

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

SAMÁRIA CRYSTIANE BICALHO DE BRITO

As relações étnico raciais na Base Nacional Comum Curricular: Desafios e fragilidades da Lei nº10.639/03 no Ensino Fundamental I

Maringá
2022

SAMÁRIA CRYSTIANE BICALHO DE BRITO

As relações étnico raciais na Base Nacional Comum Curricular: Desafios e fragilidades da Lei nº10.639/03 no Ensino Fundamental I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais
Área de concentração: Sociedade, práticas culturais e pensamento social

Orientadora: Profa. Dra. Marivânia Conceição Araujo

Maringá
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)(Biblioteca
Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B862r Brito, Samária Crystiane Bicalho de
As relações étnico raciais na base nacional comum curricular : desafios e fragilidades da Lei n. 10.639/03 no ensino fundamental I / Samária Crystiane Bicalho de Brito. -- Maringá, PR, 2022.
149 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Marivânia Conceição Araújo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2022.

1. Relações étnicas e raciais. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3. Lei 10.639/03. 4. Ensino fundamental I. 5. Políticas educacionais. I. Araújo, Marivânia Conceição, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDD 23.ed. 379

SAMÁRIA CRYSTIANE BICALHO DE BRITO

As relações étnico raciais na Base Nacional Comum Curricular: desafios e fragilidade da Lei n 10.639/03 no ensino fundamental I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA



Prof^a. Dr^a. Marivânia Conceição Araújo
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá - UEM



Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Aprovada em 20 de junho de 2022

Realizada de forma remota conforme Resolução n° 026/2020 – PGC

Dedicatória

Ao meu filho Bento, o meu milagre.

*Ao meu esposo e companheiro de vida William
pelo amor, compreensão e paciência,
durante todos os momentos.*

*Aos meus pais Marta e Valdeci
pela vida e amor incondicional.*

*Ao meu irmão Samuel e ao meu tio Israel pelo
incentivo de sempre.*

*À todas as crianças pretas desse país que assim
como eu sonham com uma sociedade plural.*

*A professora Marivânia Conceição Araujo, minha
Orientadora querida e mulher extraordinária,
pela sua competência, sabedoria,
profissionalismo e humildade...*

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final de dois anos, agora este é o momento de fazer um manifesto e também meus agradecimentos às várias pessoas, que de alguma forma, me apoiaram e ajudaram na conclusão deste trabalho.

Agradeço a Deus(a)(es) pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência e escrevivência. Como já dizia Conceição Evaristo “—num país que renega, rejeita e apaga as suas origens, em uma sociedade que invisibiliza mentes e corpos que a construíram, cada vez mais desponta, entre frestas de uma história embranquecida na base da violência, palavras que são sementes.”

Fica difícil nominar a todos, mas algumas pessoas não posso deixar de mencionar a minha gratidão, pois tiveram uma participação especial de amizade e apoio emocional num momento que vivemos a Pandemia do Coronavírus (2020), que são meus companheiros de luta Elaine, Francilene e Alessandro.

Aos professores do programa de pós-graduação em Ciências Sociais, pela competência, conhecimento e carinho demonstrado com o grupo.

Aos professores, que neste momento preciso mencionar, Zuleika de Paula Bueno e Delton Aparecido Felipe, que participaram da banca de qualificação e que, com suas sugestões, contribuíram de uma forma muito significativa para a conclusão da minha pesquisa.

Ao meu esposo William pela colaboração e apoio de sempre, meu incentivador, esteve comigo em todos os momentos.

À minha mãe, mulher forte e determinada. Sem o apoio dela para cuidar do meu filho recém nascido enquanto eu lia e escrevia nos horários mais remotos, eu não teria finalizado essa pesquisa.

À minha orientadora Marivânia Araujo, pela empatia de sempre, principalmente quando descobri que estava grávida e que por um curto período precisei deixar a pesquisa para aguardar o nascimento do meu filho Bento.

Sem a colaboração e carinho dessas pessoas seria impossível a finalização deste trabalho.

Aos demais concluintes da turma de mestrado 2020, com quem dividimos salas de aulas remotas das diversas disciplinas que cursamos, muitas saudades.

EPIGRAFE

*Minha luta diária é para ser reconhecida como
sujeito, impor minha existência numa sociedade que
insiste em negá-la.*

(Djamila Ribeiro)

As relações étnico raciais na Base Nacional Comum Curricular: Desafios e fragilidades da Lei nº10.639/03 no Ensino Fundamental I

RESUMO

Esta pesquisa debate sobre a trajetória da construção e sanção da Base Nacional Comum Curricular bem como os documentos que antecederam sua construção e as fragilidades da Lei nº 10.639/03 no referido documento a luz do currículo oculto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia da proposta de pesquisa é baseada em uma abordagem de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Os achados mostram que o processo de construção da BNCC foi enviesado, principalmente quando se considera o clima político no Brasil, durante os processos de elaboração e aprovação da base. A análise dos conteúdos inseridos na base de dados foi concluída. Confirmou-se que a Educação para as Relações Étnico-Raciais da BNCC não está alinhada com a oferta de uma educação antirracista, mas reforça o conteúdo sobre África que já faz parte dos currículos da Educação Básica. Nesse sentido, o texto ofusca o debate sobre as relações étnico-raciais e está em desacordo com a formação crítica do indivíduo e compromete a promoção de um currículo pluriétnico.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico raciais. BNCC. Educação antirracista. África. Lei 10.639/03

Ethnic-racial relations in the National Curricular Common Base: Challenges and weaknesses of Law No. 10.639/03 in Elementary School I

ABSTRACT

This research discusses the trajectory of the construction and sanction of the National Curricular Base as well as the documents that preceded its construction and the weaknesses of Law n° 10.639/03 in that document in the light of the hidden curriculum in the early years of Elementary School. The methodology of the research proposal is based on a bibliographic and documentary research approach. The findings show that the process of building the BNCC was biased, especially when considering the political climate in Brazil, during the processes of elaboration and approval of the base. The analysis of the contents entered in the database was completed. It was confirmed that the BNCC's Education for Ethnic-Racial Relations is not aligned with the provision of an anti-racist education, but reinforces the content about Africa that is already part of the Basic Education curricula. In this sense, the text overshadows the debate on ethnic-racial relations and is at odds with the critical formation of the individual and compromises the promotion of a pluriethnic curriculum.

Keywords: Education. Ethnic-racial relations. BNCC Anti-racist education. Africa. Law 10.639/03

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Trecho de Jornal	17
Figura 2- Disposições do Projeto de Lei nº 259 de 1999.....	22
Figura 3- Apoio Institucional do Movimento pela Base	47
Figura 4-Divisão por área- Componente de História e Geografia.....	48
Figura 5-Código alfanumérico para identificação dos objetivos de aprendizagem que precisam ser trabalhados	51
Figura 6-Linha do tempo com o processo histórico de elaboração da BNCC.....	72
Figura 7-Membros Do Conselho Consultivo Do Movimento Pela Base	73
Figura 8-Candidatos a presidência da República 2018 no 2ºturno.....	79
Figura 9-Metas para os primeiros 100 dias do governo Bolsonaro	81
Figura 10-Temas Contemporâneos Transversais nos PCNs.....	107
Figura 11-Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.....	108
Figura 12-Divisão Regional da África.....	112
Figura 13-Mapa político da África	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Componentes curriculares que tratam de questões relativas à educação das relações étnico-raciais, religiosidade e diversidade BNCC (2017)	52
Tabela 2-Componentes curricular Componentes curricular: História (Ensino Fundamental I)	53
Tabela 3-Apoio Institucional- Movimento pela Base	74
Tabela 4-Terminologias relacionadas ao estudo das Relações étnicos Raciais na BNCC 2018	105
Tabela 5-Sugestões de literaturas com representatividade de crianças negras	119
Tabela 6-Sugestões de temas para serem explorados em sala de aula	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CF** Constituição Federal
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CONAE** Conferência Nacional pela Educação
- CONSED** Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCN** Diretrizes Nacionais Curriculares
- EC** Emenda Constitucional
- ECA** Estatuto da Criança e do adolescente
- ENADE** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- FNDE** Fundo Nacional de Educação
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
- MBNC** Movimento pela Base Nacional Comum
- MEC** Ministério da Educação
- MpB** Movimento pela Base
- NSE** Nova Sociologia da Educação
- PCNs** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** Plano Nacional de Educação
- PNLD** Programa Nacional do Livro didático
- PPP** Projeto Político Pedagógico
- TEN** Teatro Experimental do Negro
- TCTs** Temas Contemporâneos Transversais
- TpE** Todos pela Educação
- UMDIME** União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Tese elaborada e formatada conforme as normas da publicação científica *FreshwaterBiology*.

Disponível em:

<http://www.blackwell-synergy.com/loi/fwb>*

* Elemento obrigatório, de acordo com a resolução nº 000/0000 –Aprova novo regulamento de Dissertações e Teses da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) /UEM.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1: A LEI Nº 10.639/03, DESAFIOS E FRAGILIDADES DO CURRÍCULO FRENTE À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, IDENTIDADE E MULTICULTURALISMO	9
1.1 O MOVIMENTO NEGRO, CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS ÉTNICO RACIAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	9
1.2 DOCUMENTOS QUE ANTECEDERAM A PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03	16
1.3 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	24
1.4 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA PÓS MODERNIDADE	33
1.5 IDENTIDADE CULTURAL E INTERAÇÃO SOCIAL	34
1.6 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....	38
1.7 DIFERENÇA E IDENTIDADE: O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA E O COLORISMO.....	42
1.8 ANÁLISE DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NA BNCC.....	46
CAPÍTULO 2: ESPAÇO SOCIAL E DEBATES A CERCA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	58
2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CURRICULAR	58
2.2 A DESIGUALDADE ESCOLAR SOB A ÓTICA DE PIERRE BOURDIEU	60
2.3 SURGIMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- BNCC	62
2.4 O MOVIMENTO PRÓ BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	68
2.5 O MOVIMENTO CONSERVADOR E NEOLIBERALISMO: INFLUÊNCIA CURRICULAR	75
2.6 A ESCOLA COMO UM CAMPO DE PODER.....	82
2.7 O CURRÍCULO E O MULTICULTURALISMO	85

CAPÍTULO 3: O CONCEITO DE UM CURRÍCULO OCULTO E OS RESQUÍCIOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	91
3.1 CONCEITO DE CURRÍCULO OCULTO	91
3.2 O CURRÍCULO OCULTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	97
3.3 RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR..	102
3.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVAM UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E IDENTIDADE NEGRA POSITIVA.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	133

1. Introdução

Esta pesquisa nasceu de algumas inquietações provocadas em mim desde que eu era uma criança em processo de descobrimento e aceitação da minha identidade enquanto uma criança negra em idade escolar. Na minha trajetória, a escola sempre representou para mim um espaço ímpar para o conhecimento sistematizado, porém enfrentei desde cedo o racismo.

Sempre fui uma aluna curiosa e questionadora. Como aluna negra e periférica (na infância e adolescência), filha da escola pública, sempre levantei alguns questionamentos: como uma estrutura racista pode perdurar tanto tempo? De que forma e desde quando surgiu o racismo no Brasil? Porque pessoas negras morrem todos os dias das mais perversas formas de violência e opressão? Por que geralmente pessoas negras exercem cargos de menor prestígio?

Quando criança fiquei fascinada pelo filme *Um Príncipe em Nova York de 1988*¹ (mesmo ano em que nasci), o filme narra a história de um príncipe negro (Eddy Murphy) herdeiro do trono de Zamunda, cansado da realeza e por não aceitar um casamento arranjado por seus pais, decide sair da África e ir pra Nova York e levar a vida de uma pessoa comum. Nostalgicamente, recordo que foi um dos primeiros filmes que percebi que os personagens eram negros e membros da realeza e me senti representada naquele filme, pois a maioria dos personagens era interpretada por atores negros. O filme ganhou em 2021 uma segunda versão com os mesmos atores da primeira versão, todos negros. Estamos falando de representatividade negra no cinema de forma positiva, de uma visibilidade capaz de aumentar a autoestima de negras e negros. É disso que precisamos. O racismo fez com que pessoas pretas fossem marginalizadas, vistas como feias e/ou inferiores.

Stuart Hall explica,

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 16).

A infância é o período da vida, no qual temos maior amplitude de aprendizagem. Os primeiros anos são como levantar as paredes de uma casa, que será a base sobre a qual todo o resto se desenvolverá. Nessa fase, desenvolvemos nossa capacidade para sentir, explorar,

¹ Um príncipe em Nova Iorque (1988) Akeem (Eddie Murphy), príncipe herdeiro de Zamunda, África, se rebela contra o casamento arranjando por seu pai, o rei Jaffe Joffer (James Earl Jones), que concorda que o filho viaje por 40 dias. Assim Akeem vai para Nova York, se passando por um pobre estudante para encontrar uma noiva que não o ame por sua posição. Vai trabalhar em uma lanchonete e sente-se atraído por Lisa (Shari Hadley), a filha do seu patrão, Cleo McDowell (John Amos), que é interesseiro e atrapalha o romance, pois quer um bom partido para a filha, sem imaginar quem é na verdade seu funcionário. Akeem viajou com Semmi (Arsenio Hall), seu melhor amigo, quenão gosta de se passar por pobre e faz gastos e toma atitudes que podem revelar a identidade de Akeem.

conhecer e aprender. E, por isso, todo estímulo e experiência, seja ele positivo ou negativo, impactam em quem nos tornamos na fase mais adulta.

