

## ENTRE LEIS E PRÁTICAS: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

A. G. de S. CORDEIRO<sup>1</sup>, A. C. de O. VIEIRA<sup>2</sup>, M. L. de A. BRITO<sup>3</sup>  
Faculdade UNINASSAU, Natal<sup>1</sup>, Universidade Federal do Rio Grande do Norte<sup>2,3</sup>  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6760-9668><sup>1</sup>  
gabriellacordeiro@hotmail.com<sup>1</sup>

Submetido 14/03/2019 - Aceito 10/11/2021

DOI: 10.15628/holos.2019.9957

### RESUMO

A elaboração do Plano Nacional de Educação brasileiro foi um processo iniciado com a promulgação da Constituição de 1934 e previsto também pela Constituição vigente desde o ano de 1988. Entretanto, o primeiro PNE só foi efetivamente homologado através da Lei nº 10.172/2001, este vigorou de 2001 a 2010. Hoje, a educação é regida pelo segundo PNE, Lei nº 13.005/2014, que propõe ações para o período que compreende os anos de 2014 a 2024. Ao considerar a importância do PNE para o ensino brasileiro, tem-se por objetivo analisar a influência que o PNE exerce sobre o Ensino de História. O PNE é uma Lei e foi analisado com base nas concepções de Lei fornecidas por Thompson

(1987) e Stamatto (2012). Na relação do PNE com o Ensino de História foram identificados dois pontos diretos de intersecção, o primeiro refere-se ao fomento do ensino da história e das culturas afro-brasileira, africana e indígena, e, o segundo, à elaboração da Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Conclui-se que, ao buscar parecer justa, a Lei que pretendeu valorizar a história das raças subjugadas durante o processo de colonização, escondia em suas entranhas um forte teor nacionalista/retrógrado, o que confirma a existência de interesses políticos no momento em questão, considerando que o próprio PNE tem sua efetivação ameaçada pela Emenda Constitucional nº 95/2016.

**PALAVRAS-CHAVE:** Legislação educacional, PNE, Ensino de História, BNCC.

## BETWEEN LAWS AND PRACTICES: THE NATIONAL PLAN OF EDUCATION AND THE TEACHING OF HISTORY

### ABSTRACT

The elaboration of the Brazilian National Education Plan was a process started with the promulgation of the 1934 Constitution and also provided for in the Constitution in force since 1988. However, the first PNE was only effectively approved through Law No. 10,172 / 2001, this was in force from 2001 to 2010. Today, education is governed by the second PNE, Law No. 13,005 / 2014, which proposes actions for the period from 2014 to 2024. When considering the importance of the PNE for Brazilian education, there is for the purpose of analyzing the influence that the PNE has on History Teaching. The PNE is a Law and was analyzed based on the conceptions of Law provided by Thompson (1987) and Stamatto

(2012). In the relation of the PNE with the Teaching of History, two direct points of intersection were identified, the first refers to the promotion of the teaching of African-Brazilian, African and indigenous history and cultures, and the second, to the elaboration of the National Curricular Base Common – BNCC. It is concluded that, in seeking to appear fair, the Law that intended to enhance the history of the subjugated races during the colonization process, hid in its guts a strong nationalist / retrograde content, which confirms the existence of political interests at the time in question, whereas the PNE itself is threatened by Constitutional Amendment 95/2016.

**KEYWORDS:** Educational legislation, PNE, History Teaching, BNCC.

A elaboração do Plano Nacional de Educação brasileiro foi um processo iniciado com a promulgação da Constituição de 1934 e previsto também pela Constituição vigente desde o ano de 1988. Entretanto, o primeiro PNE só foi efetivamente homologado através da Lei nº 10.172/2001, este vigorou de 2001 a 2010. Hoje, a educação é regida pelo segundo PNE, Lei nº 13.005/2014, que propõe ações para o período que compreende os anos de 2014 a 2024. Ao considerar a importância do PNE para o ensino brasileiro, tem-se por objetivo analisar a influência que o PNE exerce sobre o Ensino de História.

