâmicas de exclusão e inclusão nas sociedades da Grécia e de Roma (EF06HI09; EF06HI12). Tal proposta aponta para um esforço em superar a abordagem meramente conteudista, buscando fomentar uma compreensão mais crítica e analítica do passado. Ao adotar o ensino por competências, a BNCC procura formar sujeitos aptos a mobilizar saberes, atitudes e valores diante de demandas complexas da vida em sociedade (BRASIL, 2018).

Adicionalmente, o documento valoriza a diversidade cultural e propõe um ensino histórico que contemple múltiplas perspectivas — locais, regionais, nacionais e globais. Se adequadamente implementada, essa diretriz pode ampliar a compreensão da História Antiga ao evidenciar interações entre civilizações diversas e promover o reconhecimento da pluralidade cultural (Coelho & Belchior, 2017).

Apesar das inovações, a BNCC preserva aspectos estruturais vinculados a uma tradição historiográfica centrada em abordagens cronológicas, lineares e marcadamente eurocênicas. A organização do currículo ainda segue modelos de

periodização tradicionais, reforçando uma narrativa centrada na experiência europeia como eixo da história universal. A reintrodução da História Antiga e Medieval, mesmo que relevante, continua subordinada a essa lógica, limitando o aprofundamento de perspectivas históricas alternativas.

A proposta de valorização da diversidade cultural, embora presente no discurso da BNCC, revela-se, muitas vezes, superficial. Povos africanos, indígenas e afrodescendentes seguem ocupando posições marginais na narrativa escolar, apesar das normativas legais voltadas à promoção das relações étnico-raciais. Ademais, a estrutura curricular, ao vincular objetos de conhecimento a habilidades específicas, favorece operações cognitivas pouco complexas — como identificar, listar ou reconhecer — em detrimento do desenvolvimento de competências mais elaboradas, como analisar, interpretar e argumentar.

Nesse contexto, é pertinente considerar os aportes da Educação Histórica. Diferentemente das abordagens fundamentadas exclusivamente na Psicologia da Educação, que explicam o desenvolvimento cognitivo com base em estágios generalizantes, a Educação Histórica orienta suas análises por princípios epistemológicos próprios da História como campo disciplinar. Essa perspectiva entende que a aprendizagem histórica se dá por meio da progressiva articulação entre os conceitos substantivos (relativos aos conteúdos históricos) e os conceitos de segunda ordem (relativos à natureza do conhecimento histórico).

Além disso, compreende-se que os estudantes não chegam à escola desprovidos de ideias sobre o passado. Ao contrário, já possuem representações históricas — muitas vezes fragmentadas, desorganizadas e impregnadas de senso comum — oriundas do convívio familiar, das mídias digitais e da cultura popular. Essas representações, constituem importantes fontes de saber histórico que o ensino escolar não pode ignorar. Cabe ao professor identificá-las, confrontá-las e, quando necessário, reelaborá-las criticamente no espaço da sala de aula.

A construção da competência histórica, nessa chave interpretativa, requer o desenvolvimento da *literacia histórica* — um conjunto de habilidades analíticas que permite ao sujeito ler e interpretar o passado de modo crítico, compreendendo contextos, avaliando evidências e identificando diferentes perspectivas narrativas (Lee, 2006; Germinari, 2011). No caso específico da BNCC, no entanto, ainda se observa uma fragilidade na articulação entre essas competências epistemológicas e

os conteúdos propostos para o Ensino Fundamental, especialmente no que tange à História Antiga.

Exemplo disso é a unidade temática “A invenção do mundo clássico”, que exige elevado grau de abstração conceitual. O conceito de “invenção” pressupõe uma compreensão da História como representação, algo que demanda níveis de pensamento histórico dificilmente alcançáveis por alunos de 11 e 12 anos, sem a devida mediação didática.

Além disso, a concentração dos conteúdos de História Antiga e Medieval em um único ano letivo (o 6º ano), anteriormente distribuídos entre 6º e 7º anos, compromete o aprofundamento dos temas e contribui para uma abordagem superficial e acelerada. Tal configuração curricular prioriza a extensão em detrimento da profundidade, perpetuando práticas de ensino baseadas na transmissão de informações e dificultando a construção de um pensamento histórico mais crítico e reflexivo.

A permanência de narrativas eurocêntricas, associada a uma abordagem simplificada de processos históricos complexos, continua a ser um dos principais obstáculos para a superação de modelos tradicionais de ensino. A resistência à mudança ainda se manifesta tanto nos documentos oficiais quanto nos materiais didáticos, limitando o potencial emancipador da História escolar.

A análise da BNCC à luz do ensino de História Antiga revela um campo em constante tensão entre permanências e inovações. Por um lado, o documento sinaliza avanços importantes ao reinserir a História Antiga e ao propor competências que estimulam a análise crítica dos conteúdos. Por outro, mantém estruturas curriculares e epistemológicas que reforçam uma narrativa eurocêntrica e limitada, com pouco espaço para abordagens plurais, interativas e efetivamente contextualizadas.

A partir da perspectiva da Educação Histórica, torna-se evidente a necessidade de uma reconfiguração mais profunda do ensino de História no Ensino Fundamental. Essa reconfiguração deve considerar a articulação progressiva entre conceitos substantivos e de segunda ordem, reconhecendo o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento histórico. A valorização das ideias prévias dos alunos e o desenvolvimento da literacia histórica representam caminhos promissores para superar modelos transmissivos e promover uma aprendizagem significativa.

Contudo, para que isso se concretize, é imprescindível que os currículos e os materiais didáticos avancem no sentido de incorporar de forma crítica e contextualizada os fundamentos epistemológicos da disciplina histórica, aproximando o conhecimento acadêmico das práticas pedagógicas reais. Somente assim será possível garantir uma formação histórica que contribua para a construção de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

4. “HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA: 6º ANO, FTD: MUDANÇAS E CONTINUIDADES ENTRE 2018 E 2024.

Ao longo do capítulo, nos esforçaremos para apresentar uma análise de aspectos gerais das coleções, em diálogo com a apresentação que o Guia PNLD faz sobre ambas. Em seguida nos concentraremos em uma avaliação de dois capítulos específicos – os capítulos 8 e 9 – das coleções sob a perspectiva do Livro Didático ideal d, proposta por Rüsen (2011) em conjunto com a abordagem de Martínez e Rubio (2019), que enfatiza a necessidade de integrar aspectos textuais e visuais, o livro apresenta um uso variado de imagens, como mapas, fotografias e reproduções artísticas.