O enfrentamento ao racismo sempre será uma tarefa coletiva. Por isso a importância de atribuir ao imaginário das crianças referenciais positivos sobre negritude, como heróis negros, bonecas negras, livros de histórias com mitologia africana e afrobrasileira, frequentar espaços afirmativos e com atividades de resgate cultural e de valorização da cultura negra.

Essas inquietações foram ficando cada vez mais presente em minha vida. Em 2010 fui cursar Pedagogia, queria ser professora. Em 2013 cursei outra licenciatura, dessa vez, em História. Desde então passei a estudar as relações étnico raciais no Brasil. Simplesmente um divisor de águas em minha vida acadêmica.

A temática foi ganhando cada vez mais espaço nas minhas pesquisas e prática pedagógica. Enquanto professora, o que posso fazer para combater o racismo? Porque os currículos escolares com direitos garantidos por legislação a uma educação de qualidade não contempla a cultura do povo negro, ou se contempla, de uma forma tão estereotipada e subalterna? Quais são os desafios e a trajetória da Lei nº 10.639/03? Que disputas de poder existem camufladas nos currículos? E o currículo oculto?

A minha trajetória enquanto professora negra da rede pública municipal de ensino me engajou para lutar por uma educação antirracista sistematizada para os alunos e o processo de valorização a autoafirmação da identidade dos alunos negros e não negros.

Como pesquisadora, tive a certeza de que queria continuar pesquisando as relações étnico raciais atreladas ao currículo escolar. Em 2018 com a aprovação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as secretarias municipais e estaduais de educação das redes municipais, estaduais e da rede privada tiveram que realizar o trabalho de adaptação dos seus currículos, utilizando como referências os conteúdos mínimos estabelecidos pela BNCC em 2019, para começar a entrar em vigor a partir de 2020.

Durante os anos de 2019 e 2020, pude fazer parte dessa adaptação curricular municipal, pois desempenhei a função de Assessora Pedagógica e participei ativamente desse processo em todos os componentes curriculares a que me era destinado (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso) dos seguintes anos: 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental 1.

A BNCC pouco deu autonomia aos municípios na construção de seus currículos, pois o documento já chegou em nossas mãos pronto, embora todas as versões passaram por consultas públicas e receberam muitas críticas e questionamentos dos professores.

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BNCC, 2017 p.18)

O processo de construção da BNCC enfatizou que por ser um documento norteador deveria ser realizado de maneira democrática e com as contribuições na elaboração da proposta. No desenvolvimento desta pesquisa, utilizei como metodologia a análise documental. Vale lembrar que esta pesquisa foi realizada durante a Pandemia do Coronavírus (2020), bem como todo o mestrado. Utilizo como suporte o resultado de discussões teóricas pautadas na legislação: Lei nº 10.639/03, Plano Nacional de Educação (PNE), CONAE, LDB nº 9394/96, CNE, PCNS, Constituição Federal, BNCC como estruturante curricular após a LDB nº 9394/96.

A referida pesquisa traça uma linha histórica de criação da Lei nº10.639/03 e os documentos que antecederam sua criação e que respaldaram a obrigatoriedade do Ensino de História da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, bem como o protagonismo do Movimento Negro e suas contribuições para a educação até chegar na criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse percurso abordo o conceito de currículo oculto de Tomaz Tadeu da Silva na obra Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo (2005), que o autor discorre sobre o currículo oculto, conceito fundamental na teoria do currículo, –constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (p. 78) Também algumas contribuições de Pierre Bourdieu (1998) sobre as disputas de poder na educação, mais especificamente na obra Escritos de Educação.

A partir dessa fundamentação teórica, proponho como problema da minha pesquisa a seguinte questão: De que maneira o ensino de História da África e cultura afro-brasileira foi abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino fundamental I?

Assim, tenho como objetivo geral para esta pesquisa analisar a BNCC à luz das teorias do currículo com ênfase no currículo oculto e como uma Base pode contribuir para o desenvolvimento de comportamento e valores que se manifestam à serviço da hegemonia e de manutenção das classes. Para isso, faço um retrospecto sobre alguns documentos que antecederam a BNCC e a lei nº10.639/03.

Investigando mais especificamente, busco: evidenciar e entender como o currículo oculto está presente na BNCC, na área de humanas (saliento o componente curricular de

História). A fim de responder os objetivos definidos, a pesquisa foi dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, baseando-me em uma pesquisa bibliográfica, discorro sobre a construção histórica da Lei nº10.639/03 e suas fragilidades frente aos currículos, com base nos documentos que antecederam a referida lei, as contribuições do Movimento negro para a educação, o mito da democracia racial por Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, também aborda o processo de construção da identidade na pós modernidade sob as contribuições de Stuart Hall. No capítulo dois discorro sobre as discussões voltadas para o espaço social e debates a cerca da Base Nacional Comum Curricular e entender como se deu o processo de criação da BNCC tendo em vista as disputas de poder e o crescimento notório do neoliberalismo pós impeachment de Dilma Rousseff em 2016 e no governo de Jair Messias Bolsonaro.

No terceiro capítulo discorro sobre o currículo oculto na Base Nacional Comum Curricular e de que maneira as relações étnico raciais são tratadas e as terminologias relacionadas aos estudos das relações étnico raciais aparecem nos componentes curriculares de História, Geografia, Ensino religioso e algumas estratégias pedagógicas para a promoção de uma educação voltada para as relações étnico raciais e afirmação de uma identidade positiva

Capítulo 1: A Lei nº 10.639/03, desafios e fragilidades do currículo frente à Base Nacional Comum Curricular, identidade e multiculturalismo

1.1 O Movimento Negro, construção de políticas públicas étnico raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

De acordo com Selma da Silva (2003, p.48), -Falar de movimento negro no Brasil é falar do mais antigo movimento político do país. As suas primeiras expressões datam do século XVII, caso da Irmandade do Rosário do Rio de Janeiro e de outras irmandades existentes na Bahia, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Piauí, Maranhão, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essas entidades foram a principal e mais importante forma de organização negra no país.

O Brasil é um país com uma grande diversidade étnico racial. Foi o último país da América Latina a abolir a escravidão no fim do século XIX. A luta histórica da população negra pela cidadania plena é atribuída à luta contra as ideologias construídas para justificar a hierarquização dos grupos humanos com base na etnia. Por acreditarem que a escolarização contribuiu para o fim do racismo e a construção da igualdade racial, a formação do Movimento Negro incluiu entre suas reivindicações a luta por uma educação pública de qualidade. Henrique Cunha Junior afirma,

O movimento tinha como principal característica assumir o ser negro e valorizar a cultura negra, como também, reivindicar a melhoria da situação socioeconômica dessa população. Um dos propósitos principais do período era a realização de um movimento popular de expressão negra. Como em todo movimento social, é importante reconhecer os seus antecedentes. De fato, a origem deste ciclo está nos movimentos anteriores, naqueles que continuaram depois da Frente Negra Brasileira. A este se somaram pequenos grupos de estudantes negros universitários, operários e funcionários públicos que discutiam a relação entre os movimentos políticos de esquerda e o movimento negro (JUNIOR, 2003, p.50)

Muitas organizações surgiram no início do século XX, desde jornais impressos até associações políticas, como a Frente Negra Brasileira fundada em 1931 e o Teatro Experimental do Negro em 1944, que tiveram importante papel na divulgação de situações de preconceito e atuação nas áreas da educação e do teatro, divulgando a cultura e história afro-brasileira. Suas atividades no campo educacional se voltaram para a alfabetização e para a contextualização da situação da população negra no país; no cenário político tiveram importante papel na discussão da nova carta magna em 1946 (GOMES, 2012).

O Teatro Experimental do Negro (TEN), foi criado por Abdias Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos e Ironides Rodrigues em 1944. Além da criação do TEN, a presença desses intelectuais negros contribuiu para importantes eventos que traziam a educação na estratégia de enfrentamento ao preconceito, como o I Congresso do Negro Brasileiro em 1950.

No I Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo TEN, o intelectual e pesquisador Guerreiro Ramos enfatizou que não bastava a simples escolarização dos negros, mas produzir uma radical revisão dos mapas culturais para combater o sentimento de inferioridade nas culturas brasileiras. No período, a agenda de pesquisas desses intelectuais foi marcada por denúncias dos preconceitos e estereótipos raciais nos livros da época, como pelas primeiras reivindicações para a inclusão da História da África e dos africanos nos currículos escolares (Gonçalves & Silva, 2000).

No começo da década de 1960, sublinhamos dois elementos relevantes no campo da educação. O primeiro se trata da defesa da criação de uma Universidade Afro-Brasileira, em Porto Alegre, pela Sociedade Floreta Aurora e Associação Satélite Prontidão. Para Petrônio Domingues (2009), a proposta elaborada em 1962, que visava aos estudos dos elementos da coletividade negra, continha, inclusive, uma maquete das futuras instalações. O ideal, contudo, só seria efetivado em 20 de novembro de 2003, com a Faculdade Zumbi dos Palmares, com quase dois mil estudantes, destes, 80% negros.

O segundo se refere à atuação do Movimento Negro, a partir de fóruns de política educacional que conseguiram, ainda que de forma genérica, incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de número 4.024/61 (Brasil, 1961), a discussão da raça enquanto inclusão temática nas escolas públicas. No entanto, com o golpe militar de 1964, os movimentos sociais negros novamente foram proibidos, e a questão racial perdeu lugar nos princípios que regiam a educação com a Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), sendo retomada somente na LDB (Lei n.º 9.394/96) (Brasil, 1996) e com a alteração dos artigos 26-A e 79-B pela Lei n.º 10.639/03 (Brasil, 2003a).

O período de 1964 a 1978 foi marcado pelo exílio de lideranças negras e pela proibição dos movimentos sociais, no entanto, estes não permaneceram em silêncio. Abdias Nascimento (2016) escreveu no exílio o célebre estudo sobre o genocídio do negro brasileiro, contrapondo-se à narrativa oficial do regime militar sobre o mito da democracia racial .

No Programa de Ação de 1982, buscava-se a capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica, pleiteando o fim da

literatura eurocêntrica. Em 1986, na Convenção Nacional —O negro e a Constituinte, o MNU atuou ativamente na elaboração da nova Constituição Federal. No documento propunham: a educação como meio para combater o racismo e a discriminação, o apreço e a valorização da diversidade e a implantação da obrigatoriedade do ensino de História das populações negras (BETTINE & SANCHEZ, 2017)

Alguns debates que ocorreram por volta dos anos de 1980, contribuíram para pensar em quais conteúdos seriam trabalhados na disciplina de História, contribuindo para a reformulação de concepções teóricas e metodológicas, exigindo que os conteúdos abordados na disciplina levassem em consideração as reivindicações de grupos sociais, como o Movimento Negro.

O início do século XXI marca uma fase caracterizada pela efetivação de políticas públicas que foram bandeiras históricas dos movimentos negros na luta pela educação no Brasil. A III Conferência Mundial Contra o Racismo, em Durban, África do Sul, em 2001, foi um marco para as políticas afirmativas. Ao final do evento, conseguiram um compromisso (assinado) de que o estado brasileiro passasse a colocar em sua agenda ações governamentais que reparassem as desigualdades de acesso à educação e ao trabalho.

Reivindicações e propostas do Movimento Negro no decorrer do século XX, apontavam para a necessidade de diretrizes que orientassem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometimento com a educação voltada para as relações étnico-raciais positivas. O Movimento Negro é o protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais. (GOMES, 2012, p.21)

Ao analisarmos a trajetória de conquistas, nos deparamos com a aprovação da Lei nº. 10.639/03, que regulamenta a Lei nº. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. A Lei 10639/03 introduziu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDEN) a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana afro-brasileira.

De acordo com Nilma Lino Gomes, a Lei n.º 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e pode ser considerada

uma reivindicação do Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. (GOMES, 2012 p.19)

Em março de 2008, entrou em vigor a Lei nº11.645/08, que novamente alterou o Art. 26-A da LDBEN, acrescentando e complementando com a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena, junto com o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Vale destacar que, a Lei nº. 10.639/03 continua em vigor, mesmo com a Lei nº. 11.645/08, porém essa pesquisa se restringe à história e cultura africana e afro-brasileira, será usada como referência a Lei nº. 10639/03, sem desconsiderar as alterações determinadas pela nova legislação.

A Lei 10.639/03 é uma resposta ao movimento negro, que reivindicou junto aos órgãos competentes o direito a uma educação equitativa para a população negra. Sobretudo, quando a omissão no currículo escolar se configura como discriminação racial, ao supor a homogeneidade da escola e, assim, torna invisível a população negra e sua cultura. De modo que, o potencial da Lei é desmistificar e desmentir a história que sempre fora veiculada pelos currículos oficiais, questionando ideologias de dominação que por séculos fazem parte do ideário brasileiro, possibilitando que alunos negros construam uma identidade positiva sobre si e sua etnia.

A aprovação da Lei 10.639/03 foi um marco importantíssimo. Gomes 2008, p. 68-69 afirma,

A implementação da lei e suas respectivas diretrizes curriculares nacionaisvem somar às demandas dos movimentos negros, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã.