O PNE é uma Lei e foi analisado com base nas concepções de Lei fornecidas por Thompson (1987) e Stamatto (2012). Partindo da compreensão de que a História é uma disciplina escolar, foi de fundamental importância o entendimento de disciplina fornecido por Chervel (1990), também foi realizado um breve histórico do Ensino de História no Brasil e a influência exercida pelas políticas públicas voltadas para a Educação. Na relação do PNE com o Ensino de História, foram identificados dois pontos diretos de intersecção, o primeiro refere-se ao fomento do ensino da história e das culturas afro-brasileira, africana e indígena e, o segundo, à elaboração da Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Para tanto, foram analisadas a produção legiferante, a bibliografia correlata e as manifestações institucionais vinculadas no meio digital.

Para iniciar essa reflexão, o representante da escola neomarxista inglesa, Edward Palmer Thompson, entende que “[...] não é possível conceber nenhuma sociedade complexa sem lei” (THOMPSON, 1987, p. 351). A Lei pode ser interpretada como sendo um instrumento que media e reforça as relações entre as classes sociais, dos dominantes e dos dominados. Para tanto, a Lei também atua, ideologicamente, na legitimação da dominação.

Se a lei é manifestamente parcial e injusta, não vai mascarar nada, contribuir em nada para a hegemonia de classe alguma. A condição prévia essencial para a eficácia da lei, em sua função ideológica, é a de que mostre uma independência frente a manipulações flagrantes e pareça ser justa. (THOMPSON, 1987, p. 354).

No tocante apontado por Thompson, a Lei precisa ter um caráter de universalidade e igualdade, devendo atender todos os tipos de homem, para que possa atuar de modo eficiente na legitimação dos pressupostos almejados pelos dominantes. A Lei caracteriza-se por uma dicotomia, ao mesmo tempo em que pressupõe a dominação e a desigualdade, carece ainda parecer igualitária para ser legitimada socialmente.

O autor entende que a legislação se consolida como um importante instrumento da classe dominante, que através do Estado, realiza suas pretensões com relação à constituição da própria sociedade. “[...] a lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma “superestrutura” que se adapta por si às necessidades de uma infra-estrutura de forças produtivas e relações de produção” (THOMPSON, 1987, p. 349-350).

Assim, a Lei atua na defesa e na definição dos anseios da classe dominante, como por exemplo, na busca pela transformação do súdito imperial em cidadão republicano, o que figurou como uma ação civilizatória da sociedade através da instrução. Já que a Lei determinava que só seria considerado cidadão quem fosse alfabetizado. O que provoca uma discursão acerca da utilização da legislação educacional no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação. Assim sendo, é importante entender a “[...] a legislação educacional como um *corpus* documental que permite perceber e compreender o processo da instalação do sistema escolar no país e as modificações referentes às políticas educacionais implementadas” (STAMATTO, 2012, p. 280).

Para a historiadora Inês Stamatto, pelo fato da Legislação Educacional conter em seu âmago uma intencionalidade, com base nela pode-se fomentar a compreensão da ação histórica continuada de uma determinada sociedade. Embora deva o historiador estar atento ao fato de que é preciso reconhecer “as implicações da legislação nas políticas educacionais” (STAMATTO, 2012, p. 280), apesar do cumprimento, ou não, das determinações propostas pelo documento, já que ele não pode ser considerado como reflexo da realidade.

Com base no entendimento de que a norma comporta as ações que incidem diretamente no real, incentivando-as ou proibindo-as a partir do poder centralizado no Estado, este dispositivo legal tem como uma de suas intenções a organização das políticas educacionais. Nesse sentido, Stamatto advertiu que “A lei normatiza e direciona ações do poder instituído; limita poderes discricionários; permite e delimita ações de agentes sociais; garante direitos e cria possibilidades para ação de indivíduos e grupos sociais” (STAMATTO, 2012, p. 281). Ainda de acordo com a autora, não é possível a compreensão do sistema educacional sem levar em consideração as leis que o regulamentam, tendo em vista que estas podem ser entendidas como indicadores da forma como a sociedade e a educação se organizavam em um determinado período. Assim, a legislação figura enquanto um reflexo da sociedade e da cultura que a instituiu.