4.1 O que diz o Guia PNLD 2020?

De acordo com o GUIA PNLD 2020 (BRASIL, 2020), a obra *História sociedade & cidadania: 6o ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. — 4. ed. — São Paulo: FTD, 2018*. organiza os conteúdos de forma cronológica linear, integrando histórias de diferentes continentes, como Europa, Brasil, América, África e Ásia. O volume do 6º ano apresenta conceitos básicos como tempo e fonte histórica, enquanto o volume do 9º ano discute temas contemporâneos, como globalização e conflitos do século XXI. A obra pretende valorizar o protagonismo de mulheres, promover reflexões sobre violência e intolerância e abordar a história afro-brasileira e indígena de maneira inclusiva e crítica, indo além do cumprimento legal. Além disso, busca oferecer contato com fontes variadas, incentivando a análise, a síntese e a argumentação, em consonância com a BNCC e os resultados do PISA, para formar competências leitoras e promover atividades como debates e seminários.

O material é estruturado em quatro unidades por volume, com capítulos que incluem aberturas temáticas, glossários, imagens, boxes de leitura complementar e atividades integradas. As seções *Dialogando*, *Para refletir* e *Para saber mais*.

O Manual do Professor impresso fundamenta-se na História Nova, destacando a parcialidade do conhecimento histórico e a importância da análise crítica de fontes. Ele pretende oferecer tutoriais para projetos interdisciplinares e análise de imagens, além de sugestões para atividades complementares e o uso de materiais audiovisuais. A versão digital complementa o impresso, trazendo sequências didáticas, planos de desenvolvimento e projetos integradores que

estabelecem conexões entre conteúdos históricos e habilidades da BNCC. O Material Audiovisual, com videoaulas de historiadores renomados, enriquece o conteúdo do Livro do Estudante e permite reflexões mais aprofundadas (BRASIL, 2020, p. 118).

De maneira geral, a obra tem o objetivo de promover o protagonismo estudantil ao instigar a análise de fontes, a pesquisa e a argumentação sobre questões históricas e sociais. Apesar disso, algumas atividades poderiam ser mais inovadoras, e a inclusão de materiais complementares pode ser necessária para aprofundar conceitos e habilidades mais complexas, como a avaliação de impactos históricos e o confronto de diferentes interpretações. O uso de tecnologias digitais para explorar informações de forma crítica também é incentivado, tornando o material uma ferramenta robusta e adaptável ao contexto educacional contemporâneo.

4.2. O que diz o Guia PNLD 2024?

De acordo com o Guia PNLD 2024 (Brasil, 2023), a coleção didática *História sociedade & cidadania: 6o ano FTD, 2022* organiza os conteúdos em uma estrutura cronológica linear, abordando as histórias da Europa, Brasil, América, África e Ásia de forma integrada, embora com predominância de uma narrativa política. Fundamenta-se em princípios da História Nova e utiliza documentos como ponto de partida, além de incluir recursos interativos e sugestões de interdisciplinaridade, especialmente com a Língua Portuguesa.

O Manual do Professor (MP) busca propor estratégias de mapeamento de conhecimentos prévios e oferece indicações metodológicas, embora nem sempre as traduza em ações práticas para o planejamento pedagógico. A versão digital inclui carrosséis de imagens, vídeos e infográficos, com materiais que enriquecem o trabalho em sala de aula, mas sem oferecer suporte específico ao professor além do que já é apresentado aos alunos (Brasil, 2023, p. 141).

Apesar da variedade de textos, imagens e fontes, a coleção apresenta limitações no estímulo à autonomia discente. As imagens, embora diversas, muitas vezes cumprem função meramente ilustrativa, com pouco incentivo à leitura crítica. As atividades propostas tendem a privilegiar a leitura e reprodução de informações, com escassa exploração de metodologias ativas e práticas investigativas. O protagonismo estudantil é mais sugerido do que efetivamente promovido, o que demanda um trabalho docente mais crítico e criativo na mediação dos conteúdos.

Ainda assim, a obra oferece recursos significativos que, se bem utilizados, podem contribuir para a construção da consciência histórica dos(as) estudantes e o fortalecimento de uma educação plural e crítica.

4.3 Análise das coleções e propostas para melhorias.

Conforme a proposta para o livro didático ideal de Rüsen, apresentamos uma análise dos capítulos 8 e 9 das duas coleções, considerando que, embora tenham sido aprovadas em dois processos diferentes do PNLD, os dois livros não apresentam mudanças em relação aos textos dos conteúdos apresentados.

Portanto, esta análise pretende avaliar os capítulos dentro dos seguintes aspectos:

- Estimulo à consciência histórica;
- Desenvolvimento da competência narrativa;
- Consideração das condições de aprendizagem;
- Promoção da autonomia e do raciocínio crítico;
- Integração de diferentes dimensões da história;
- Relação da história com a vida prática;

Em relação ao Estímulo da consciência histórica, os capítulos 8 e 9 em análise oferecem uma exposição cronológica e temática dos desenvolvimentos políticos, sociais e culturais das civilizações grega e romana. A estrutura narrativa abrange desde a formação das cidades-estados gregas e a gênese da democracia ateniense (p. 134-136) até as complexas transformações do sistema político romano, passando pela Monarquia, República e Império (p. 149-161). A inclusão de seções como "O conceito de Antiguidade clássica" (p. 128) e, notavelmente, "Impactos do uso do termo Antiguidade clássica sobre outros povos" (p. 129), sugere uma intenção inicial de contextualização histórica e de reconhecimento da alteridade histórica. Este é um pressuposto fundamental para a formação da consciência histórica.

No entanto, a profundidade com que essa contextualização é explorada para fomentar uma reflexão metacognitiva sobre a temporalidade histórica (passado-presente-futuro) parece ser um ponto de fragilidade. A consciência histórica não se restringe à apreensão de fatos isolados, mas à capacidade de dar sentido à experiência temporal e de orientar-se na vida prática. O material, embora informativo e estruturado, carece de elementos que explicitamente instiguem o aluno a transcender a cronologia e a estabelecer conexões heurísticas e analíticas entre as estruturas sociais e políticas antigas (e.g., a democracia ateniense com suas

limitações, p. 136, que excluía escravos, mulheres e estrangeiros; a expansão imperial romana, p. 155, e suas consequências para os povos conquistados) e as contemporâneas.

Não são propostas questões que convidem à problematização da continuidade e descontinuidade histórica, ou à projeção de cenários futuros a partir da compreensão das dinâmicas do passado. Por exemplo, a discussão sobre a "luta pela terra" em Roma (p. 158) poderia ser um ponto de partida para debates sobre a reforma agrária contemporânea, mas o texto não estabelece essa ponte. A predominância de uma narrativa descritiva, que privilegia a exposição de eventos e instituições, pode inibir a formação de uma consciência histórica crítica e prospectiva, essencial para a agência no presente.