A principal mudança estabelecida pela Lei é que ela tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Na sequência veio a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pelo Conselho Nacional de Educação, traduzindo os princípios da lei de forma a colaborar para a sua implementação nas escolas.

A Lei Federal n. 10.639/2003, é um ferramenta legal que define a obrigatoriedade do seu cumprimento, mas, perante às resistências encontradas para sua implementação e as

necessidade de estabelecer normas complementares para os sistemas de ensino, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou ainda dois outros documentos, que fortaleceram sua implementação, eles são:

- ✓ A Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- ✓ O Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03, de 10 de março de 2004², que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 prevê no Artigo 3º que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/2004. Assim, faz-se necessário o cumprimento do estabelecido na Lei nº 10.639/03 como indica a referida Resolução (BRASIL, 2013, p.38)

A Lei 10.639, promulgada em 2003, contempla em seu texto na íntegra a obrigatoriedade nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O conteúdo programático a que se refere a lei deverá ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar. Os currículos devem contemplar o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. A Lei também instituiu o

² Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

dia 20 de novembro³ como -Dia Nacional da Consciência Negra, o que é facultativo o feriado para as cidades em território brasileiro.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana está dirigido formalmente para que sistemas e instituições de ensino cumpram o estabelecido nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Assim, as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuam liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira. (BRASIL, 2013, p.38)

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparação, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p.11)

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem

³ O dia 20 de novembro se torna um dia para homenagear o líder na época dos quilombos Zumbi dos Palmares (morto em 1695). Em 2003, o Dia da Consciência Negra entrou no calendário escolar com a lei 10639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro brasileira nas escolas. O Quilombo dos Palmares ficou conhecido como o maior núcleo de resistência negra à escravidão no Brasil. Foi se estabelecendo estabelecendo na Serra da Barriga, onde é hoje o município de União dos Palmares em Alagoas. O quilombo chegou a reunir mais de 30 mil pessoas. Zumbi foi o último chefe do Quilombo dos Palmares que resistiu por quase vinte anos aos ataques portugueses.

relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p.17)

A formação cultural do Brasil é o resultado da fusão entre as diversas etnias em decorrência das diversas regiões geográficas entre outros aspectos, inclusive o preconceito, racismo e a desinformação. De acordo com Petronilha Beatriz Silva 2007, p.500:

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos.

No que tange a luta pelo reconhecimento e pela inclusão do estudo da História da África e dos Africanos e a luta dos negros no Brasil no currículo escolar é antiga. Com as conquistas do Movimento Negro a partir da década de 1970, fortaleceu algumas ações, inclusive a legislação também contribuiu consideravelmente para reconhecer a pluralidade referente a cultura brasileira, inclusive o artigo nº 242 da Constituição Federal, parágrafo 1º

-O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Posteriormente ao sancionamento da lei nº 10.639/03⁴, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01, de 17 de março de 2014, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e africana. Desde então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal, que aborda e aprofunda a lei, orientando a prática pedagógica dos docentes.

O relatório do parecer Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e africana aprovados pelo Conselho Nacional de Educação aprovados em 2004, e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em junho de 2004, -asseguram o direito a igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito as histórias e culturas que

⁴ No ano de 2008, a lei nº 10.639/03 foi alterada para 11.645, onde passou a incluir a história e cultura dos povos indígenas brasileiros. Mas, manteve-se a numeração inicial (lei nº 10.639/03).

compõem a nação brasileira, além do direito de acesso as diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (DNC, 2004, p.9)

Cabe ressaltar que o Parecer CNE/CP 03/2004, teve como relatora a Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁵. A implantação da lei nº 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares são frutos de lutas oriundas de intelectuais, Movimento Negro e outros movimentos ligados a luta pela superação do racismo seja na sociedade em geral como principalmente no âmbito escolar. De acordo com Nilma Lino Gomes 2011, p. 41,

Estes grupos partilham da concepção de que escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito a diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

1.2 Documentos que antecederam a promulgação da Lei nº 10.639/03

Desde a abolição da escravatura por meio da Lei Áurea em 1888 assinada pela então Princesa Izabel, os negros recém libertos precisaria de integração e melhores condições de vida, o que levou a migração de muitos, principalmente os negros mais jovens em busca de melhores condições de vida deixando em seus lugares de origem suas raízes e até mesmo sua identidade. Nesse contexto Florestan Fernandes afirma,

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 2008, p.16).

⁵ Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nesta condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

De acordo com Kabenguele Munanga (2004, p. 50), –O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então nada crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Nesse complexo social, buscava formas próprias de se afirmar, sobrevivência e de reconstruir sua identidade.

Em meados da década de 1950, algumas iniciativas por parte do governo brasileiro começou a incluir discussões que indicavam –atribuição do Estado no que se refere as relações da população afrodescendente. O ano de 1951 marca a sanção da Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390)⁶, inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. A Lei Afonso Arinos foi a primeira norma contra o racismo no Brasil –que tornou o preconceito racial contravenção penal. Em 1985, a lei foi ampliada, incluindo entre as convenções penais, não só a discriminação baseada na raça/cor, mas no sexo ou no estado civil. Com essa ampliação, a Lei ficou conhecida como Lei Caó (Lei nº 7.437)⁷ (ABREU, 2012, p.108).

Figura 1: Trecho do Jornal



Figura 1 Trecho de Jornal

Fonte: Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=52750>. Acesso em 25 jul. 2021

⁶Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/7/1951, Página 10217 (Publicação Original). Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/9/1951, Página 14417 (Retificação).

O Congresso Brasileiro em 3 de julho de 1951, aprovou a *Lei 1.390*, que tornava contravenção penal a discriminação racial. A discriminação por raça ou cor. E que ficou conhecida pelo nome de seu autor, o deputado federal pela UDN, Afonso Arinos de Melo Franco. Segundo notícias, a motivação para elaborar a lei veio depois de um caso de discriminação envolvendo a bailarina afro-americana *Katherine Dunham* que foi impedida, em razão da sua cor, de se hospedar em um hotel em São Paulo. O caso não teve tanta notoriedade no Brasil, mas repercutiu negativamente no exterior. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=52750>. Acesso em 25 jul. 2021

⁷ Ementa: Inclui, entre as contravenções penais, a pratica de atos resultantes de preconceitos de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação a lei 1.390, de 3 de julho de 1951 - lei Afonso Arinos. Publicação Original [Diário Oficial da União de 23/12/1985] (p. 18857, col. 2)

Nos anos de 1970, Abdias do Nascimento, intelectual, autor, ator, dramaturgo e político incorporou em seu trabalho a causa negra, seja por meio de sua colaboração no próprio Movimento Negro, seja pela criação do Teatro Experimental Negro (TEN⁸). Os movimentos sociais negros da década de 70, como por exemplo o Movimento Negro Unificado (MNU)⁹, lutavam pela valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, buscando pela construção e afirmação de sua identidade, encorajando o reconhecimento do negro pela sociedade e inclusão social de forma mais justa e igualitária. Uma das principais preocupações desses movimentos se estendia para a educação.

Na década de 1970, surgem vozes discordantes, oriundas principalmente do mundo afro-brasileiro, propondo a construção de uma democracia verdadeiramente plurirracial e pluriétnica. O então militante e intelectual negro Abdias Nascimento, se fez porta-voz desse mundo afro-brasileiro. Prefaciando o livro *O genocídio do povo negro brasileiro*, de autoria desse combatente negro, o professor Florestan Fernandes reconhece que foi a primeira vez que surgiu a ideia de que o Brasil deveria ser consolidado como uma sociedade plurirracial. Ou a sociedade brasileira é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica, social e cultural, ou não existe uma sociedade plurirracial democrática. (MUNANGA, 2004, p. 85)

Segundo Marcelo de Souza Magalhães, –as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por reformulações curriculares no Brasil, promovidas por estados e municípios, que não necessariamente surtiram efeito na modificação de práticas docentes. Estas reformulações têm relação direta com a transição da ditadura civil-militar para um período democrático, em um mundo em processo de globalização. (MAGALHÃES, 2016, p. 50).

Em 1982, os governos estaduais que foram eleitos começaram a rediscutir os conteúdos que se ensinava nas escolas, frente a uma reação dos docentes brasileiros contra os currículos mínimos estabelecidos a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1971 (no 5.692, de 11/08/71)¹⁰.

⁸ O **Teatro Experimental do Negro (TEN)** surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramaturgicamente, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países.

⁹ A criação do movimento foi marcada por uma manifestação histórica que reuniu milhares de pessoas na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo, no dia 7 de julho. Ao longo dos anos de ditadura e depois dela, o movimento foi fundamental para a resistência e a luta por pautas que fossem em direção ao fim da discriminação racial no país. O MNU contribuiu com a formulação de demandas do movimento negro à Assembleia Constituinte de 1988, que deu origem à Constituição Cidadã.

¹⁰ EMENTA: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

A LDB reforçava a tradição herdada dos anos 1930, de centralização das tomadas de decisão sobre a escola. Atribuía aos Conselhos Federal e Estadual de Educação as definições do núcleo comum de conteúdos e da parte diversificada do ensino, respectivamente. Em tese, o planejamento era feito fora da escola, por órgãos de governo criados para tal fim. Isto provocou a resistência dos professores às propostas curriculares, quase sempre vistas como “pacotes” externos, distantes da realidade escolar. (MAGALHÃES, 2006, p. 50)

De acordo com Abreu, dos anos 1990 pra cá, houve um significativo aumento de discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparação para as populações afrodescendentes no Brasil, assim como a intervenção das políticas de Estado na questão. (ABREU, 2012, p.108)

Marta Abreu e Hebe Matos discutem que desde o final da década de 1990 as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidade e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. (ABREU, MATOS, 2008, p. 6)

Pierre Bourdieu na década de 1960, trouxe muitas contribuições para a educação no que tange as disputas pela educação e os currículos escolares, bem como aquilo que se pretende ensinar, baseadas em interesses pessoais ou até mesmo de grupo, –para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A educação escolar é um fio condutor que –insere um indivíduo num contexto social. O Estado organiza e mantém o sistema escolar e hierarquiza seus membros, de acordo com Bourdieu, isso é chamado de violência simbólica, –uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la (BOURDIEU, 1997, p. 22)

A escola é uma obrigação do estado, porém vem reproduzindo as desigualdades. Na teoria bourdiesiana os campos organizam-se hierarquicamente no interior do campo de poder a partir do capital que se subdividem em capital social, capital cultural, capital econômico e o

capital simbólico acrescentado por Bourdieu como sendo –um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento [...]. (BOURDIEU, 2004, p.166).

Bourdieu e Passeron (2002, p. 27), ao tratarem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural, afirmam que se trata de uma construção social e que a sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma.

Nesse aspecto, a violência simbólica se expressa na imposição legitimada e dissimulada, através da interiorização de uma cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. Em outras palavras, os –dominados não se opõem ao seu opressor, considerando que não possuem formação crítica para se perceberem como vítima do processo de dominação, em contra partida, envolvido nesse campo, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Segundo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves,

[...] final dos anos 1990 que as organizações negras conseguiram mobilizar parlamentares da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados Federais, o que redundou no Projeto de Lei nº 259/1999, que se transformou, na gestão seguinte, no projeto de Lei nº 10.639/03 que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da Temática —História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Esse projeto foi sancionado na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva. (GONÇALVES, 2008, p. 121)

Dos anos 1990 para cá, houve um significativo aumento de discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparação para as populações afrodescendentes no Brasil, assim como a intervenção das políticas de Estado em questão (ABREU, 2012, p.108). Esses fundamentos foram pautados na Constituição Federal de 1988¹¹, quando ficou em evidência a necessidade de se discutir princípios de igualdade e democracia, sancionados pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos relacionados a história africana, este precedeu e preparou as DCN (Diretrizes Curriculares

¹¹ A Constituição Federal garante no artigo nº125, proteção as manifestações das culturas populares, indígenas e afro brasileiras

Nacionais). Divulgados em 1999, os PCNs buscavam superar a lógica disciplinar presente nas escolas.

No último ano de governo de Fernando Henrique Cardoso, foram publicados os PCNs, contendo um volume para cada área de conhecimento. Esta versão mais detalhada das áreas surgiu como resposta às críticas feitas ao primeiro documento, havendo um significativo investimento no sentido de convencer o professor da qualidade da proposta e da vantagem em adotá-la. (MAGALHÃES, 2006, p.51)

Magalhães afirma que [...] questões de história, cultura africana e cultura indígena, tudo isso era secundário, ou, mais precisamente, não fazia parte do conteúdo universal para formação do cidadão brasileiro. Este foi um dos embates do Movimento Negro com as políticas em vigor a época, sobretudo do seu segmento que lidava com o tema da educação. O movimento negro passa a tomar consciência de que a mudança curricular no Brasil para atender suas reivindicações era muito complexa. Existia vários interesses em jogo, que nem sempre estavam visíveis (MAGALHÃES, 2006, p.122-123)

Uma dessas mudanças estava voltada para as editoras que produziam os livros didáticos, que eram distribuídos nas escolas públicas, resultaria na alteração de seus projetos caso introduzissem as questões referentes a cultura africana e os negros no Brasil. Em 1993, foi criado pelo MEC um grupo de trabalho para avaliar a qualidade dos livros didáticos produzidos pelas diversas editoras do país (SILVA; FONSECA, 2010).