Esse pressuposto fomenta uma interpretação, que busca na legislação, os elementos que incidem diretamente na maneira que é ofertado o ensino, tanto de modo geral quanto no tocante específico de cada disciplina. No decurso da história da educação brasileira, principalmente, a partir do momento em que o Brasil deixa de ser colônia de Portugal, observa-se a busca pela implantação do ensino público no país. A Lei Geral, sancionada por D. Pedro I em 15 de outubro de 1827, propunha-se a criar cursos de ensino primário em todo o território nacional, entretanto, devido às dificuldades encontradas para tal realização, com Ato Adicional de 1834 as províncias passam a legislar sobre a educação ofertada em seus territórios.

De acordo com Cury (2013), a primeira tentativa de sistematização, na estrutura da administração pública, se deu no ano de 1842 com a criação de um Conselho Educacional na Bahia. Já em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. Contudo, a ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13

de janeiro de 1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931).

A grande repercussão do Manifesto de 1932 influenciou a Constituição de 1934, que, em seu art. 150, dispunha que era competência da União “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país” (BRASIL, 1934). Através da Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936, é nomeado o Conselho Nacional de Educação. No Art. 2º, que determinava as atribuições do referido conselho, que tinha como principal objetivo: “1º, elaborar o plano nacional de educação, para ser aprovado pelo Poder Legislativo (Constituição Federal, artigo 152)” (BRASIL, Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936).

O Plano foi elaborado pelo conselho no prazo previsto por Lei e entregue para votação na Câmara dos Deputados pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas. Na Câmara dos Deputados, o primeiro PNE brasileiro encontrou certa resistência, contudo, a votação não prosseguiu, devido à dissolução deste órgão público no ano de 1937 (CURY, 2013). É importante ressaltar que a necessidade de implantação de um PNE remonta às primeiras décadas do século XX. Entretanto, o Primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro só foi efetivamente sancionado no século seguinte, no ano de 2001 (Lei 10.172/2001), vigorando até 2010. Este foi precedido por importantes disposições legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1961 e Lei nº 9.394/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

O atual PNE (Lei n. 10.172, de 9/1/2001) é resultado das ações da sociedade brasileira para garantir as disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal, de 1988, o qual sinaliza que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; v – promoção humanística”, e das disposições transitórias da LDB que, em seu artigo 87, parágrafo 1º, preconiza que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional proposta de PNE, indicando diretrizes e metas para os dez anos seguintes (Década da Educação), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DOURADO, 2010, p. 682).

Ao analisar o primeiro PNE, embasado nas premissas do materialismo histórico dialético, o autor destaca que as políticas públicas voltadas para a educação podem ser consideradas uma tradução político-pedagógica, atentando ao fato de que as referidas políticas se inscrevem com base nas relações político-ideológicas, já que refletem concepções de mundo, sociedade e educação. Entendendo a educação como “[...] um ato político que expressa diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem tais disputas” (DOURADO, 2010, p. 680).

De acordo com Dourado, o primeiro PNE apresentou um descompasso entre o proposto e o efetivado, tendo em vista que as políticas educacionais adotadas pelos governos não consideraram o PNE enquanto a principal diretriz das ações político-pedagógicas realizadas no âmbito educacional. Ressaltando-se as diferenças estruturais das políticas de Estado implantadas pelos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, durante a vigência do primeiro PNE, o que contribuiu, mormente, para o não cumprimento de suas proposições. Dito isto, é destacado o grande desafio, incumbido à sociedade civil e política no tocante a elaboração do novo PNE, no qual deve ser considerada a necessidade do novo documento superar os limites e entraves vivenciados pelo primeiro.

A construção do novo PNE contou com a participação ampla da sociedade, especificamente dos agentes envolvidos na educação através da criação do Fórum Nacional de Educação, da realização de duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010 e 2014), sendo estas precedidas por amplos debates municipais, estaduais e distritais, coordenados pelos respectivos Fóruns.

A expectativa é que essa ampla participação resulte em ações político-pedagógicas que interfiram, ainda mais, na cultura dominante nas políticas educacionais, ainda predominantemente restritas à dimensão governamental, visando a instituição de políticas de Estado que traduzam as lutas da sociedade brasileira por uma educação inclusiva, democrática, de qualidade social para todos na educação básica e superior, bem como nas diferentes modalidades educativas por meio da instituição de um Sistema Nacional de Educação (DOURADO, 2014, p. 39).