Considerando o segundo aspecto, o desenvolvimento da competência narrativa, a organização do conteúdo em subtítulos claros ("Do *oikos* à cidade-Estado", p. 131; "A República Romana", p. 150) e a progressão temática nos capítulos facilitam a compreensão dos eventos e processos históricos, conferindo uma estrutura narrativa coerente e didaticamente organizada. A narrativa apresentada é, contudo, predominantemente monológica, refletindo uma historiografia consolidada e, em grande parte, linear. A perspectiva rueseniana (2001) enfatiza a importância de o livro didático não apenas apresentar narrativas históricas, mas capacitar o aluno a construir suas próprias narrativas, compreendendo a natureza interpretativa e construtiva do conhecimento histórico.

O material não parece oferecer oportunidades sistemáticas para que os discentes engajem-se na construção de narrativas alternativas, na análise comparativa de fontes primárias divergentes (e.g., diferentes relatos sobre a fundação de Roma, p. 148, que apresenta a versão mítica de Rômulo e Remo sem contrapontos historiográficos), ou na problematização de diferentes interpretações historiográficas sobre eventos como as lutas sociais em Roma (p. 151) ou a ascensão dos militares (p. 159) e a figura de Júlio César (p. 160).

A ausência de atividades que estimulem a pesquisa autônoma, a análise crítica de documentos (como discursos de Péricles ou textos de historiadores romanos) e a produção de sínteses narrativas a partir de múltiplas perspectivas pode limitar o desenvolvimento pleno da competência narrativa, relegando o aluno a um papel de receptor passivo de informações históricas pré-fabricadas. A seção "ATIVIDADES" (p. 142) do Capítulo 8, por exemplo, precisaria de questões que

demandassem a construção de argumentos ou a análise de diferentes pontos de vista, e não apenas a reprodução de informações.

Levando em conta o terceiro aspecto, que é a consideração das condições da aprendizagem, a linguagem empregada nos capítulos é didaticamente acessível e adequada para o público-alvo, que são alunos do 6º ano ensino fundamental. A presença de seções introdutórias e de contextualização, como "Grécia antiga: localização" (p. 130) e "Localização e povoamento" (p. 147) para Roma, demonstra uma preocupação com a clareza conceitual e a ancoragem espacial e temporal do conteúdo. As "ATIVIDADES" ao final do Capítulo 8 (p. 142) representam um recurso pedagógico valioso para a verificação da aprendizagem e a aplicação do conhecimento, embora sua natureza específica não possa ser avaliada sem o acesso às questões.

A inclusão de mapas (e.g., "Roma conquista a Itália", p. 153; "Roma se expande pelo Mediterrâneo", p. 155) e imagens (inferidas pela estrutura de um livro didático, como as estátuas e representações de deuses gregos, p. 139) é crucial para a apreensão do conteúdo e para a contextualização espacial e temporal. A acessibilidade da linguagem, a organização clara do conteúdo e a diversidade de recursos didáticos (textos, mapas, atividades) são pontos fortes que contribuem para a consideração das condições de aprendizagem, alinhando-se positivamente com este critério de Rösen (2011). A segmentação do conteúdo em tópicos curtos e a presença de glossários implícitos (termos destacados ou explicados no corpo do texto) também facilitam a assimilação.

Embora as atividades propostas possam, em certa medida, fomentar o raciocínio crítico, a estrutura geral do material — como se depreende do sumário e do caráter predominantemente expositivo dos textos — não demonstra uma ênfase consistente na promoção da autonomia intelectual dos(as) estudantes. De acordo com Rösen (2011), um livro didático ideal deve ultrapassar a mera apresentação de fatos e conteúdos, estimulando a problematização, a argumentação e o julgamento autônomo. Nesse sentido, a obra analisada ainda carece de estratégias mais efetivas que incentivem a construção do pensamento crítico e a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem histórica.

A ausência de seções dedicadas à discussão de dilemas históricos (e.g., as contradições da democracia ateniense que excluía escravos, mulheres e estrangeiros, p. 136, sem uma análise aprofundada das justificativas da época e sua

refutação contemporânea), à análise de controvérsias historiográficas (e.g., a transição da República para o Império em Roma, p. 161, poderia ser apresentada com diferentes visões sobre a inevitabilidade ou não do processo), ou à apresentação de múltiplas perspectivas sobre eventos e personagens (e.g., Júlio César, p. 160, poderia ser analisado sob a ótica de diferentes grupos sociais da época) pode limitar o desenvolvimento da capacidade dos alunos de questionar, analisar criticamente e formar suas próprias opiniões embasadas.

A abordagem parece mais voltada para a assimilação de um corpo de conhecimento predefinido do que para a construção ativa e crítica do saber, o que pode comprometer a formação de cidadãos reflexivos e engajados. A seção sobre "Os deuses e os heróis gregos" (p. 139) e "Uma religião cívica" (p. 140) poderia, por exemplo, ser utilizada para discutir a função social da religião e sua relação com o poder, estimulando uma análise mais crítica.

De acordo com Rüsen (2011), a compreensão histórica plena exige uma abordagem pluridimensional, que integre os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos do passado. A coleção analisada demonstra êxito nesse sentido, especialmente no Capítulo 8, que articula essas diferentes dimensões de maneira eficaz. No campo político, destacam-se as seções "A democracia ateniense" (p. 135) e "Política em Esparta" (p. 137), que exploram as estruturas de governo, como oligarquias e diarquias. A dimensão social é abordada em "Do oikos à cidade-Estado" (p. 131), que trata da evolução das organizações familiares e comunitárias, e em "Escravos, mulheres e estrangeiros" (p. 136) e "Sociedade espartana" (p. 138), que evidenciam as exclusões sociais e divisões internas. No aspecto cultural, encontram-se "Os deuses e os heróis gregos" (p. 139), com a descrição do panteão e dos mitos; "Uma religião cívica" (p. 140), que trata do papel social da religiosidade; e "Os Jogos Olímpicos" (p. 141), apresentados como manifestação cultural e política. Por fim, a dimensão econômica é contemplada em "O que levou os gregos a se expandirem?" (p. 133), com destaque para a busca por terras e recursos naturais. Essa articulação entre múltiplos aspectos da experiência humana corrobora a proposta de uma narrativa histórica complexa e formativa, em consonância com os pressupostos teóricos de Rüsen.