Desde 1996, os livros distribuídos pelo PNLD¹² passam por avaliação sistemática por parte do MEC (Ministério da Educação). Desde então, foi estipulado que os livros adquiridos com verbas públicas para a distribuição em escolas estariam sujeitos a inscrição e avaliação prévias, consoante regras estipuladas em editais específicos (MIRANDA; LUCCA 2004).

Magalhães ressalta que, [...] as organizações negras se davam conta de que o MEC era um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo. Entendia-se que, para propor mudanças curriculares, seria preciso mexer em esquemas que já estavam montados. (MAGALHÃES, 2006, p.122-123). Cabe salientar que, atualmente é necessário seguir alguns passos: adesão das escolas; editais; inscrição das editoras; triagem e avaliação; guia do livro;

¹² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

escolha; pedido; aquisição; produção; análise de qualidade física; distribuição; recebimento (FNDE, 2021).

É oportuno recapitular o projeto de lei nº 259 de 1999 que visava tornar obrigatório o ensino de História de África e Cultura Afro brasileira. Tal projeto é considerado o embrião da lei nº10.639/03. Esse projeto foi um marco legal e um avanço do Movimento Negro atrelado a parlamentares. Um excerto da justificativa do projeto

Este projeto de lei, originalmente de autoria do Deputado Humberto Costa, procura criar condições para implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de História da Cultura afrobrasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado SABER UNIVERSAL. (PROJETO DE LEI, 1999)

Figura 2: Disposições do Projeto de Lei nº 259 de 1999

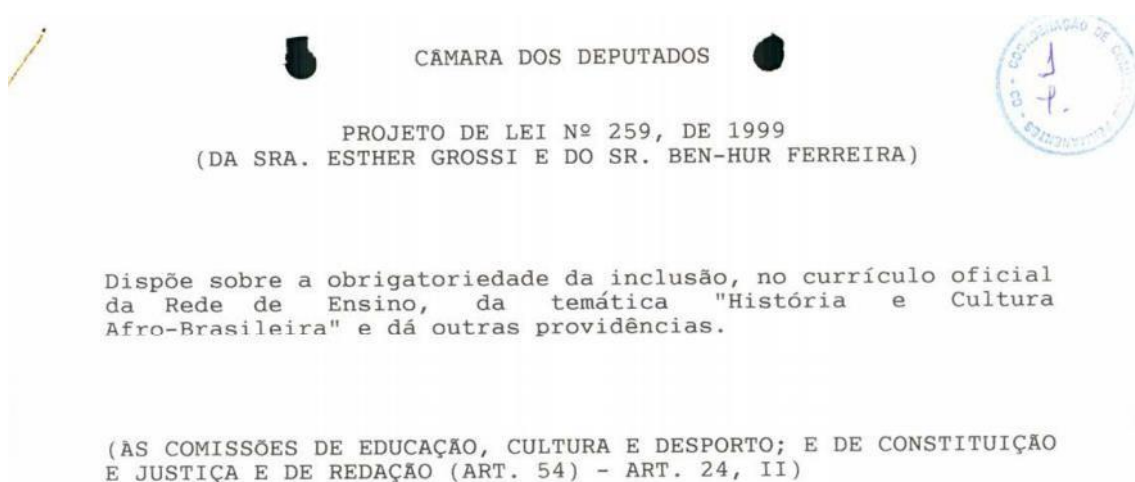


Figura 2- Disposições do Projeto de Lei nº 259 de 1999

Fonte: Excerto (meu) do documento oficial scaneado.

O autor do projeto de lei argumenta,

—É urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, neste momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como quer fazer crer o livro didático imposto aos estudantes nas escolas. Podemos captar, compreender os mecanismos de funcionamento que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros, alertando os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos vítimas destas distorções e omissões nas instituições de ensino (PROJETO DE LEI, JUNHO DE 1999)

O projeto tramitou durante quase quatro anos entre a Câmara e o Senado. Vários pedidos de vistas foram feitos, embora tenham retornado sem que houvesse alteração. Nota-se nesse fato uma estratégia de atrasar o tramite do projeto e, conseqüentemente, a sua aprovação. Nela podemos perceber o racismo estrutural que impede de modo ora evidente, orade forma discreta, mudanças que possam diminuir as desigualdades raciais em nossa sociedade.

Após os nos 2000, surgem várias reivindicações encabeçadas por movimentos negros que diziam respeito ao direito a diversidade, direito de memória e políticas de reparação. Vale destacar o Decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000, que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências e posteriormente o Decreto nº 4.228 de maio de 2002 que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências.

Pensando nas desigualdades e discriminação da população negra,

[...] –convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei nº10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro brasileira e africanal. [...] (SILVA, 2007, p. 490)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana, estabelecem a educação das relações étnico raciais como um núcleo de projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino. A educação das relações étnicos raciais tem por objetivo a formação de cidadãos comprometidos com a discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de valorizar a visão de mundo nos mais diferentes aspectos culturais.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, para desencadear, executar, avaliar processos de educação das relações étnicos raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo de 507 anos de história de formação da nação¹³ (SILVA, 2007, p. 490). Pensar em ensino e aprendizagem, vale salientar que é um processo que envolve identidade, contextos culturais, formas distintas de vivência, pluralidade, valorização cultura e principalmente relações de poder.

¹³ O excerto mencionado foi extraído de um artigo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, publicado em 2006, por isso se refere a –507 anos de história e formação da nação.

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnicos raciais-indígenas, africanos, europeus, asiáticos-, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnicos- raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. (SILVA, 2007, p. 491).

Corroborando com essa ideia de pluralidade, Hebe Maria Mattos afirma, –as identidades coletivas são construções históricas e relacionais, e dependem, em cada caso, das formas históricas em que fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam [...] (MATTOS, 2009, p.128)

Ao definirem o tema transversal —pluralidade cultural, os autores dos PCNs enfatizaram que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, presentes na sociedade brasileira, educando para a tolerância e o respeito as diversidades, sejam culturais, linguísticas, etnicorraciais ou religiosas [...] (MATTOS, 2009, p.127)

Podemos pensar a cultura como um processo, e as identidades coletivas como construções culturais, por isso históricas e relacionais. [...] Nesse sentido, as pluralidades culturais podem permitir problematizar de forma criativa a multiplicidade (ou homogeneidade) cultural que efetivamente compõe cada ambiente escolar (ABREU;MATTOS, 2008, p.8).

Não se trata apenas de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas pensar numa educação pautada na tolerância e no respeito pela diversidade. Dentro dos PCNs, muito embora não ter uma proposta muito específica quanto a educação das relações étnicos raciais formou-se um importante aparato para o eixo transversal no que se refere a pluralidade cultural, se tornando o cerne da Lei nº 10.639/2003.

[...] As –Diretrizes trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial [...] (ABREU; MATTOS, 2008, p.8).

1.3 O Mito da democracia racial

Na obra "*Casa Grande e Senzala*" (1933) de Gilberto Freyre, a literatura identifica a sistematização da ideia de uma democracia racial e a defesa da natureza diferencial da escravidão no Brasil. Embora o autor não tenha formulado o conceito ou usado a expressão no livro. O mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de "*Casa Grande e*

Senzala", porém ganhou por meio dessa obra, sistematização e status científico. A obra catalisou os fundamentos pautados em um mito construído historicamente pela classe dominante. Em 1927, Freyre, conservador, foi para o exílio em Portugal, devido a Revolução de 1930 e o Golpe de Estado do Governo de Getúlio Vargas. No exílio passou a viver de forma precária e usava seu tempo para pesquisar sobre a colonização brasileira. Nesse período surgem as primeiras ideias para o seu livro. Não demorou para que o livro fosse um sucesso e também alvo de polêmicas.

Nesta obra, Freyre discute a formação da sociedade brasileira a partir de temas comuns da vivência, tais como a comida, arquitetura, hábitos, sexualidade, vestimentas, e também, relatava os tempos do Brasil Colonial para demonstrar que nem o trópico nem a mestiçagem eram um problema, mas uma -vantagem civilizatória. O livro está estruturado em cinco capítulos onde são analisados os três povos que constituíram o Brasil: os indígenas, os portugueses e os negros com ideias consideradas voluptuosas e ousadas para a época. E dos problemas brasileiros, nenhum que me inquietasse tanto como o da miscigenação. (FREYRE, 2006, p.31).

Freyre fazia parte de um grupo de intelectuais do Brasil que buscavam entender do que é feito o Brasil. Com a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888, as chamadas teorias raciais vieram marcar essa fase intelectual do Brasil que está compreendida entre os anos de 1920-1930, um país recém republicano.

Vários autores escreveram com bases nas teorias raciais da época e várias são as perspectivas sobre esse fenômeno. Alguns defendiam ser negativa a miscigenação dos povos e preconizava o branqueamento da população brasileira, outros acreditavam que a mistura de raças não seria algo totalmente ruim, tanto que, a partir daí -poderia surgir algo novo. Um desses autores é Gilberto Freyre. A obra *Casa grande e Senzala* oferecia uma leitura multirracial do Brasil colocando em cheque o pessimismo que outros autores percebiam na formação do Brasil.

Além disso, introduz os preceitos dos estudos multiculturalistas, corrente da sociologia postulada por Franz Boas, a partir dessa corrente histórica. Freyre apresentou subsídios para afirmar que existia algo de positivo na miscigenação e na adequação ao ambiente tropical. Ele buscava entender o Ethos brasileiro e realizou um estudo da vivência e experiência cotidiana dos indivíduos.

Para desmistificar o mito da democracia racial no Brasil, podemos colocar em evidência, os trabalhos do sociólogo Florestan Fernandes, doutor em Sociologia pela USP, onde também foi docente na década de 1960 e um dos primeiros brasileiros a se dedicar ao estudo do racismo no Brasil por um viés sociológico, e do antropólogo Kabengele Munaga, congolês naturalizado no Brasil, doutor em Antropologia pela USP, além de ter lecionado na mesma instituição. Os estudos de ambos foram cruciais para revogar de vez a ideia de que havia uma democracia racial no Brasil. Kabengele Munaga afirma,

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros se afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são —expropriadas, —dominadas e —convertidas em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2019, p.75-76)

Para Florestan Fernandes, a democracia devia ser um regime político, econômico, cultural e social que permita estabelecer a igualdade em todas as raças. Além de uma luta racial, deve ser também uma luta de classes a qual representa a relação dos espoliados com os espoliadores, o qual acarretará o inconformismo do negro proletário, o qual não deve esquecer sua raiz.

Desta maneira, é necessário combinar classe e raça para entender que os problemas do negro proletário, embora sendo da mesma natureza dos do branco proletário, possuem um obstáculo que afeta o primeiro de maneira muito mais violenta que o último. Por isso, esta combinação faz-se necessária para entender politicamente as duas realidades e assim projetar o que deve ser o Brasil como sociedade igualitária no futuro.

O mito consistiria em tomar o que eram desigualdades raciais — próprias da ordem racial escravocrata — como desigualdades de classes da ordem competitiva — próprias do capitalismo industrial. A burguesia e a classe média brasileiras projetavam tal ideal de comportamento de classe de modo a encobrir o seu racismo. As desigualdades sociais poderiam ser combatidas, na democracia, pela intermediação de organizações trabalhistas e empresariais, numa espécie de acomodação ou rotinização das lutas de classes. Já o que tornava aceitável a reprodução das desigualdades raciais,

aos olhos do bom-mocismo burguês, estava implícito: era uma espécie de racismo, que Florestan tenta fazer aflorar em sua análise. Isso significaria o reconhecimento, por parte da sociedade burguesa, das organizações raciais com que os negros buscavam sua integração: associações, clubes, jornais, partidos etc. (FERNANDES, 2008, s/p.)

Um dos objetivos de *A integração do negro na sociedade de classes* é o de desmistificar o mito da –democracia racialll brasileira. Florestan Fernandes analisou diversos dados referentes à população negra e mulata em São Paulo, especialmente na primeira metade do século XX.

Em 13 de maio de 1888 com a Lei Áurea - Abolição da escravatura no Brasil, Florestan apresenta os impasses que a população negra vivenciou na passagem do trabalho escravo para o trabalho livre. O Brasil foi o último país das Américas a libertar os escravizados e não foi um ato de benevolência, mas sim, a uma resposta as demandas internacionais para o fim desse tipo de mão de obra. Antes mesmo da assinatura da Lei Áurea, alguns donos de escravos já não estavam trabalhando com mão de obra escravizada devido aos problemas econômicos e já estavam se –livrandol desse tipo de trabalhadores e isso fez com que essa grande parcela da população negra buscasse novas oportunidades de vida nas grandes cidades, principalmente São Paulo.

Diante desse contexto, surge um novo fenômeno de implantação no Brasil, o Sistema Capitalista, que exigia a venda da –força de trabalholl. Perante dessa situação, surge os questionamentos de Florestan Fernandes, como a população negra poderia participar dessa nova fase da realidade brasileira, sendo que até o momento, não havia sido ofertado condições sociais positivas? Como se integrar numa sociedade livre sendo que só haviam experimentado a escravidão?

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. Em certas situações histórico-sociais – como parece suceder com a cidade de São Paulo na época considerada –, essa responsabilidade se tornou ainda mais penosa e difícil, dadas as possibilidades que poderiam ser realmente aproveitadas em sentido construtivo pelo negro. (FERNANDES, 2008, p.18).