Conforme exposto, a elaboração do novo documento foi composto por diversas etapas que objetivaram a ampla participação da sociedade. De maneira que a realização de inúmeros fóruns e de duas CONAE representam o esforço coletivo em prol do melhoramento educacional brasileiro, cumprindo assim um importante papel na democratização das políticas de Estado. O atual PNE, Lei nº 13.005/2014, foi homologado em 2014, com vigência de dez anos. Na apresentação, assinada pelo presidente da Câmara dos Deputados, Henrique Eduardo Alves, lê-se:

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de

colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto.

Entender o PNE enquanto Lei remete à concepção de Thompson no que se refere ao fato dela precisar parecer justa para toda sociedade, a fim de que seja ideologicamente incorporada ao contexto social de seu pertencimento. Nesse sentido, as diretrizes do PNE 2014-2024 refletem anseios de várias camadas sociais em disputa no cenário brasileiro, ainda a adoção de um processo democrático participativo na elaboração do documento corrobora com essa perspectiva.

Como o PNE abarca, de modo geral, o ensino ofertado no país, ele também se relaciona com cada uma das disciplinas que são ministradas nas escolas. O historiador francês André Chervel (1990) entende que as disciplinas foram produzidas com o intuito de transformar o ensino em aprendizagem, considerando os objetivos e as finalidades da educação em cada contexto histórico e social. As disciplinas relacionam-se diretamente com a legislação educacional, de maneira que a constituição de uma disciplina é permeada por momentos de continuidade e de ruptura, seja através do impacto ocasionado pelas reformas educacionais, pela organização curricular, ou, pela mudança nos métodos de ensino.

Nesse sentido, o ensino de história relaciona-se com os objetivos e finalidades da educação nacional, sendo ainda influenciado pela legislação educacional, pela produção historiográfica; pelas instituições (ex. IHG, Universidades, PPGs,), pelas revistas especializadas, pelos anais de eventos, pelo material didático, pelo Estado, dentre outros (ANDRADE; STAMATTO, 2009). O ensino de história, no Brasil, passou por diversos momentos, com objetivos e finalidades distintos. Como ponto de partida, destaca-se a influência do ensino de história na formação do Estado Nacional brasileiro, quando o Brasil libertou-se de Portugal e tornou-se uma monarquia.

Nas antigas escolas de primeiras letras, conforme os planos de estudos dispostos no ano de 1827, o professor deveria utilizar nas lições de leitura, dentre outros textos, “A constituição do Império e História do Brasil”. Na década de 1870, o ensino de história foi adquirindo importância, por figurar “como um instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional” (BITTENCOURT, 2008, p. 60). Quando foi proclamada a República, em 15 de novembro de 1889, “buscava-se moldar as crianças de acordo com o civismo e patriotismo” (MENDONÇA, 2019, p. 2), em conformidade com as diretrizes do projeto cívico-pedagógico republicano. É relevante destacar que, no início da era republicana, a educação era abordada como o único elemento capaz de civilizar a nação, o combate ao analfabetismo passa a ser considerado como dever Estado, conforme apontaram Farias e Andrade (2019).

Com o golpe militar de 1964, a educação brasileira e o ensino de história sofreram uma série de transformações em seu âmago, devido às ações do Estado brasileiro, “[...] com a assessoria dos Estados Unidos, voltam-se para a realização de mudanças no sistema educacional, com intervenções no ensino fundamental, secundário e superior, no ensino técnico

profissionalizante e na alfabetização de adultos” (SOUZA, 2019a, p. 4). Essas transformações foram expressas na reforma proposta na Lei 5692/71, ficou evidente o controle do governo no campo educacional, de acordo com Chauí: “Esta e suas sucessivas portarias regulamentam a implantação de Estudos Sociais e da licenciatura curta para formar professores polivalentes em ciências humanas no irrisório prazo de um ano e meio” (1978, p.148). Os Estudos Sociais condensou a história e a geografia em uma única disciplina, com o objetivo de aflorar o civismo nos educandos, uma vez que o conteúdo de história que era ensinado referia-se aos fatos históricos (com suas datas comemorativas) e aos heróis nacionais. As licenciaturas curtas também contribuíram para a formação de uma sociedade acrítica, considerando que em um sistema de governo autoritário a formação crítica não era bem vista e, tão pouco, estimulada.