Similarmente, o Capítulo 9 explora as dimensões política (e.g., "A política no tempo da monarquia", p. 149, com a figura do rei e do senado; "A República Romana", p. 150, detalhando os magistrados e as assembleias; "Otávio e o

Império", p. 161, com a transição para o principado), social (e.g., "A sociedade no tempo da monarquia", p. 149, com patrícios e plebeus; "As lutas sociais", p. 151, com a busca por direitos; "Escravidismo e grande propriedade", p. 157, e suas implicações sociais), econômica (e.g., "A luta pela terra", p. 158, e a concentração de riquezas) e geográfica (e.g., "Localização e povoamento", p. 147; "Roma se expande pelo Mediterrâneo", p. 155, com as guerras púnicas e a formação de províncias). Essa abordagem pluridimensional é um mérito significativo do material, pois oferece uma compreensão holística e interconectada dos fenômenos históricos, evitando reducionismos e promovendo uma visão mais complexa e rica do passado.

O critério de Rösen (2011) para a relação da história com a vida prática postula que o conhecimento histórico deve capacitar os indivíduos a compreender o mundo contemporâneo e a orientar suas ações. Embora os capítulos forneçam um arcabouço histórico fundamental para a compreensão das raízes de muitas instituições e conceitos ocidentais (e.g., democracia, direito romano), a conexão explícita e sistemática com a práxis dos alunos é menos evidente.

Não há seções ou propostas de atividades que estimulem os discentes a refletir sobre o legado direto da democracia grega ou do direito romano na sociedade contemporânea, ou a discutir como as experiências históricas dessas civilizações podem oferecer insights para os desafios sociais, políticos e éticos atuais. Por exemplo, a discussão sobre "As lutas sociais" em Roma (p. 151) poderia ser um ponto de partida para análises sobre movimentos sociais e direitos civis na atualidade.

A relevância da história para a formação de uma cidadania ativa e para a construção de um futuro consciente poderia ser mais explicitamente articulada, transformando o conhecimento histórico em uma ferramenta para a ação e a reflexão crítica no presente. A ausência de seções que proponham a aplicação do conhecimento histórico em cenários hipotéticos ou reais do cotidiano do aluno limita a concretização deste critério fundamental.

Já pela abordagem de Martínez e Rubio (2019), que enfatiza a necessidade de integrar aspectos textuais e visuais, o livro apresenta um uso variado de imagens, como mapas, fotografias e reproduções artísticas. No entanto, muitas dessas imagens carecem de um trabalho pedagógico mais sofisticado. Frequentemente, elas são acompanhadas por atividades que limitam sua exploração a descrições ou

identificação de elementos visuais, sem incentivar análises interpretativas ou reflexões mais complexas. Essa prática desperdiça o potencial das imagens como ferramentas para promover o desenvolvimento de competências cognitivas mais elaboradas, como análise, comparação e avaliação crítica.

Além disso, as atividades do livro, em sua maioria, pedem que os estudantes identifiquem, descrevam ou reproduzam informações, priorizando operações cognitivas de baixa complexidade. Seguindo a categorização proposta por Martínez e Rubio, seria importante redesenhar as atividades para incluir tarefas que desafiem os estudantes a formular hipóteses, estabelecer relações de causa e efeito e comparar diferentes perspectivas históricas. Essa abordagem poderia estimular uma aprendizagem mais reflexiva e significativa, conectando o conteúdo do livro ao desenvolvimento de habilidades críticas.

4.4 Analisando as imagens

As imagens do livro *História sociedade & cidadania: 6o ano FTD, 2022* desempenham um papel central na mediação do conteúdo histórico, oferecendo uma oportunidade valiosa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Elas são variadas e incluem mapas, fotografias, ilustrações, pinturas históricas e gráficos, permitindo uma abordagem visual que complementa os textos e facilita a compreensão dos temas abordados. No entanto, uma análise mais detalhada aponta tanto potencialidades quanto limitações no uso pedagógico dessas imagens.

Um dos aspectos positivos é que muitas das imagens são contextualizadas, acompanhadas de legendas que explicam seu significado ou relação com o conteúdo do capítulo. Isso ajuda os estudantes a situarem os elementos visuais dentro do contexto histórico e a entenderem sua relevância. Além disso, as imagens frequentemente ilustram conceitos ou momentos históricos fundamentais, como o cotidiano em sociedades antigas ou representações artísticas de eventos históricos, o que pode estimular a curiosidade e o engajamento.

Por outro lado, em alguns casos, o potencial pedagógico das imagens não é plenamente explorado. Muitas delas são apresentadas de forma estática, com atividades que apenas pedem aos estudantes para observar ou identificar elementos visuais. Isso limita a capacidade das imagens de serem utilizadas como ferramentas para o desenvolvimento de competências críticas e interpretativas. Por exemplo, a análise comparativa entre imagens de diferentes períodos ou regiões poderia

enriquecer a compreensão histórica e fomentar debates sobre mudanças culturais, sociais e políticas ao longo do tempo.

Além disso, algumas imagens carecem de uma explicação mais profunda sobre seu contexto de produção e seu impacto histórico, o que poderia ajudar os estudantes a desenvolverem uma leitura mais crítica. Por exemplo, imagens de artefatos históricos ou representações culturais poderiam ser acompanhadas por perguntas que incentivassem os estudantes a refletirem sobre quem as produziu, com qual propósito e como refletem os valores da sociedade em que foram criadas.

Para maximizar o uso das imagens, seria interessante incluir atividades que estimulem os estudantes a realizar interpretações mais sofisticadas. Isso pode ser feito por meio de perguntas que exijam a análise de contrastes, a identificação de mensagens implícitas e a comparação com outras fontes históricas, textuais ou visuais. Além disso, integrar as imagens ao uso de tecnologias digitais, como a criação de análises multimodais ou investigações baseadas em recursos online, poderia ampliar ainda mais sua eficácia pedagógica.

Em suma, as imagens do livro possuem grande potencial didático, mas muitas vezes são subutilizadas. Com uma abordagem mais interativa e crítica, elas poderiam se tornar elementos ainda mais poderosos na construção de um ensino de história que promova tanto a compreensão visual quanto a análise crítica dos contextos históricos representados. Observe a seguir alguns exemplos de imagens bem utilizadas.

1 - Página 97 - Representações de Cleópatra: As três imagens apresentadas (busto romano, representação cinematográfica e recriação 3D) são acompanhadas por atividades que incentivam a análise comparativa e uma reflexão sobre os padrões culturais que moldaram essas representações. A proposta de atividades promove a interpretação crítica, conectando as imagens com o contexto histórico e com a construção de estereótipos visuais.



Figura 8. Busto romano da rainha egípcia Cleópatra. Provavelmente, a peça foi esculpida quando ela visitou Roma, por volta de 40-30 a.C.

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6o ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. --1. ed. -- São Paulo : FTD, 2022.