Após a abolição a população negra não teve condições materiais para acumular recursos de poder para participar da sociedade brasileira plenamente, tendo em vista que era

restrito a sua possibilidade de participar de escolas, de obter moradia, trabalho, experiências sociais, vínculos e participação ativa na política, ou seja, a força de trabalho que sustentava o Brasil até 1888, não teve condições de construir uma vida plena socialmente. Nisso está incluída a falta de familiaridade com a liberdade, até porque, os negros/as no Brasil não sabiam o que era ser livre até 1888. O que eles conheciam eram as péssimas condições de trabalho, o trabalho braçal forçado, a impossibilidade de ir e vir sem autorização de seu dono entre outros.

Com a liberdade jurídica dos negros/as era o momento de integração na sociedade pós abolição, porém surge um problema maior ainda que dificultaria a inserção da população negra na sociedade brasileira: a vinda de imigrantes para o Brasil provenientes de várias partes do mundo, principalmente da Europa em busca de melhores condições de vida que, segundo Florestan Fernandes eram brancos e amarelos (asiáticos) que já estavam acostumados com o trabalho livre e também já possuíam experiência, afinal em seus países natal, era esse regime de trabalho.

Em outras palavras, a cidade alcançava, em termos da organização do trabalho livre e da integração da ordem social competitiva, posição simétrica à que teve no começo do século XIX, em termos da organização do trabalho escravo e da integração da ordem social escravista. Só que o fator humano preponderante passou a ser o agente por excelência do trabalho livre, o imigrante. Em função dos números arrolados, os —estrangeiros‖ entravam, ainda, com 62% do contingente da população descrita como branca e correspondiam quase a cinco vezes a população negra e mulata da cidade, composta de 14.559 indivíduos. (FERNANDES, 2008, p.21).

Além da experiência com os imigrantes destaca-se também o interesse do Estado brasileiro em embranquecer o país, eliminando e excluindo a população negra das condições de trabalho e sobrevivência. O objetivo explícito era o de tornar o Brasil um país branco e europeizado (sem os traços culturais e históricos relacionadas à África e seus descendentes). Segundo Thomas Skidmore (1976, p.156) —Os republicanos acreditavam firmemente na necessidade de atrair imigrantes para a Brasil. Era parte do seu compromisso de promover o desenvolvimento econômico com mão-de-obra importada da Europa. Compromisso esse muito natural num movimento cuja força maior estava em São Paulo — a província cujo desenvolvimento econômico — através do café — exigia crescente provisão de trabalhadores‖.

Skidmore afirma que —No fim da década de 80, o ideal do branqueamento aglutinara-se ao liberalismo político e econômico para produzir uma imagem nacional mais

definida. Espelhava-se tal atitude através da atitude oficial em relação à imigração, na propaganda dirigida a estrangeiros pelas agências oficiais e na produção dos intelectuais que refletiam o pensamento da elite (1976, p.156)

A popularidade do ideal de branqueamento não era acidental. Como já foi visto, era possível um compromisso engenhoso entre a teoria racista e as realidades da vida social brasileira. No fim do Império, os reformadores liberais tinham pregado sua doutrina, embora céticos, quanto à sua praticabilidade num país tropical e de muitas raças. Joaquim Nabuco chegou a exprimir abertamente suas dúvidas da viabilidade do próprio Brasil depois da Abolição. O processo do branqueamento, no entanto, parecia oferecer-lhe uma certa caução, pelo menos no *front* racial. Um país mais branco seria campo mais propício para o liberalismo, e o elemento de *laissez-faire* da ideologia liberal fornecia uma justificação para o abandono das massas, que incluíam a maior parte dos não-brancos. (SKIDMORE 1976, p. 156-157)

Nessa nova configuração de trabalho, escravizados e imigrantes irão concorrer ao mercado de trabalho. Fernandes relata que na cidade de São Paulo as oportunidades serão melhores aproveitadas pelos imigrantes.

Diante do negro e do mulato se abrem duas escolhas irremediáveis, sem alternativas. Vedado o caminho da classificação econômica e social pela proletarianização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano em crescimento ou se abater pensosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de —homem livre. (FERNANDES, 2008, P.23).

Toda essa reflexão de Florestan Fernandes teve por objetivo desconstruir o mito da democracia social. A ideia de mostrar que é equivocado pensar que a sociedade vive em harmonia, equilíbrio e igualdade de condições entre a população brasileira, pelo contrário, o autor constata que em São Paulo ocorre um processo intenso de marginalização da população negra que será a base da desigualdade social encontrada em nosso país até hoje.

No fundo de toda essa questão, está a natureza das reações dos negros e dos mulatos ao trabalho livre. Para o branco, que contratava os trabalhadores em termos puramente mercantis, o que contava era o rendimento do trabalho, a observância das cláusulas dos contratos e o nível de remuneração desse fator da produção. Para o negro e para o mulato, tudo isso era secundário, como meros atributos do homem que fosse livre para vender e aplicar sua força de trabalho; o que adquiria caráter essencial, no cerne de suas avaliações, era a condição moral da pessoa e sua liberdade de decidir como, quando e onde trabalhar. Enquanto o estrangeiro via no trabalho assalariado um simples meio para iniciar —vida nova na pátria noval, calculando se libertar dessa condição o mais depressa possível, o negro e o mulato convertiam-no em um fim em si e para si mesmo, como se nele e por ele provassem a dignidade e a liberdade da pessoa humana. Introduziam, portanto, elementos morais no contrato de trabalho, altamente desfavoráveis em uma ordem social que

timbrava por despojar a relação patrão-assalariado de obrigações e de direitos extra econômicos. (FERNANDES, 2008, p.23).

A marginalização portanto, tem causas históricas, políticas e sociais, de responsabilidade das elites nacionais que optaram por excluir a população negra do projeto de desenvolvimento do país. A obra de Florestan Fernandes tem suas limitações a exemplificar quando Fernandes imputa sobre o negro/a parte da responsabilidade por não se inserir positivamente na sociedade de classes e no mercado de trabalho, mas nos ajuda a entender os conflitos sociais brasileiros antes e pós abolição. –Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo." (FERNANDES, 2008 s/p)

A Abolição da escravatura que libertou os negros em 1888 não foi um ato de benevolência. Na prática, a discriminação e a submissão da população negra aos brancos continuaram na vida cotidiana. Nunca houve por parte do Estado brasileiro ou da Igreja qualquer preocupação com os negros/as e esses ficaram esquecidos depois do extinção da escravidão, já que supostamente não serviam nem mais para trabalhar. Os negros/as tiveram que suportar subempregos por causa da discriminação da população branca (detentora dos meios e dos modos de produção), discriminação essa que Florestan Fernandes atribui à falta de ética de trabalho de uma parte da população negra.

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. Em certas situações histórico-sociais – como parece suceder com a cidade de São Paulo na época considerada –, essa responsabilidade se tornou ainda mais penosa e difícil, dadas as possibilidades que poderiam ser realmente aproveitadas em sentido construtivo pelo negro (FERNANDES, 2008, p.23).

Para Florestan Fernandes era necessário que a população negra estivesse presente cada vez mais na formação de movimentos sociais exigindo e lutando pelos seus direitos, bem como políticas governamentais mais sólidas para que enfim pudéssemos viver numa sociedade mais justa.

A obra Casa Grande e Senzala (1933) de Gilberto Freyre, descreve o encontro de três raças no Brasil, surgindo dessa miscigenação, o que o próprio autor intitulou de –o Brasil eu

nós conhecemos¹¹, e reforçou a miscigenação como uma teoria passiva, algo bom, não degradante, nem mesmo um aspecto deletério. A obra está situada no interior de uma disputa de narrativas (encontro consensual entre as raças) em plena década de 1930, quando o Brasil vive um processo de industrialização, assim como um golpe de Estado com o presidente Getúlio Vargas.

Freyre reconhece as contradições do Brasil como o caso do racismo científico, a ideia de hierarquização entre as raças, onde o mestiço é o resultado desse processo, ele propõe que todo brasileiro tem o sangue negro em suas veias. As implicações dos debates iniciados por Gilberto Freyre no seu livro *Casa Grande & Senzala* sobre a miscigenação no Brasil é de uma possível convivência pacífica entre brancos e negros, ele encarou a miscigenação como uma força social para o Brasil e não uma desvantagem, ou seja, uma sociedade construída por uma sociabilidade harmônica e até mesmo fraternal. Isso fez com que, posteriormente sua obra fosse alvo de muitas críticas.

Não podemos deixar de destacar que *Casa Grande & Senzala* é uma obra clássica, muito bem escrita diga-se de passagem, em que Freyre escreveu a história do povo brasileiro, no período do Brasil colonial, uma obra fundamental para a compreensão das consequências da colonização no contexto histórico, social, econômico e político do Brasil. Nele são descritos o índio, o português, o escravizado africano, as mulheres e as crianças com riqueza de detalhes da vida cotidiana na colônia. Apesar de suas ideias equivocadas em relação a análise sobre as relações entre homens brancos e mulheres negras e indígenas no Brasil, o livro nos concede uma importante fonte de estudos sobre o período colonial no Brasil.

Anos depois, um grupo de jovens pesquisadores liderados por Florestan Fernandes por meio de pesquisas realizadas sobre as populações negras constatam que, a convivência entre brancos e negros no país nunca deixou de ser conflituosa e extremamente desigual. Florestan Fernandes escreve uma obra importante intitulada *A integração do negro na sociedade de classes* publicado em 1964, em que ele demonstra, de forma detalhada, a dificuldade do negro de se integrar em uma sociedade industrial, pois a maior parte dessa população se encontrava no campo ou exercendo serviços domésticos e/ou subalternos, e com o fim da escravidão e um processo de industrialização, não houve nenhum projeto de reparação ou de inserção para a integração da população negra no novo sistema de trabalho.

Florestan Fernandes encara a marginalização da população negra/mestiça como um problema que só pode ser solucionado com o fim da pobreza e a socialização dessa população nos grandes centros urbanos. Para Fernandes, o debate sobre -raça não melhora em nenhum aspecto a condição do negro na sociedade de classes, sendo esse debate já ultrapassado. Florestan Fernandes também critica as teorias de Gilberto Freyre em relação ao fato da mestiçagem da população ter gerado de alguma maneira uma -pacificação entre brancos e negros no país, já que algumas pesquisas realizadas na década de 1950 contestam a tese da mestiçagem.

Florestan Fernandes conclui em suas pesquisas de forma clara e objetiva de que não existe democracia racial no Brasil, esta se trata, na verdade, de um mito e que isto não passa de uma ideologia que procura ocultar a face racista e a dominação de classes que é praticada pelas elites burguesas brasileiras até então.

As reflexões de Freyre e de Fernandes — geralmente tomados como autores antagônicos, permitem, quando pensadas em conjunto, acompanhar essa passagem da ênfase biológica para a ênfase política da raça na medida em que suas reflexões assinalam um duplo corte no modo de compreender o caráter das relações raciais no Brasil: primeiramente com Freyre, ao assumir uma postura científica antirracista; depois com Fernandes, que aliou à postura científica antirracista uma postura política antirracista.

Trazendo essa discussão para a atualidade, o Brasil é uma sociedade com um índice alto de desigualdade social e econômica, é um reflexo direto de sua história colonial. Os indígenas, as mulheres e os negros, continuam a ser tratados como seres inferiores, com dificuldades notáveis em alcançar êxito em seus direitos constitucionais e civis. A cada progresso, por mínimo que seja, desses grupos é visto como se fosse um favor por uma elite politizada, o que não difere muito do período colonial com pensamentos relativos aos dos senhores de engenho.

Essa ideia de -democracia racial pressupõe igualdade de direitos e também de liberdade. As questões raciais no Brasil são bem emblemáticas: há o mito de uma democracia racial coexistindo com o racismo. A democracia racial se manifesta no imaginário brasileiro e escamoteia os problemas socioeconômicos que enfrentam os negros/as. O racismo se manifesta na manutenção da superestrutura escravista, onde os brancos continuam sendo os donos da -Casa Grande e os negros continuam nas -Senzalas. Os negros, desde que

chegaram ao Brasil, resistem à dominação, e os brancos aperfeiçoam as estratégias de dominação.

1.4 Construção da identidade na pós modernidade

Costumamos dizer que a identidade tem a ver com a personalidade e com aquilo que aparentamos ser (aparência). Stuart Hall (2006) aborda os conceitos da identidade e de que forma ela é construída ao longo dos séculos. Para explicar, o autor realiza uma contextualização histórica em que utiliza três concepções de identidade: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós moderno.

O sujeito do iluminismo é um indivíduo centrado no eu (embora não considerado egoísta), unificado, dotado de capacidades e de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia no núcleo interior permanecendo sempre o mesmo. Lembrando que, o iluminismo nasce logo depois da queda do domínio intelectual sob as pessoas fundamentado na promessa de que a razão e a ciência vão responder às nossas questões existenciais e às nossas questões materiais (unificado, pleno em si mesmo).

Já o sujeito sociológico, é centrado na interação entre o indivíduo e a sociedade, concepção interativa da identidade e do eu (eu e a sociedade), é uma relação e preenche o espaço entre o -exterior' e o -interior'. O sujeito pós moderno é composto de várias identidades, por vez contraditórias. A identidade passa a ser uma -celebração móvell, o sujeito assume identidades diferentes em momentos distintos. A ideia de identidade plenamente unificada completa, segura e coerente é uma fantasia (impossível ser nós mesmos o tempo todo), o sujeito pós moderno chega a ser desiludido com esses fatores.