Conforme apontou Nadai (1993), apesar de contraditório, foi entre os anos de 1970 e 1980 que, mesmo com todo controle exercido pelo governo militar, a produção histórica do país foi sendo renovada. Com a implantação dos cursos de Pós-Graduação, em nível de mestrado e doutorado, vivenciou-se o emprego do materialismo histórico e dialético, com o desenvolvimento de pesquisas voltadas para os mais distintos temas da sociedade brasileira, tais como: escravidão, economia colonial e luta de classes. A incorporação de novos temas representou o alargamento do conceito de história, temas esses que eram desconsiderados em momentos anteriores. Também contribuiu para o desenvolvimento de diversos temas de história a publicação das revistas científicas, com destaque para a Revista Brasileira de História<sup>1</sup>, a Revista de História da Educação<sup>2</sup> e os Cadernos de História da Educação<sup>3</sup>, sobre as duas últimas Souza afirmou que o foco “[...] eram as questões histórico-educativas do Brasil” (SOUZA, 2019b, p. 24).

Com a redemocratização do país e a homologação da Constituição Federal de 1988, o ensino de história passa a participar das novas tendências da educação, influenciadas pelo contexto político e econômico do neoliberalismo<sup>4</sup> e pela conjuntura cultural da pós-modernidade, difundidas mundialmente pelo Consenso de Washington em 1989 e pelo relatório da UNESCO (1996 - 2000), produzido pela Comissão Internacional para a Educação no séc. XXI. Nesse contexto, foi elaborada uma nova regulamentação nacional para o ensino ofertado no Brasil, perpassando pelo currículo, conforme previsto no Art. 210 da Constituição Federal. A Lei nº 9394, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi sancionada no ano de 1996, já no ano de 1997, iniciou-se a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com a implantação dessas novas políticas educacionais através da legislação, observou-se a ampliação das discussões voltadas para o desenvolvimento do ensino de História, especificamente, notocante à valorização de novas fontes e recursos metodológicos, bem como a aplicação desses

<sup>1</sup> Associação Nacional de Professores Universitários de História – ANPUH.

<sup>2</sup> Revista de História da Educação, publicada pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE.

<sup>3</sup> Cadernos de História da Educação, publicados pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

<sup>4</sup> Para saber mais sobre a relação do neoliberalismo com o currículo, recomendo a leitura de: MORA-GARCIA, José Pascual. Impacto del paradigma neoliberal en el curriculum venezolano, durante los gobiernos de COPEI y acción democrática (1970-1998). *History of Education in Latin America – HistELA*, v. 3, e19924, 2020.

conhecimentos em sala de aula. De modo que “São os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trazem uma ampliação dos debates em torno de um novo ensino de História e da inserção de novos materiais didáticos para auxiliar o trabalho pedagógico” (BARRETO; SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 4).

Entretanto, apesar do desenvolvimento da disciplina verificado nos PCN, nos objetivos do ensino fundamental, presentes na introdução do documento, destaca-se: “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País” (BRASIL – PCN, 1997, p. 69). Com base no documento, foi possível observar que o nacionalismo ainda paira entre os objetivos e finalidades da educação nacional, sendo o ensino de história um campo privilegiado para tal abordagem.

Ao analisar, brevemente, a história do ensino de história no Brasil, observou-se que o ensino ofertado no país sofreu transformações, no sentido macro, quando mudaram os regimes políticos. O que torna a educação refém das “[,,] regras dos novos donos do poder. Mudanças governamentais implicam em diferentes visões de mundo, que por sua vez se traduzem em outras concepções de escola e de ensino” (ABUD, 2016, p. 297). O que tornou evidente as continuidades e rupturas presentes nas políticas públicas, de modo que refletiu, diretamente, na qualidade do ensino brasileiro e impediu a concretização de ações efetivas.

No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo” (ABUD, 2016, p. 297).

Foi visto que, desde os primórdios da educação nacional, o ensino de história relaciona-se com um forte apelo nacionalista. Esse objetivo aferido ao ensino de história pode ser observado no século XXI, como evidencia o PNE 2014-2024, na estratégia 7.34, que dispõe sobre: “instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional” (BRASIL, 2014, p. 67). Assim sendo, propõe-se aqui tecer uma reflexão sobre a relação do PNE com o ensino de história. No PNE 2014-2014, na Meta 7, que propõe: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a melhorar as médias nacionais na avaliação do IDEB” (BRASIL, 2014, p. 61). Foi observado na estratégia 7.25, a relação direta do documento com o ensino de história.