Figura 7. Imagem em 3D de recriação do rosto de Cleópatra produzida pela egiptóloga (cientista que estuda o Egito antigo) e pesquisadora britânica Sally Ann Ashton, em 2008.

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6o ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. --1. ed. -- São Paulo: FTD, 2022.



Figura 6. A atriz britânica Elizabeth Taylor caracterizada como Cleópatra, em cena do filme de mesmo nome, em 1963.

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania: 6o ano: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. --1. ed. -- São Paulo: FTD, 2022

2 - Na página 159 - Estátua de arqueiro do exército de terracota chinês (221–210 a.C.): a imagem é acompanhada por uma legenda que fornece informações sobre sua descoberta e sua declaração como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO. A contextualização inicial é adequada, pois introduz o significado histórico do artefato e sua importância cultural. No entanto, a abordagem pedagógica poderia ser enriquecida com questões que convidem os estudantes a refletirem sobre o contexto de produção do exército de terracota, os propósitos políticos e culturais dessa construção e as técnicas artísticas envolvidas. Isso ajudaria a conectar a imagem a discussões mais amplas sobre o legado cultural e as visões de poder na China antiga.



Figura 9. Estátua de um arqueiro do famoso exército de terracota chinês, de 221-210 a.C. Fotografia de 2016.
ID: <https://11nq.com/uvDPw>. Acesso: 20/12/2024.

3 - Página 160 - Jarro de Cera Núbio: o destaque está na explicação sobre os impactos do uso do termo "Antiguidade clássica" e na sua relação com outras culturas. A imagem, porém, apresenta uma descontinuidade entre o texto e a proposta visual. Embora o texto problematize a supervalorização da cultura greco-romana em detrimento de outras civilizações, a representação visual permanece restrita a referências tradicionais, como o jarro núbio. Seria mais impactante apresentar uma seleção visual diversificada, incluindo artefatos de outras culturas consideradas fora do eixo greco-romano, como a mesoamericana ou a sul-asiática, para reforçar o argumento textual de maneira integrada.



Figura 10. Jarro de cera, 1340 a.C. Núbia.
Fonte: Boulos Júnior, Alfredo *História sociedade & cidadania: 6o ano: ensino fundamental: anos finais* / Alfredo Boulos Júnior. --1. ed. -- São Paulo: FTD, 2022.

Em ambos os casos, as imagens têm potencial para contribuir significativamente para a aprendizagem histórica, mas exigem uma mediação pedagógica mais robusta. Atividades sugeridas poderiam incluir análises comparativas entre diferentes culturas representadas por artefatos visuais, reflexões sobre os critérios que definem o "clássico" e discussões sobre como esses critérios afetam a construção do conhecimento histórico. Esse tipo de abordagem estimularia uma compreensão mais crítica e abrangente da história.

Já faz um bom tempo que a historiografia tem utilizado outras fontes históricas além do texto escrito. Novos temas têm surgido a partir de questões sociais, culturais, políticas e econômicas do presente, levando os historiadores a desenvolver novas abordagens em relação ao passado. Temas como a vida privada, questões de gênero, fizeram necessária a utilização de novas fontes históricas, como a iconografia para o caso da pesquisa sobre temas relacionados ao Período Medieval.

Conforme afirma SILVA (2010, p.1), a relação entre a escrita e a imagem são fatores de grande relevância nos debates a respeito de novas maneiras de ensinar História. Não é o caso de estabelecer uma oposição entre os tipos de fontes históricas, mas de destacar que ambas são social e politicamente produzidas, dentro de contextos específicos que incluem intencionalidade, propósitos e objetivos. Cada fonte carrega uma série de valores que precisam ser observados de maneira crítica e não como dados incontestáveis da realidade.

Nos últimos 20 anos, as imagens ganharam espaço na produção historiográfica no Brasil, onde elas têm se tornado fonte de diversas pesquisas nas áreas de História social, Cultural e do Cotidiano, com forte influência da Escola dos Annales, responsável pela ampliação dos objetos de pesquisa da História. Determinados intelectuais ligados à chamada Escola de Frankfurt, como Adorno, ressaltam o fato de que no contexto do capitalismo a imagem pode ser utilizada para determinados fins econômicos e ideológicos específicos⁴.

⁴ SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de história. SAECULUM—Revista de História, p. 173-188, 2010.

Diante dessa constatação, torna-se necessário o cuidado ao se tratar com imagens enquanto fontes históricas e ferramentas pedagógicas em sala de aula. A imagem não representa a realidade de forma neutra e imparcial, mas como um produto dotado de intencionalidade por parte de seu autor. Contudo, não devemos acreditar que o indivíduo é apenas um receptor passivo, sem nenhuma capacidade de ressignificar e até mesmo subverter as mensagens recebidas por meio dos discursos e imagens. Por isso, o professor deve estar aberto à possibilidade de ressignificação por parte do aluno e até por parte dele mesmo.

4.5 A imagem enquanto fonte histórica

Ao refletir sobre a relação entre fotografia e História, MAUAD (1996) afirma que desde quando a fotografia surgiu, por volta da década de 1830, a sensação era de que ela era capaz de reproduzir a realidade, tal como ela é de fato. Com isso, a fotografia recebeu um caráter de prova irrefutável pelo pensamento daquele período.

No entanto, como afirma a mesma autora⁵, “entre o sujeito que olha e a imagem que elabora há muito mais do que os olhos podem ver”. A fotografia, assim como os demais tipos de imagem, é uma representação do real, realizado por meio de determinadas regras e saberes técnicos. Além disso, a fotografia apresenta características que a diferenciam do objeto concreto. Ao contrário do objeto concreto, que pode ser sentido através do tato, pelo olfato e em determinados casos pela audição, a fotografia se restringe ao visual.

Por isso, é preciso um olhar crítico sobre a fotografia enquanto o resultado de um trabalho social de produção de sentido, regido por códigos organizados estabelecidos culturalmente. Portanto, considerando a fotografia enquanto fonte histórica legítima, devemos analisá-la simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. Em primeiro lugar, precisamos considerar a fotografia como um vestígio de uma materialidade passada. Em segundo, devemos olhar para ela como aquilo que foi estabelecido no passado como a imagem que deveria ser lembrada no futuro, em detrimento de outras, fadadas ao esquecimento. Assim como todo documento histórico, a fotografia informa e conforma, relacionando-se a uma visão do mundo.

⁵ Mauad, Ana Maria. "Através da imagem: fotografia e história interfaces." Tempo, Rio de Janeiro 1.2 (1996): 73-98.