As mudanças nos sistemas de significação e de significado e representação cultural transformam a nossa identidade. Nessa sociedade pós moderna onde estamos inserido, a identidade é fragmentada, onde pessoas todos os dias passam por diversas culturas, entre elas alguns fatores interferem diretamente a sua vida tais como, migração, movimentos sociais, globalização entre outros.

A estrutura social afeta na construção da identidade (amizades, casamentos, profissões, vestuário, ser bilíngue e principalmente a globalização – ideia de que tudo está interligado). Não conseguimos manter uma única identidade, pois as relações sociais nos fazem repensar e questionar o tempo todo sobre a nossa identidade. Como por exemplo: o indivíduo pode ser brasileiro e gostar muito de Cosplay, produzir uma dissertação e apreciar memes em tempo real.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. (HALL, 1992, p.38)

Para alguns teóricos, as identidades modernas estão entrando em colapso, pois cenários antes considerados paisagens culturais sólidas, como, gênero, classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, estão sendo transformadas atingindo nossas identidades pessoais enquanto sujeitos integradores. Essa perda é chamada de deslocamento ou descentralização do sujeito. A -crise de identidade|| compreende o duplo deslocamento do seu lugar no mundo social e cultural a até de si mesmo.

Sobre a identidade, na obra O Poder Simbólico, Pierre Bourdieu argumenta

As lutas a respeito da identidade étnica ou regional, quer dizer, a respeito de propriedades (estigmas ou emblemas) ligadas à origem através do lugar de origem e dos sinais duradouros que lhes são correlativos, como o sotaque, são um caso particular das lutas das classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e de desfazer os grupos. Com efeito, o que nelas está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo. (BOURDIEU, 1989, p.113).

No mundo pós moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de maneira metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas nos nossos genes. Entretanto nós, efetivamente pensamos nelas como se fossem parte da nossa natureza essencial. (HALL, 2006 p.47).

1.5 Identidade cultural e interação social

Quando abordamos a temática sobre a construção da identidade cultural e o papel das interações sociais, somos levados a pensar na construção da identidade do aluno negro assim

como seus antepassados marginalizados pelo sistema escravocrata. Desse modo é impossível não abordar a identidade como uma discussão ampla.

A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe, na perspectiva dos movimentos negros contemporâneos, o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada, etc... Ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica.

(MUNANGA, 2004 p. 95)

A desvalorização na história das pessoas negras do Brasil na escola é constante e suas referências históricas, na maioria dos casos, estão sempre atreladas ou conformadas como período escravocrata. As narrativas quase sempre são proferidas como o povo negro foi raptado de suas terras e obrigado a trabalhar sob péssimas condições. No entanto, seu trabalho não é valorizado, e ainda atribui aos colonizadores todos os méritos da –construção do país, priorizando um estilo cultural e étnico eurocêntrico.

A ausência de referências positivas na vida dos alunos, nos livros didáticos, família e até mesmo na escola que é um espaço fundamental para essas discussões, provocam os seguintes questionamentos: Que orgulho esse aluno negro irá externar quando realizar uma simples busca na memória da história do seu povo, ou até mesmo sobre o seu papel na história do Brasil? Muitas vezes esse aluno chega a fase adulta rejeitando a sua origem racial, o que consequentemente trará prejuízos para a vida cotidiana.

Por outro lado quando há uma acumulação de memórias positivas do seu povo, o efeito é reverso, e consequentemente desperta um poder de pertencimento como reforço de sua identidade racial, isso faz parte de uma memória construtiva para sua humanidade.

Ao estudar as origens da educação escolar pública brasileira, no final do século XIX, verificamos que os negros não foram alvos das instituições de ensino, já que a escolarização visava formar o ideal de homem brasileiro quetinha como referência o homem branco europeu. Quando analisamos o pensamento educacional brasileiro depois da abolição da escravidão, o negro e sua cultura foram silenciados no currículo escolar. (FELIPE; TERUYA, p. 251, 2007).

A construção da identidade negra precisa ser discutida desde a educação infantil, valorizada e reconhecida no âmbito escolar devido ao processo da identidade negra entrar em confronto com a realidade da nossa sociedade em enfrentamento frente ao preconceito e ao racismo. Sobre o período escolar, Djamila Ribeiro relata:

O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era —normall. —Neguinha do cabelo duoll, —neguinha feial foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser diferente o que quer dizer não branca passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para não passar despercebida (RIBEIRO 2020 p. 23-24).

No ambiente escolar seja público ou privado dos ensinos fundamental e médio, percebe-se a falta de compatibilidade e pertencimento que muitas vezes há do aluno, principalmente, de negro e a identificação de seus ancestrais, signos e referências. A parte da história negra que é contada, não relata sua essência, mas sim a visão dos vencedores sobre os acontecimentos. Ribeiro afirma que, crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais que é um lugar de privilégio acabam acreditando que esse é o único mundo possível. (RIBEIRO, 2020 p. 24).

Como afirma Ribeiro (2020), essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum. Conforme Liége Moreira,

[...]para alguns discentes a escola ao longo do tempo, apesar do discurso de um espaço emancipatório, tem se organizado de forma opressora. No caso dos/as alunos /as negros/as, o currículo escolar, as práticas pedagógicas e as interações sociais efetivadas nesse espaço faz com que eles não se sintam bem acolhidos ou que entendam que aquele local não é para eles ou para a cultura afro. (MOREIRA, 2019 p.115).

Alguns debates após a década de 1980 em relação a pluralidade no Brasil contribuíram para modificações expressivas na educação e no ensino de história no Brasil. Porém, apesar dessas mudanças metodológicas, ainda assim os conteúdos programáticos dos currículos ainda primam por uma visão monocultural e eurocêntrica do passado. Isso nos mostra que, a escola ainda não aprendeu a valorizar a diversidade étnico-racial.

Educar para a diversidade visa considerar os aspectos culturais dos mais diferentes grupos, consentindo que expressem a si próprio e a sua própria identidade. Os currículos e os manuais didáticos, usados na educação básica, insistem em silenciar e até mesmo chegam a omitir a condição de sujeito histórico e de portador de práticas culturais das populações negras e ameríndias. (FELIPE; TERUYA, p. 253, 2007).

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais, são elas, identidades de gênero, identidades sexuais, identidade de classe entre outras. Essa pluralidade de identidades constitui o sujeito a medida que ocorrem diferentes situações do cotidiano e até mesmo o agrupamento social. Hall afirma:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". (HALL, p.13, 2006).

O auto reconhecimento dessas identidades supõe uma relação entre o pertencimento a um determinado grupo social de referência. Esse processo múltiplo de identidade é algo complexo, pode envolver atitudes divergentes e contraditórias. Somos sujeitos com múltiplas identidades sociais, elas podem ser provisórias ou até mesmo descartáveis dependendo da interpelação social. O *habitus* surge, então, do diálogo entre sujeito e a sociedade.

A teoria do *habitus* é compreendida como disposições duráveis e transponíveis que no curso dos processos de socialização, tem a função de engendrar e organizar as práticas e as representações de indivíduos nos diferentes grupos que pertença. O conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2003) busca explicar o mecanismo que nos torna, desde o momento do nosso nascimento em sujeitos sociais. Discute, a partir dos processos de socialização, como nos constituímos, como se dá a formação de nossa identidade pessoal e profissional, ou seja, como nos tornamos sujeitos sociais.

Pautada em Bourdieu (2003), *habitus* pode ser definido como:

"[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados"(p. 65)

O conceito de *Habitus* considera a ação social que nos constitui nos processos de socialização, tanto como fruto das estruturas sociais (que já existem antes de nossa chegada ao mundo: aspectos econômicos, políticos e sociais) quanto como escolhas, baseadas na interpretação possível que o sujeito faz desses processos de socialização a que esteve submetido.

Todo sujeito social passa por esse processo que é único, mesmo que seus resultados variem, dependendo de como cada pessoa interpreta essa experiência de socialização. Trata-se de compreender as práticas como fatos simbólicos a serem decifrado. Essa prática é fruto do habitus, ou seja, a forma que respondemos ao cotidiano a cada situação vivida, o sujeito obtém uma resposta, toma uma posição, forma uma opinião, [...] como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes) adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (BOURDIEU, 2007, p. 164).

Assim, como outros processos de construção identitária, a identidade negra é construída gradativamente, esse processo envolve várias modificações, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no caso a família, onde os contatos pessoais são estabelecidos pelos laços de afetividade e se cria as primeiras impressões sociais. Esse processo contribui para os desdobramentos sociais a partir de outras relações que o sujeito estabelece ao longo do tempo. A identidade negra é entendida como uma construção histórica, plural e cultural.

À medida que se acione a transformação do habitus cultural da sociedade brasileira, principalmente em suas estruturas socializadoras, a partir de novas formas de educar, reiterar, internalizar e de socializar os sujeitos, por meio do reconhecimento e da valorização da identidade racial negra como positiva, com o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, a discriminação racial brasileira, poderá ser superadas e dessa forma, poderemos vislumbrar outra realidade social, menos desigual e mais democrática racialmente.

Quando pensamos na junção entre educação, cultura e identidade negra, estamos discutindo sobre processos densos, movediços e espaços plurais, construídos pelos sujeitos sociais ao longo da história. Processos esses que estão mergulhados no elo entre o individual e o social, passado e presente, suas memórias e a histórias.

1.6 O processo de construção da identidade negra

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana

quanto dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. (ABREU; MATTOS, 2008, p.10)

É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos dos seus motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990 (BRASIL, 2004, p.16-17). Assumir-se negro(a) passou a significar a incorporação, com orgulho, da herança cultural de milhões de africanos aqui chegados como escravos ao longo de mais de três séculos. (ABREU; MATTOS, 2008, p.10)

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p.13)

Em algum momento de nossas vidas, já nos questionamos: –Quem sou? –O que eu quero da minha vida?||, –a que grupo pertencço?||. Para pensarmos na construção da identidade é necessário buscarmos alguns conceitos sobre essa construção. Escrever sobre identidade é algo complexo. Pois, pesquisadores experientes como Stuart Hall, declaram que o processo de identidade não é estático, está sempre em mutação.

Stuart Hall, sociólogo, antropólogo e escritor jamaicano, trabalhou boa parte de sua vida no Reino Unido, trás alguns conceitos bem contemporâneos em sua obra –A identidade Cultural na Pós Modernidadel. A ideia de que a identidade é construída ao longo do tempo com as novas relações sociais, com aquilo que gostamos (hobbies), roupas que usamos, música que escutamos, entre outros. –As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado||. (HALL, 1992 p.7).

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu –eu||, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a

vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2002, p.39)

Gomes (2002, p. 39), [...] entende a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Historicamente falando, o processo de colonização europeia da sociedade e todo o processo de reconhecimento da contribuição do negro permeiam acontecimentos de intolerância e racismo, resultando em segregação e difusão do racismo, preconceito e da distinção pela cor da pele. É impossível negar toda a ignorância e negação da valorização da condição do negro na formação de nossa sociedade. No entanto, é possível mostrar perspectivas, ampliar discussões e resgatar o processo de contribuição do negro na formação de nossa identidade, trazendo suas riquezas culturais, de luta, resistência e sobrevivência.

Uma escola que propõe um ambiente plural tendo como objetivo o respeito pela diversidade e as diferenças, elabora estratégias que podem modificar os campos de poder na educação. É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da -escola libertadoral, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007 p. 43).

Gomes (2002, p. 39) afirma, -a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

O espaço escolar consiste num lugar de socialização, discussão e ensinamentos no processo de construção das identidades dos alunos. Sendo essa construção envolvida em todo o processo educativo, podendo ocorrer manifestações de conflito, como o racismo, a segregação dos jovens e conseqüentemente as negações de identidades. Cabe aos professores trabalharem de forma efetiva o resgate pela valorização com práticas

antirracistas de reparação e valorização cultural da identidade de cada aluno num contexto plural.

No processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais de maneira preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos. A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças. (GOMES, 2002, p.40)

A construção da identidade no âmbito escolar é desenvolvida pelas relações entre todos os indivíduos que fazem parte do ambiente, é um processo coletivo. A identidade negra dos alunos reflete as diferentes relações sociais na escola assim como os conflitos ocorridos diariamente nesse espaço colocando a prova as diferenciações da sociedade onde vivemos.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006 p.13).

A criança é um sujeito histórico e cultural, produtora e reprodutora de cultura e acaba assimilando no seu mundo simbólico as crenças, valores e padrões de comportamentos por meio das relações sociais. A construção da identidade é realizada por vários fatores, que podem ser tanto positivos quanto negativos. Algumas situações em que alunos negros são submetidos na construção de sua identidade dentro da escola são fatores impostos em detrimento a normas sociais, como por exemplo, -os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de -deficiência ou de -dificuldade de aprendizagem, fatalmente são rotulados como: -indisciplinados, -lentos, -defasados, -atrasados. A estratégia, dita pedagógica, mais comum a ser adotada pelas escolas para -solucionar esse problema tem sido as -salas projetos, -salas especiais, -turmas experimentais. (GOMES, 2002, p.40-41)

Mas é importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade. (GOMES, 2002, p.40)

Portanto, a escola se torna um ambiente propício para o debate e discussão, possibilitando o reconhecimento da identidade negra. Assim, Priscila da Cunha Bastos (2015, p.616) afirma que:

A escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino— professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. Nesse sentido, o reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser mulher e ser negro/a marca as trajetórias escolares dos sujeitos que desenvolvem diferentes estratégias para lidar com o preconceito, o racismo e o sexismo. É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são também construídas.