7.25. garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares

nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 65).

É importante destacar a referência feita às Leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, que foram acrescentadas à LDB, Lei 9.394/96, no que tange ao Artigo 26-A. Em ambas as versões, o conteúdo deve ser explorado em todo o currículo, mas, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Contudo, na versão inicial da LDB, esta temática referia-se apenas ao ensino de história, conforme é possível ler no Art. 26, §4: “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Considerando assim a concepção das raças formadoras da nação, que vem se desenhando desde a década de 30 do século passado, com os estudos de Gilberto Freyre, Caio Prado Junior e Darcy Ribeiro.

Nesse sentido, também é válido acrescentar que a Lei de 2003 contempla apenas a história e a cultura afro-brasileira, enquanto que, na Lei de 2008, é determinado o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. O que corrobora com as premissas do Estado Brasileiro presentes na Constituição Federal de 1988, que enfatiza ser dever do Estado proteger as “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988, art. 215, §1º).

Desta maneira, é perceptível que as questões relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, assim como a educação para as relações étnico-raciais aparecem como estratégias operativas para o cumprimento de metas consideradas prioritárias. No entanto, outras estratégias do PNE 2014-2024 referem-se ao combate às desigualdades étnico-raciais (Estratégias: 11.13; 12.15; 13.4; 14.5), porém, não se relacionam ao ensino de história.

Para que os conteúdos referentes ao estudo da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas sejam abordados de forma eficiente, esta temática precisa compreender também a formação dos professores. Esta relação foi exposta no PNE 2001-2010, sendo o único momento em que efetivamente é abordada a questão étnico-racial de valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

21. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira (BRASIL, 2001, item 10.3, objetivo e meta 21).

Nesse sentido, o PNE 2014-2024 corrobora com o anterior, já que dispõe:

13.4. promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela

Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência; (BRASIL, 2014, p. 76)

Estas estratégias expõem formulações que ainda foram indicadas pela Resolução do CNE/CP Nº 01, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No Art. 2, do referido documento, lê-se:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, CNE/CP Nº 1, de 17 jun. 2004).

Na Resolução ainda é estabelecido que as instituições de ensino superior com oferta de cursos voltados para a formação de professores observem as suas normativas, aspecto a ser considerado no processo de avaliação dos cursos. De maneira que, mediante todas as discursões voltadas para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, mencionar este aspecto de forma diluída e no corpo de uma estratégia do PNE (uma diretriz do Conselho Nacional de Educação que já existente desde 2004) compromete a centralidade necessária que tal política deveria ter no contexto dos novos Planos, inclusive para potencializar a sua efetividade.

Outro ponto da relação do PNE com o Ensino de História diz respeito à elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme previsto no PNE (2014), pela Constituição e pela LDB. Contudo, deve-se destacar que desde o ano de 1998 existem os Parâmetros Curriculares Nacionais e que, boa parte do currículo nacional tem sofrido forte influência das editoras de livros didáticos e dos processos avaliativos como o ENEM. O currículo dispõe sobre as formas de conhecimento e de saber, que resultam em divisões e antagonismos culturais e sociais.

Com base nas discussões atuais é perceptível que o currículo também é produtor de identidades culturais, de gênero, religiosas, étnico-raciais, sexuais. Sendo assim, conhecimento e currículo podem ser abordados enquanto “campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 1999, p. 135). Já que desempenham o papel de poder regulador, no qual se confrontam opções e se produzem consensos possíveis (SACRISTÁN, 2013). Ao tratar especificamente do Ensino de História no currículo, Caimi (2016) atenta para a especificidade da disciplina no que tange a construção da memória coletiva.

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela

memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo (CAIMI, 2016, p. 87).

Ao compreender que a história ensinada na escola como um importante meio de elaborar, construir e difundir a memória coletiva, que se relaciona diretamente com a construção do nacionalismo, conforme aponta Bitencourt, torna a disciplina alvo dos poderes públicos, que através da implantação do BNCC decide o que deve ser ensinado às futuras gerações.

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (LAVILLE, 1999, p. 130).