4.6 A imagem como ferramenta pedagógica

Conforme afirmamos, a imagem constitui ferramenta essencial ao ensino de História em sala de aula, levando em consideração o fácil acesso a um volume cada vez mais que os alunos possam ter atualmente. Além da internet, das plataformas de vídeo, séries, filmes, documentários e desenhos animados os mais diversos, o livro didático ainda se apresenta como local de veiculação de certas imagens do passado relacionadas a acontecimentos e temas históricos.

A nossa sociedade caracteriza-se pela intensidade das inovações tecnológicas que facilitam cada vez a produção e a reprodução de imagens em quantidades cada vez maiores. Tanto professores quanto alunos, tem acesso a aos mais diversos conteúdos imagéticos do presente ou do passado na palma de suas mãos. Basta um clique e um aluno pode acessar uma imagem do Holocausto, da Segunda Guerra Mundial, das Pirâmides do Egito Antigo, etc.

De acordo com SILVA (2010, p 177), essa intensificação na relação entre o sujeito e a imagem pode interferir na naturalização das imagens por parte dos professores e alunos. Contudo, a utilização das imagens em sala de aula como ferramentas pedagógicas ainda pode ser de grande valia. Isso pode nos levar a pensar nos meios de oferecer alunos as ferramentas para a reflexão crítica e questionadora das imagens.

4.7 O uso de imagem no ensino de História Antiga

De acordo com Guarinello (2003, p. 51-57), reconhecido historiador da Antiguidade, apesar da distância temporal, o professor pode ajudar o aluno a compreender as semelhanças entre a tradição do Mundo Antigo e traços da tradição do Brasil. Com isso ele quer nos trazer a reflexão sobre as ainda existentes heranças significativas da Tradição Clássica em nosso cotidiano, como o idioma, o direito e a arquitetura.

Contudo, o estudo desses aspectos da Antiguidade, sobretudo o seu conteúdo cultural e político, deve ser feito de forma crítica e reflexiva. Feito dessa forma, o ensino de História Antiga, ao invés de silenciar vozes sufocadas pelo uso ideológico de passado, pode contribuir para pensar formar de se entender problemas atuais, locais de grupos sociais que lutam por direitos (MOERBECK, 2021, p. 13).

É necessário, contudo, estar atento ao enfoque dado ao conhecimento da chamada Antiguidade Clássica, ao passo que o estudo das civilizações de origem asiática, como a Mesopotâmia, Pérsia e Babilônia, assim como as de origem

africana, como o Egito Antigo perdem espaço. Em determinados casos, esse enfoque na Grécia e em Roma, pode gerar a sensação de que o país faz parte de um processo civilizador ocidental iniciado nesse período histórico e continuado atualmente nos países do Ocidente.

O ensino dessa disciplina deve favorecer o conhecimento das movimentações populacionais entre os continentes, a livre movimentação geográfica de ideias e objetos pelo Mediterrâneo e Oceanos, para evitar a formação de uma história nacionalista, onde a reflexão sobre as diversas sociedades antigas, assim como as relações entre elas pudessem ser silenciadas.

O estudo da Antiguidade, através da História, pode se apresentar como ferramenta eficaz contra o eurocentrismo, pois, na Antiguidade durante longo período, a Europa não teve relevância política, cultural. Durante um grande período, as maiores civilizações se desenvolveram na Ásia e em África. Ao compreender essa realidade, os alunos podem perceber que a humanidade construiu muitas coisas importantes, grandes civilizações, culturas profundamente complexas muito antes das primeiras cidades europeias surgirem.

4.8 Uma proposta de atividades com imagem para o ensino de História Antiga

Em um de seus artigos⁶, Circe Bittencourt reflete sobre as possibilidades de uso de imagens e ilustrações presentes nos livros didáticos de História de forma crítica. A autor propõe separar a imagem do texto e da legenda no primeiro momento de reflexão sobre o um determinado tema. A ideia é que esse ato possa proporcionar que os alunos leiam de forma mais espontânea. A partir de então, ela propõe uma investigação mais aprofundada sobre a imagem escolhida, podendo-se utilizar perguntas como: quem fez, qual o contexto histórico, como e porque foi produzida.

Essa sugestão é fundamental, se refletirmos sobre a especificidade das imagens. Um mesmo tema pode gerar imagens diferentes, o que pode demonstrar a pluralidade das representações imagéticas.

Neste ponto a História Antiga pode oferecer algumas oportunidades para o uso crítico da imagem em sala de aula. No geral, os conteúdos de História Antiga presentes em muitos livros didáticos apresentam algumas imagens, que se não olhadas de forma crítica podem contribuir para a manutenção de valores

⁶ Bittencourt, Circe, and Alain Choppin. "Livros didáticos entre textos e imagens." S ktt: 69.

considerados eurocêntricos. Não faltam intelectuais que denunciam a permanência de erros conceituais e informações ultrapassadas nesses materiais⁷.

Para uma atividade direcionada ao 6º ano do Ensino Fundamental, analisar e comparar o *Partenon*, templo construído por volta do século V. a.C., e dedicado à Atena, na Acrópole de Atenas, na Grécia Antiga e a *Grande Estupa de Sanchi*, construída no século III a.C., no Império Múria, na Índia antiga, para refletir criticamente sobre o conceito de Antiguidade Clássica, problematizando sua centralidade eurocêntrica e ampliando a visão histórica sobre outras civilizações contemporâneas da Grécia e de Roma.

Diante do desafio do uso de imagens em sala de aula, os professores devem evitar a crença na capacidade deste tipo de fonte história de transmitir o conhecimento, ao invés de mediá-lo. O invés disso, deve-se buscar a oportunidade de usar didaticamente a imagem e não como uma ferramenta comprobatória de acontecimentos e narrativas sobre o passado⁸.

Duas imagens sobre um tema relevante para o ensino de História, como é a pode levar os alunos a compreenderem que a mesma religião surgiu e se desenvolveu em um contexto histórico e geográfico marcadamente plural e intercultural. Além disso, as imagens utilizadas intencionalmente, podem leva-los a notar que uma dada informação pode receber diferentes significados por aqueles que a recebem.

⁷ Silva, Semíramis Corsi. "ASPECTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL." *Alétheia- Estudos sobre Antiguidade e Medievo* 1.1 (2010).

⁸ MOLINA, Ana Heloisa. *Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. Domínios da imagem*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2007.

A seguir, podemos observar as imagens citadas:



Figura 11. Atenas, Grécia. Foto tirada em 1978.
ID: <https://11nq.com/5MSwov>. Acesso em 10/11/2024.



Figura 12. A principal Sanchi Stupa do portão oriental, em Madhya Pradesh, Índia.
ID: <https://11nq.com/G1iDG>

Etapas da Atividade:

1. Descrição e análise inicial (Competência Perceptiva):

- O que você observa nas imagens? Quais materiais, formas e estilos estão presentes?
- Para que serviam essas construções em suas respectivas civilizações?