As tensões e dilemas da construção da identidade negra podem representar subsídios para a compreensão da construção da identidade em geral. O resgate dos elementos constitutivos da construção da identidade negra, com sua versatilidade, mobilidade e complexidade, dos sujeitos participantes de um espaço educativo dedicado a esse fim, pode contribuir para refletir o problema.

1.7 Diferença e identidade: o currículo multiculturalista e o colorismo

O campo de estudo do currículo surgiu nos Estados Unidos da América, nas primeiras décadas do século XX. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o chamado -multiculturalismo é um fenômeno que, visivelmente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. (SILVA, 2005, p.85)

[...] Por outro lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os -problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço [...] (SILVA, 2005, p.85).

Em tempos atuais, a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula pelas escolas está atrelada ao currículo, na qual se configura na incidência de práticas distintas. Toda proposta voltada para a educação precisa abordar explicitamente o referente curricular, nessas circunstâncias, a Base Nacional Comum curricular. Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia (SILVA, 2005, p.99)

O multiculturalismo no âmbito escolar representa a inclusão de todos os indivíduos à educação, procurando atender aos interesses coletivos, independentemente de etnias, grupos minoritários, histórica e socialmente excluídos e marginalizados. Na sua concepção inicial a ideia do currículo educacional é promover a diversidade levando em consideração a heterogeneidade da sociedade em que vivemos.

Dessa forma, o currículo deve ser pensado e ampliado para contemplar as necessidades dos grupos minoritários, ou seja, não deve se pautar apenas a uma cultura branca, dominante e eurocêntrica, mas promover e reconhecer a singularidade de cada indivíduos.

O Estatuto da Igualdade Social corrobora com a ideia de valorização destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (Art. 1). Inclusive, o artigo 11 ressalta, –nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.¶

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

O Art. 12 também do Estatuto da Igualdade Racial, aborda, –os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a

programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.

Para que aconteça a inclusão de grupos minoritários, é necessária uma discussão profunda sobre a temática, a qual deve envolver toda a comunidade escolar. O ponto de partida para o movimento inicial é o planejamento curricular, mas é no currículo real, ou seja, as práticas educativas, que de fato ocorrem à desvalorização das experiências dos alunos e as discriminações.

Sobre a ideia referente a inclusão de grupos minoritários no currículo, José Gimeno Sacristan afirma,

[...] o problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito as minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas a quem tenha oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objetos de

referências e de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a –representatividade cultural do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos. Nossa conclusão final será que o currículo multicultural existe um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torna-lo possível necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares. Essa mentalidade, essa estrutura, e esse currículo tem que ser elaborados e desenvolvidos não apenas para ciganos, mas para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos. (SACRISTAN, 1995, p.83)

Considerando o ambiente escolar que mais apresenta diversidade, principalmente cultural e social, compreendemos que a escola é um espaço apropriado para se trabalhar as diferenças. É essencial, portanto, trazer à consciência a necessidade de elaborar um currículo que contemple o multiculturalismo, e de preparar os professores para trabalhar com as diferenças no âmbito escolar.

O perfil demográfico brasileiro traçado pelo IBGE indica que 56% da população do país é negra. Segundo Alessandra Devulsky, o colorismo é uma ideologia, assim como o racismo. O primeiro contato de uma criança racializada com o racismo é traumático, porque a natureza da apreensão é social, ou seja, ela não se dá de maneira objetiva, programada ou de modo ritualístico. (DEVULSKY, 2021, p.31)

Silva afirma [...] –a atitude racista é o resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências, cisões. (SILVA, 2005, p.103). Se trata de uma questão de representação, sem descartar as questões de poder. Um currículo crítico que se preocupa com as questões no que concerne o racismo precisa se colocar no cerne de suas estratégias pedagógicas as noções dos estudos culturais. –Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da representação. (SILVA, 2005, p.104)

Crianças que crescem em meio a um ambiente escolar e familiar estruturado em princípios inferiorização da cultura africana, de vilanização das vítimas da escravidão e de invialização dos heróis e heroínas da resistência contra a escravidão não poderiam se desenvolver valorizando sua negritude. (DEVULSKY, 2021, p.28-29)

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade

multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p.17).

1.8 Análise das relações étnico raciais no componente curricular de História na BNCC

O documento intitulado Base Nacional Comum Curricular¹⁴ passou por diversas leituras e análises; angaria de contribuições e audiências públicas. Resultou em três versões antes de sua homologação. A BNCC ficou entendida como alicerce para os Sistemas de Ensino das redes de escolas públicas e privadas, do qual teriam que –levantar as paredes e construir seus próprios currículos.

De acordo com análise documental da BNCC (2017), podemos perceber que a mesma realiza uma troca de termos contidos no documento, antes intitulado de "direitos e objetivos de aprendizagem", passa a ser substituindo por –Competências e Habilidades, na maior parte do seu texto podemos observar essa nomenclatura. Podemos considerar que, essa ação pode sim caracterizar um retrocesso. Ao abordar o termo –direito de aprendizagem o aluno é colocado com um sujeito de direitos e que a escola é responsável por fazer valer desse direito.

Quando se afirma –direitos e objetivos de aprendizagens, podemos entender que tal nomenclatura configura uma responsabilidade da sociedade para garantir os meios e condições para o estudante atingi-los. Já o termo –competência, abre precedente para individualizar e até mesmo culpabilizar o discente a tal condição. Dessa forma, podemos dizer que esta alteração é uma das mais significativas e mais questionáveis.

O documento afirma, [...] a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (BRASIL 2017, p.23)

Em defesa das contradições documentais da BNCC, Márcia Angela S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado, afirmam

Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação dada concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, que estrutura a BNCC, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, neste contexto, ao PNE. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.8).

¹⁴ A aprovação da BNCC do Ensino Fundamental aconteceu no ano de 2017 com a publicação da Portaria do MEC nº 1.570/2017

Analisando o documento, podemos perceber que apenas na parte referente a Educação Infantil, da BNCC (2017), não foi alterado o termo –direitos e objetivos de aprendizagens‖ para –competências‖ como demonstra figura a seguir:

Figura 3: Competências X Direitos e objetivos de aprendizagem

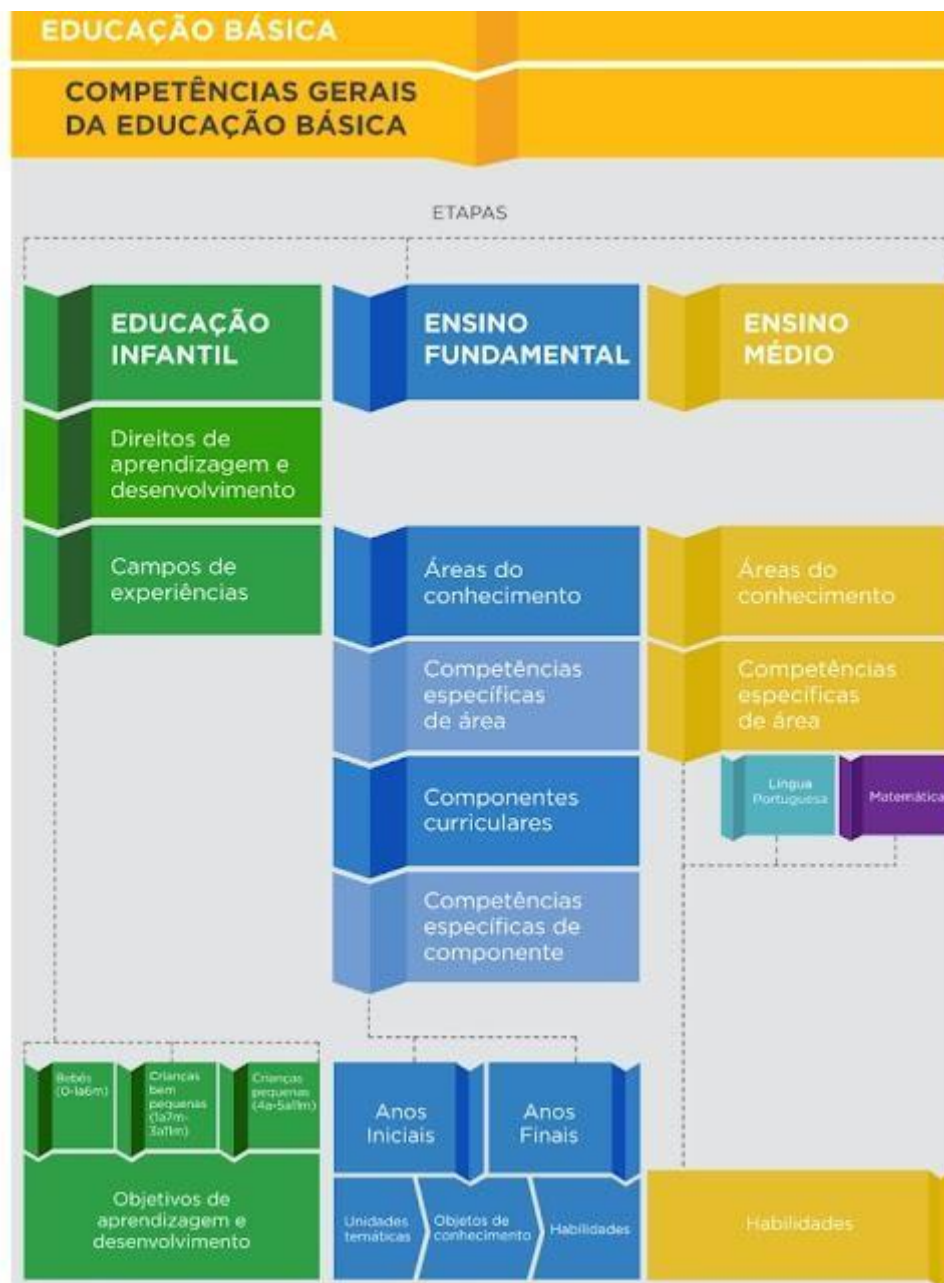


Figura 3- Apoio Institucional do Movimento pela Base

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017 p.23

Ao analisarmos o componente curricular de História, percebemos que a BNCC(2017) organizou o componente por Área de Ciências Humanas, juntamente com o componente de Geografia.

Figura 4: Divisão por área- Componente de História e Geografia

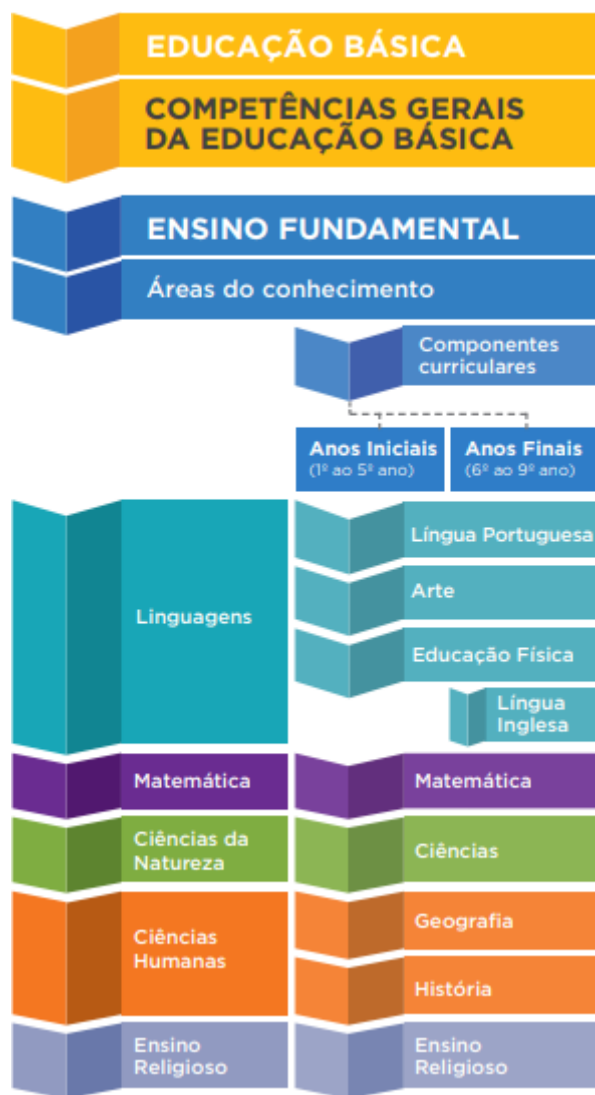


Figura 4-Divisão por área- Componente de História e Geografia

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017 p.23

As duas versões trazem apenas História e Geografia na área de Ciências Humanas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A segunda versão inclui, nessa Área, a Filosofia e a Sociologia no Ensino Médio. Porém, as lista das competências e habilidades da versão homologada não estabelecem relações entre tais componentes.

No componente curricular de História, cresce cada vez mais a discussão sobre o que se deve ensinar, faz-se desse Componente um dos maiores alvos de disputa política, não apenas no campo do currículo. Uma dessas conquistas, e parte desse campo de disputa, é a Educação das Relações Étnico-Raciais.