Tanto é que o componente da disciplina, no âmbito da elaboração do BNCC, foi o mais polêmico, tendo três diferentes versões até a homologação do documento em 2017. É apontado que uma das principais críticas ao componente curricular de História diz respeito à subordinação a uma perspectiva estritamente nacionalista. O que trás prejuízos, até mesmo, ao ensino de História do Brasil, limitando a compreensão da pluralidade concernente aos processos históricos. A homologação do BNCC deu-se sob o protesto de importantes instituições, como a ANPUH, que publicou diversas cartas abertas sobre a temática. Dentre elas, destaca-se a carta assinada por sete importantes pesquisadores no âmbito nacional (Cacilda da Silva Machado; Eduardo França Paiva; Gian Carlo de Melo Silva; Isnara Pereira Ivo; Marcia Amantino; Márcio de Sousa Soares; e Maria Lemke). Em meio aos diversos pontos elencados na carta, destaca-se:

Realçar as presenças indígenas e africanas, mesmo que se evoque a lei 10.693, não pode ser base para minimizar outras manifestações identitárias, inclusive mestiças, em suas dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas e familiares, e tampouco as matrizes europeias da formação histórica plural do Brasil. Em nome da diversidade, da alteridade e do respeito à diferença, sugerimos o aprimoramento da proposta no sentido de salientar a contribuição europeia e os complexos processos de mestiçagem que estiveram longe de se resumir ao racismo científico oitocentista, às ideologias de mestiçagem do século XX e à falsa associação entre as dinâmicas de mestiçagens ocorridas historicamente e a leitura *a posteriori*, detratadora da harmonia social que elas teriam pretensamente forjado. Antes de tudo, foram processos históricos plurais e variáveis no tempo e no espaço. (<https://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3365-carta-de-pesquisadores-sobre-a-bncc-enviada-a-anpuh-brasil>)

Na concepção dos pesquisadores, a valorização das presenças africanas e indígenas, como aponta o PNE, não deve obscurecer outros diversos pontos importantes da história mundial e nacional. A ANPUH atentou para o fato de que não se deve pormenorizar importância do europeu, que de igual modo pertence ao processo de formação do Brasil, conforme apontam importantes estudos iniciados no início do século XX. Assim como é relevante considerar amiscigenação não apenas racial como também cultural, processada no âmbito da história nacional. Na carta assinada pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval, observa-se:

A Base, portanto, limita a pluralidade dos passados ao partir da centralidade da ideia de nação. O sintoma mais claro disto é a omissão de temas relativos a passados distantes, cuja análise permitiria aos estudantes refletirem acerca de experiências diversas daquelas em que estão diretamente envolvidos, tanto cronológica quanto geograficamente. Dessa forma, é igualmente empobrecedora, por exemplo, a exclusão de História Antiga e Medieval, baseada na falsa assunção de que só é possível pensar a Antiguidade e o Medieval sob o ponto de vista eurocêntrico. É necessário colocar essas histórias em uma perspectiva mais ampla, que inclua experiências anteriores ao século XVI, tais como a dos povos nativos das Américas, da África e de outras sociedades, para desta maneira permitir a construção de narrativas que justamente questionem o eurocentrismo. O mesmo princípio se aplica à subordinação, à história nacional do Brasil, de temas ligados a temporalidades posteriores ao século XVI. (<https://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>)

Apesar das críticas tecidas com relação à última versão do BNCC, foi observado que parte a história da Europa volta a compor o currículo, que mantém também a antiquada ordem cronológica, mesmo em um currículo embasado em competências.

Nessa pesquisa, buscou-se evidenciar o processo de construção histórica do PNE e sua relação com o Ensino de História, nesta intercessão foi observada a valorização da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, que incidiu na formação dos professores e resultou na polêmica consolidação da Base Nacional Comum Curricular. O BNCC figura nos moldes de um currículo mínimo, o que resulta na limitação da autonomia pedagógica dos educadores da área de História.