2. Interpretação histórica (Competência Interpretativa):

- As duas obras foram produzidas na mesma época, mas apenas uma delas costuma aparecer como símbolo da “Antiguidade Clássica”. Por que você acha que isso acontece?

- Quais valores sociais, políticos ou religiosos estão representados nessas construções?
- Que semelhanças e diferenças você identifica entre o papel do Partenon e da Estupa de Sanchi em suas sociedades?

3. Orientação crítica e atualização (Competência Orientadora):

- O que significa, afinal, o conceito de Antiguidade Clássica? A quem ele inclui e quem ele deixa de fora?
- Por que será que as culturas grega e romana são tradicionalmente classificadas como "clássicas", enquanto civilizações como a indiana ou chinesa não recebem o mesmo status no ensino escolar?
- Conhecer outras civilizações além da tradição greco-romana muda sua forma de pensar o passado e o presente? Como?
- Em sua opinião, deveríamos ampliar o conceito de Antiguidade Clássica? Justifique.

Fundamento teórico-pedagógico:

A atividade está estruturada para mobilizar as três competências narrativas da consciência histórica segundo Jörn Rüsen (2011):

- Perceptiva: ao identificar o passado como diferente e reconhecer sua complexidade;
- Interpretativa: ao atribuir sentido aos vestígios do passado a partir de contextos culturais diversos;
- Orientadora: ao refletir sobre como as categorias historiográficas (como “Antiguidade Clássica”) moldam nossa visão de mundo e podem ser revistas criticamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao longo deste trabalho, investigamos o papel dos livros didáticos e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de História Antiga, com foco nos materiais destinados ao Ensino Fundamental II. Através da análise crítica da coleção "História: Sociedade e Cidadania" e do exame das diretrizes curriculares contemporâneas, foi possível identificar as potencialidades e as limitações dessas ferramentas pedagógicas na formação da consciência histórica dos estudantes.

Inicialmente, destacamos a importância do livro didático como um artefato cultural que reflete valores, ideologias e práticas sociais de sua época. Embora desempenhe um papel central no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático muitas vezes perpetua narrativas eurocêntricas e uma visão linear e simplificada da História Antiga. Essas limitações comprometem a compreensão crítica do passado e reforçam estereótipos que desconsideram a diversidade cultural e histórica das civilizações antigas.

Por outro lado, a BNCC, apesar de propor uma abordagem mais inclusiva e crítica da História, ainda enfrenta desafios significativos em sua implementação. A ausência de um aprofundamento consistente sobre a História Antiga nas diretrizes curriculares e a prevalência de conteúdos focados em narrativas eurocêntricas limitam a potencialidade transformadora do documento. Essa lacuna evidencia a necessidade de reformulações que valorizem tanto a pluralidade de experiências históricas quanto as conexões globais que marcaram o mundo antigo.

Durante a análise dos materiais didáticos, constatamos que, embora existam iniciativas pontuais para integrar novas abordagens historiográficas, muitas propostas permanecem superficiais e desconectadas da prática pedagógica cotidiana. O professor, nesse contexto, assume um papel crucial como mediador entre o conteúdo dos livros e os estudantes. A formação docente, portanto, deve ser priorizada, com a oferta de capacitações que promovam o uso crítico dos materiais e incentivem abordagens interdisciplinares e problematizadoras.

Como proposta de aprimoramento, é essencial que os livros didáticos e as diretrizes curriculares incorporem perspectivas mais diversificadas da História Antiga, incluindo as contribuições de civilizações africanas, asiáticas e indígenas, além de promover a análise crítica das conexões culturais e econômicas entre diferentes regiões. Além disso, a articulação entre teoria e prática deve ser fortalecida, com a produção de materiais que estimulem o protagonismo dos estudantes e a reflexão sobre a relevância do passado para a compreensão do presente e a construção do futuro.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de um ensino de História Antiga que ultrapasse as barreiras tradicionais e promova uma educação histórica mais inclusiva, plural e crítica. Somente assim poderemos formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de compreender as complexas dinâmicas históricas que moldaram e continuam a influenciar o mundo contemporâneo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREM - Associação Brasileira de Estudos Medievais. Nota sobre a presença da História Medieval na BNCC de História. Disponível em: [link]. Acesso em: 20 dez. 2023.
- ALMEIDA FILHO, Orlando José de. A educação e os livros didáticos: aspectos históricos e políticos. *Revista de História da Educação*, v. 3, n. 2, p. 653-761, 2007.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- ANADÓN, Marta. La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, v. 26, n. 1, p. 5-31, 2006.
- ANPUH. Nota sobre a BNCC e o ensino de História. São Paulo: ANPUH, 2016.
- BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, v. 6, n. 2, p. 513-528, 2019.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR.
- _____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 2, 2001.
- BARNABÉ, Lucas. O ensino de história antiga no Brasil: desafios e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 1, p. 113-118, 2014.
- BEARD, Mary; HENDERSON, John. *Classics: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- BENTIVOGLIO, Julio. *História dos Conceitos: abordagens e perspectivas*. São Paulo: Edusp, 2010.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. O impacto do PNL D no ensino de história: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 65, p. 70-75, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *História e memória: estudos sobre o ensino de história no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. Livro didático e saber escolar: funções e uso no ensino de história. São Paulo: Contexto, 1993.
- _____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: ABUD, K. M. (Org.). *O ensino de história no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1993. p. 93-108.
- CAIMI, Flávia Heloísa. A BNCC e as questões curriculares. *Revista Brasileira de História*, v. 36, n. 2, p. 85-102, 2016.

- _____. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 2, p. 35-67, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei n. 13.005/2014. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-172, jun. 2008.
- CARVALHO, Maria Clara; MARTINS, Gustavo; OLIVEIRA, Pedro. Repensando o eurocentrismo na história antiga: propostas metodológicas. *Revista História e Ensino*, v. 27, n. 3, p. 254-256, 2021.
- _____.; VASCONCELOS, Ricardo; SILVA, Kalina Vanderlei. História Antiga e a BNCC: perspectivas e críticas. *Revista de Estudos Históricos*, v. 15, n. 2, p. 34-45, 2021.
- CERRI, Luis Fernando. Os Conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, v. 6, n. 2, p. 93-112, inverno 2001.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- CHOPPIN, Alain. O livro didático: história, uso e produção. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 6-12, 2002.
- COELHO, Marcelo; BELCHIOR, Ana Paula. Educação no Brasil: Políticas públicas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.
- COLVERO, Juliana; OLIVEIRA, Mariana; SANTOS, Pedro. A BNCC e a História do Brasil: um debate necessário. *Revista de Educação*, v. 22, n. 3, p. 45-60, 2019.
- CORSI, Flávio. A abordagem de Moses Finley à Antiguidade e seus desdobramentos historiográficos. *História Antiga e Medieval*, v. 10, n. 2, p. 145-148, 2010.
- CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

DA SILVA, Gilberto da Silva. História Antiga e a construção da identidade nacional brasileira. *Revista Brasileira de História*, v. 34, n. 2, p. 13-21, 2014.