Enfim, ao procurar parecer justa, a Lei que pretendeu valorizar a história das raças subjugadas durante o processo de colonização, escondia em suas entranhas um forte teor nacionalista/retrógrado, o que confirma a existência de interesses políticos no momento em questão, considerando que o próprio PNE tem sua efetivação ameaçada pela Emenda Constitucional nº 95/2016. No entanto, cabe enaltecer o fato de que os debates referentes à elaboração da BNCC contribuíram, significativamente, para um processo de democratização do pensar sobre a escola e o currículo.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria (2016). Propostas para o ensino de história: a construção de um saber escolar. *Fronteiras: Revista de História*, v. 18, n. 31, p. 296-304.
- ABUD, Kátia Maria (2004). Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto.
- BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; SILVA, Tayanne Adrian Santana Morais da; NASCIMENTO, Raquel Barreto (2019). Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História: uma reflexão sobre o uso de fontes históricas em sala de aula. *History of Education in Latin America – HistELA*, v. 2, e19540.
- BRASIL (1998). Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. Brasília.
- BRASIL (1936). Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936. disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-174-6-janeiro-1936-556088-publicacaooriginal-75752-pl.html>, acesso em 15/03/2018.
- BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.
- BRASIL (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF.
- BRASIL (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL (2001). Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília.
- BRASIL (2003). Congresso Nacional. Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília.
- BRASIL (2004). Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília.
- BRASIL (2008). Congresso Nacional. Lei Federal n. 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília.
- BRASIL (2009). Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD/SEPPPIR.

ANDRADE, João Maria Valença; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs) (2009). *História ensinada e a escrita da história*. Natal: EDUFERN.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

CAIMI, Flávia Eloisa (2006). A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun.

CHAUÍ, Marilena (1978). A Reforma do Ensino de História. *Discurso nº 8*. São Paulo: FLCH/USP.

CHERVEL, André (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2013). O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 1936/1937. VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá – MT. 20 a 23 de maio.

DELORS, Jacques (Rel.) (2000). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para UNESCO da Comissão internacional para a educação no séc. XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO.

DOURADO, Luiz Fernandes (2010). AVALIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2009: QUESTÕES ESTRUTURAIS E CONJUNTURAIS DE UMA POLÍTICA. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set.

FARIAS, Laísa Fernanda Santos de; ANDRADE, Juciene Batista Félix (2019). Florêncio Luciano e o Plano de Propaganda Contra o analfabetismo: modernização pela educação no Sertão do Seridó Potiguar – (1928-1929). *History of Education in Latin America – HistELA*, v. 2, 19500.

LAVILLE, Christian (1999). A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138.

MENDONÇA, Lígia Bahia (2019). Abordagem cívica e jesuítica da história do Brasil para crianças, no livro do Padre Raphael Maria Galanti. *History of Education in Latin America – HistELA*, v. 2, e17350.

MORA-GARCIA, José Pascual (2020). Impacto del paradigma neoliberal en el curriculum venezolano, durante los gobiernos de COPEI y acción democrática (1970-1998). *History of Education in Latin America – HistELA*, v. 3, e19924.

NADAI, Elza (1993). O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. Vol. 13, nº 25/26. São Paulo: AMPUH/Marco Zero.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1990). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva (2019a). Educadores brasileiros e o despertar de aptidões: a escrita dos “Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente” (1969). *History of Education in Latin America – HistELA*, v. 2, e16506.

SOUZA, Sauloéber Tarsio (2019b). Historiografia Educacional no Brasil: reflexões a partir das publicações da Revista História da Educação (ASPHE, 1997-2006) e dos Cadernos de História da Educação (UFU, 2002-2011). *History of Education in Latin America – HistELA*, v. 2, e17794.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Cordeiro, A. G. de S., Vieira, A. C. de O., & Brito, M. L. de A. (2022). ENTRE LEIS E PRÁTICAS: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA. *HOLOS*, 6. Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9957>

#### A. G. S. CORDEIRO

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte PPGED / UFRN.

E-mail: [gabriellacordeiro@hotmail.com](mailto:gabriellacordeiro@hotmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6760-9668>

#### A. C. O. VIEIRA

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

E-mail: [arthur\\_cassio@yahoo.com.br](mailto:arthur_cassio@yahoo.com.br)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2903-8534>

#### M. L. A. BRITO

E-mail: [maxlabrito@gmail.com](mailto:maxlabrito@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2827-9886>

**Editor(a) Responsável:** Francinaide de Lima Silva Nascimento

**Pareceristas Ad Hoc:** Dra. Olivia Morais Medeiros Neta



Recibido: 14 de Março de 2019

Aceito: 10 de Novembro 2021

Publicado: 28 de Dezembro de 2022