_____.; GONÇALVES, Ana Teresa Marques. História Antiga nos livros didáticos brasileiros: entre memórias e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 2, p. 10-20, 2015.

DA SILVA, José Carlos. Periodização Histórica e a BNCC. *Revista de História da Educação*, v. 20, n. 1, p. 7-15, 2018

DUARTE, Alexandre. Competências e habilidades na BNCC: um novo paradigma educacional?. In: BARBOSA, Maria de Lourdes; SANTOS, Helena (Orgs.). *Educação e Políticas Públicas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2019. p. 515-530.

EGAN, Kieran. *The educated mind: how cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

FRANCISCO, Gilberto da Silva. História Antiga e os desafios de sua pesquisa e ensino no Brasil. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 2, p. 30-44, 2017.

FUNARI Pedro Paulo. Reflexões sobre a BNCC e os desafios do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 34, n. 1, p. 28-39, 2016.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

_____.; DE MOURA, Anderson Fagundes. Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia. *Educação Unisinos*, v. 21, n. 1, p. 102-110, 2017.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques. A história antiga nos livros didáticos: análise crítica e perspectivas. *Educação e Realidade*, v. 26, n. 2, p. 9-11, 2001.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *A história antiga e suas influências modernas*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. *História antiga: historiografia e história das sociedades*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *História antiga: historiografia e história das sociedades*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JOLY, Bertrand. A invenção da antiguidade clássica no ensino francês. *Revista História da Educação*, v. 8, n. 1, p. 1-12, 2009.

JÚNIOR, Décio Gatti. *O livro didático no Brasil: uma análise crítica*. São Paulo: Cortez, 1997.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEITE, Miriam. História Antiga no ensino básico: desafios e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p. 135-137, 2016.

LEITE, Miriam; GURGEL, Cristina. A presença da tradição clássica no ensino brasileiro: o caso do Colégio Pedro II. *História da Educação*, v. 38, n. 1, p. 30-37, 2019.

KOSSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Maas. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MACHADO, Fernanda; OLIVEIRA, Ricardo; COSTA, Marina. O ensino de história e a produção de consciência histórica crítica. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 1, p. 3-4, 2019.

MATTOS, Hebe. História e memória nacional: a construção da identidade brasileira no século XIX. *Estudos Históricos*, v. 6, n. 12, p. 39-45, 1993.

MENEZES NETO, Renato Jaime Ribeiro. Críticas à primeira versão da BNCC. In: MORENO, Flávio (Org.). *Currículos e Políticas Educacionais no Brasil*. Brasília: Inep, 2017.

MOERBECK, Guilherme; ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. Dimensões didáticas e disciplinares do ensino da História: o caso do 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil e do 3e cycle du Primaire no Québec. *Revista Tempo e Argumento*, v. 14, n. 37, p. 1-34, 2022.

MOERBECK, Guilherme; ARAÚJO-OLIVEIRA, Juliana. O ensino de história antiga no Brasil e os desafios da BNCC. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 3, p. 9-13, 2022.

MOERBECK, Guilherme; SANTOS, Juliana Magalhães dos. Ao menos aqui, as mulheres têm voz? Temas sensíveis, percursos temáticos e a História da Grécia Antiga para o Ensino Fundamental. *Revista de História*, v. 21, n. 4, p. 189-201, 2023.

MORALES, Patrícia. História Antiga e a ocidentalização do Brasil no século XIX. *Revista de História*, v. 76, n. 1, p. 88-92, 2017.

MUNAKATA, Kazumi. *A didática da história e a formação do professor pesquisador: da história da disciplina à escrita da história escolar no Brasil*. 2013. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. Livro didático: perspectivas históricas e contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 179-197, 2012.

PENNA, Caio Cesar Boschi. O Imperial Colégio de Pedro II e a tradição clássica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 67-77, 2008.

PEREIRA, José Antônio; MATOS, Cristina. A primeira versão da BNCC: uma análise crítica. *Revista de Políticas Educacionais*, v. 4, n. 2, p. 7-15, 2018.

RÜSEN, Jörn. Orientação temporal e a formação da consciência histórica. Tradução de Berthold Zilly. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. O livro didático ideal. In: M.A. SCHMIDT; I. BARCA; E. de R. MARTINS (orgs.), Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba, Ed. UFPR, p. 109-127.

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SAFFIOTI, Arthur. Relações entre homem e natureza nos livros didáticos de história. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 70-75, 1984.

SANTOS, Juliano. Desafios no ensino de história: BNCC e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de História, v. 36, n. 2, p. 83-94, 2019.

SAVIANI, Dermeval. História da educação no Brasil: perspectivas e desafios. In: RUCKSTADTER, Maria Cristina (Org.). Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Loyola, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria Ferreira Braga. Ensino de história e educação histórica: formação de professores e consciência histórica. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

_____; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SILVA, Carlos Henrique; GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Fontes históricas e o ensino de história antiga: uma abordagem interdisciplinar. Educação e Pesquisa, v. 34, n. 4, p. 2-4, 2008.

SILVA, Gilberto da Silva. A História Antiga como instrumento de poder durante o período militar brasileiro. Revista História & Ensino, v. 14, n. 1, p. 145-147, 2010.

SILVA, Gilberto da Silva; FUNARI, Pedro Paulo; GARRAFONI, Renata. História Antiga e a construção da narrativa nacional. Revista Brasileira de História, v. 20, n. 1, p. 50-56, 2020.

SIQUEIRA, Ricardo de. O Programa Nacional do Livro Didático e seus impactos na educação brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, v. 41, n. 152, p. 61-80, 2020.

_____. O Programa Nacional do Livro Didático e seus impactos na educação brasileira. Educação e Sociedade, v. 41, n. 152, p. 61-80, 2020.

VANDERLEI, Kalina. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2015

VERNANT, Jean-Pierre. Mito e pensamento entre os gregos. São Paulo: Perspectiva, 1965.

_____. Mito e sociedade na Grécia antiga. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. Mito e tragédia na Grécia antiga. São Paulo: Perspectiva, 1972.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de história. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 69-80, 1987.

WINEBURG, Sam. Porque o pensamento histórico não é sobre História. OPSIS, p. 1-5, 2019.