2003 ficou marcado como o ano em que foi promulgada a Lei Nº 10.639, que alterou a LDB 9394/1996, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira para os Ensinos Fundamental e Médio. Em 2004, o PARECER CNE/CP 003/2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A LDB foi alterada pela Lei Nº 11.645/2008¹⁵, que incluía cultura indígena. E por fim em 2010, é promulgada a Lei Nº 12.288, que Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

Portanto, no estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, logo, são temas norteadores, não caracterizando conteúdos facultativos. A BNCC (2017) trata do tema étnico e da diversidade em outros componentes, arte por exemplo, [...] contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, 2017a, p. 191)

Porém, a BNCC não reconhece o problema do racismo e do eurocentrismo. O documento até considera as diferenças, mas não explora os problemas relacionados as tentativas de privilegiar algumas culturas em detrimento de outras, principalmente a cultura afro-brasileira e africana. Para corroborar com essa ideia, Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira afirmam,

Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros. (DOURADO, OLIVEIRA, 2018 p.41)

Dentro do componente curricular de Geografia, -Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. E reforça a seguinte

¹⁵ [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros e indígenas no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil

afirmativa, –Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais (BRASIL, 2017, p.360).

Diante da afirmação desse excerto, podemos questionar sob a ótica de observação e percepção do aluno no que se refere ao racismo, qual o subsídio pedagógico a BNCC trata do tema ou até mesmo qual a postura da escola em relação ao que os alunos sofrem diariamente com o preconceito. Portanto, cabe salientar que os trechos da BNCC que se referem a diversidade, trazem o preconceito e até mesmo o racismo de forma superficial e rasa, como se não tivéssemos problemas com isso ou até mesmo algo sem relevância passível de ser resolvido com bastante facilidade.

Analisando o componente de História para o ensino fundamental anos iniciais, pouco contribui para a discussão em sala de aula no que concerne as relações étnico raciais. Alguns trechos da BNCC em sua segunda versão (2016), segundo as críticas que foram trazidas a tona, um posicionamento mais político e talvez até polido sobre a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro brasileira como aborda o excerto a seguir:

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no art. 26A da Lei nº 9.394/1996 (LDB), objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) é ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira. (BRASIL, 2016, p. 77)

Já a segunda versão da BNCC, evidencia que um dos objetivos é o combate ao racismo, desde a educação infantil, partindo de uma dos direitos de aprendizagem —CONHECER-SE, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens (BRASIL, 2016, p. 77).

A BNCC é composta de um código alfanumérico. Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou

bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico¹⁶ cuja composição é a seguinte:

Figura 5: Código alfanumérico para identificação dos objetivos de aprendizagem que precisam ser trabalhados.



Figura 5-Código alfanumérico para identificação dos objetivos de aprendizagem que precisam ser trabalhados.

Fonte: Figura extraída da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017, p. 30)

No componente de história é que podemos encontrar a maior parte das indicações para a construção de conteúdos com foco em Educação para as Relações Étnico Raciais, para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira, quilombola e Cigana, pautados nos conceitos de -formação dos povos; condições sociais, grupos migrantes, diversidade cultural e cidadania, pensando no passar dos séculos e a formação da civilização brasileira e consequentemente, as relações oriundas de conflitos e modificação de conceito.

¹⁶ Segundo esse critério, o código EF67EF01, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código EF04MA10 indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática. (BRASIL, 2017, p. 30)

Tabela 1: Componentes curriculares que tratam de questões relativas à educação das relações étnico-raciais, religiosidade e diversidade BNCC (2017).

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA- Habilidades que dão ênfase a diversidade cultural, étnica e religiosa- 2017 ¹⁷	
(EF03HI03)	Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. (p. 409) O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos; Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. (p. 412)
(EF05HI04)	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (p. 413) Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente.(p. 416)
(EF07HI12)	Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico cultural (indígena, africana, europeia e asiática). (p. 421)
(EF07HI15)	Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval
(EF07HI16)	Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados. (p. 421)
(EF08HI11)	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (p. 423)
(EF08HI14)	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (p. 423)
(EF08HI16)	Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. (p. 425)
(EF08HI19)	Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
(EF08HI23)	Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
(EF08HI24)	Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica. (p. 425)

Tabela 1-Componentes curriculares que tratam de questões relativas à educação das relações étnico-raciais, religiosidade e diversidade BNCC (2017).

Fonte: Seleta da autora a partir da análise documental de conteúdos do componente de História que remete as Educação para as Relações Étnico Raciais, para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira, quilombola e Cigana, formação dos povos; e a formação da civilização brasileira (BRASIL, 2017, p. 409-425)

Ciente desse processo, fazer um arcabouço crítico capaz de garantir aos estudantes que saiam ao final do ensino fundamental para entrarem no ensino médio com um panorama que lhes permita aprofundar os conhecimentos e a disposição para alterar costumes sociais de preconceitos, violências e racismo é um dever da escola por meio dos professores e também das equipes pedagógicas.

¹⁷ As habilidades do quadro acima se referem ao componente curricular de História propostos para o 3º,5º,7ºe 8º ano do ensino fundamental

Para entendermos melhor essa relação de componente curricular, habilidades, unidade temática e objetivos de aprendizagem, traçaremos um panorama com foco no ensino fundamental I (turmas de 3º, 4º e 5º anos) pautados nos conteúdos mínimos da BNCC que tem por objetivo trabalhar as questões voltadas para a educação das relações étnico raciais embora de forma frágil.

Tabela 2-Componentes curricular: História (Ensino Fundamental I)

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA (ENSINO FUNDAMENTAL I)			
TURMA	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
3º ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	-O -Eull, o -Outroll e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
4º Ano	As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
	As questões históricas relativas a migração	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
5º Ano	Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória. O surgimento da escrita e anção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.	(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização edifusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência dediferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e ospovos africanos.

Fonte: Seleta da autora a partir da análise documental de conteúdos do componente de História que remete as relações étnico raciais (BRASIL, 2017, p. 408-413)

Fazendo uma análise da BNCC num todo com um olhar voltado para promoção de uma educação antirracista no Ensino Fundamental I, a Educação para as Relações Étnico-Raciais aparece no documento como estudos Afro-Brasileiros, porém, existe apenas nosubjetos

de Conhecimento, dos componentes de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso e Arte, mas isso não traz garantias de que a temática das relações étnico- raciais venha a ser trabalhada de forma efetiva e integradora.

Nas habilidades fixadas para cada componente curricular é possível identificar que a temática foi emudecida sem abordar elementos que possibilitem aos alunos repensar e aprender de forma adequada sobre às práticas antirracistas. E os conteúdos que são contemplados no documento são –mais do mesmo e por si, já fazem parte dos componentes, sem acrescentar nenhum conhecimento ou prática que de fato que venha promover uma educação antirracista.

A BNCC (2017) não se compromete com a temática, nem com as políticas de inclusão, compensação e reparação, muito menos com o combate ao racismo no que concerne as relações sociais no Brasil. Portanto, cabe ressaltar, que precisamos de propostas nos documentos normativos, como é o caso da BNCC que transcendem para uma formação antirracista, e que não deixe os conteúdos como transversalidade e integração entre os componentes curriculares, ficando a cargo dos estados e municípios em realizarem esta proposta que, em muitas vezes é contemplada por projetos mal elaborados e mal executados no mês de novembro em alusão ao dia da –Consciência Negra, deixando de trabalhar a proposta de forma contínua e integral durante todo ano letivo.

Para formar um pensamento autocrítico sobre –o eu, o outro e o nós¹⁸ é preciso uma mudança drástica no que se refere as crenças, ideias e práticas, e a escola é um espaço apropriado para provocar essa mudança. Após décadas de mobilização, luta e resistência, foram conquistadas leis com o intuito de garantir e promove a discussão das relações étnico- raciais no currículo, como a Lei nº10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e médio. Essas legislações vigentes vieram para ressaltar a relevância do estudo desses temas e a sua garantia no âmbito escolar. Ressaltamos que, causa estranheza a sua quase omissão e negligência no documento final da BNCC em sua terceira versão (2017).

¹⁸ Nomenclatura para identificar um dos campos de experiências voltados para a Educação Infantil

Para tanto, é necessário trabalhar a identidade bem como a autoestima do estudante negro/a. Segundo Michel Foucault (1999) o Estado tem a escola como um instrumento de controle social e um dos aparelhos ideológicos do mesmo Estado. Assim, a escola e o seu espaço escolar, de convívio e de diferentes relações sociais, constituem papel importante na construção identitária dos discentes.

Para corroborar com essa ideia, Maria José Castro De Oliveira (2016) através de uma boa educação é possível quebrar o preconceito racial contra os negros/as e deixá-los ser eles/as mesmos/as, expondo suas culturas, religiões, usando de seus direitos como todo cidadão brasileiro, onde estiver, pois são livres, não importando a cor da pele. A população negra cresce com o estereótipo negativo sobre sua identidade. Devulsky exemplifica:

Quando uma criança é expulsa de um espaço ou de uma brincadeira sendo chamada de —preta], a primeira reação dela, que não tem conhecimento da racialização, é perguntar o porquê. Essa pergunta mal sabe ela, jamais terá uma resposta satisfatória, porque mesmo diante da compreensão de todas as circunstâncias socioeconômicas e políticas envolvendo a discriminação de pessoas por raça, nenhuma delas conseguirá suplantando o fato de que esses fatores são injustos independentemente de como foram historicamente construídos (DEVULSKY, 2021, p.32).

Dessa forma, Rita de Cássia Fazzi ressalta que:

[...] a socialização entre pares constitui um espaço e tempo privilegiados em que crenças e noções raciais já aprendidas são experimentadas e testadas pelas crianças. E, nessas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. Observou-se, então, uma espécie de jogo da classificação e autoclassificação raciais, no qual se estabelece um processo de negociação, manipulação e disputa para não ser identificado como um exemplar da categoria preto/negro. Esse jogo se intensifica devido ao reconhecimento da existência de um sistema categorial múltiplo no Brasil. O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos (FAZZI, 2006, p. 218).

De acordo com os/as autores/as mencionados acima, surge a necessidade da discussão e compreensão da temática, como forma de contribuir para o processo de escolarização dos alunos. Torna-se relevante o processo de socialização e de inserção de todos os envolvidos no ambiente escolar, com a finalidade de aproximar e abranger uma

discussão colaborativa e eficaz. As constantes interações e modificações das relações sociais no mundo contemporâneo acabam por tornar o processo de construção da identidade negra como um complexo de ações, pensamentos e ideologias necessários para o desenvolvimento social dos discentes. Dessa forma, esse processo de identidade evidencia a importância do estudo no espaço escolar.

A construção da identidade negra precisa ser discutida, valorizada e reconhecida no espaço escolar, pois todo o processo da identidade negra confronta com a realidade da nossa sociedade, enfrentando o racismo e o preconceito. O Parecer N.º: CNE/CP 003/2004¹⁹, aborda alguns pontos relevantes no que concerne o processo de construção da identidade negra.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 07).

A BNCC (2017) demonstra ambiguidade quanto às questões que envolvem as relações étnico-racial. Em alguns momentos declara abordar a temática, já em outros (nocorpo do documento afirma ser responsabilidade da escola como consta no excerto a seguir:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, [...] Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2017, p. 19- 20)

É fundamental que os documentos curriculares normativos em vigência abordem a temática da educação étnico-racial de maneira efetiva, jamais de forma rasa e superficial, pois essa é uma questão que permeia toda a sociedade. Se o currículo negligencia as questões étnico-raciais, é sinônimo de que não esteja garantindo o direito à permanência (de ir e vir), podendo provocar evasão escolar. O espaço escolar versa um lugar de socialização, discussão e ensinamentos no processo de construção das identidades dos estudantes. Assim, a escola encontra-se envolvida com a construção da identidade, compreendida por Hall (2005) como um processo complexo, marcado por conflitos e relações de poder, que, como um elemento

¹⁹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

cultural, é reconstituída constantemente conforme os sujeitos se posicionam em relação aos discursos e aos sistemas de representação.

Pensar na formação dos professores para as relações ético raciais e a promoção de uma educação antirracista, também entra em pauta. De acordo com a Resolução CNE/CP- 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelece em seu Artigo 5º dentre os princípios

II -a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pela população negra, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p.15).

Capítulo 2: Espaço social e debates a cerca da Base Nacional Comum Curricular

2.1 Plano Nacional de Educação e diversidade curricular

A história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas acerca do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e, como substrato desta, da lógica de organização, gestão e financiamento dos sistemas, de suas redes e instituições (DOURADO, 2016, p. 11).

Nesse sentido Luiz Dourado afirma:

As distintas visões traduzem as políticas educacionais como um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos, por vezes, contraditórios, o que na historiografia brasileira se acentua pela ausência de sistema nacional de educação institucionalizado, por políticas e planejamento marcados pela descontinuidade, pela não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, contribuindo para o caráter tardio das discussões sobre a proposição e a materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação, cujos debates são desencadeados desde a década de 1930 (DOURADO, 2016, p. 14).

A Lei nº 13.005/2014 sancionada pela então Presidente da República, Dilma Rousseff aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE. Decretando:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214²⁰ da Constituição Federal.

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. (BRASIL, 2014). De acordo com o artigo 2º, são diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão

²⁰ **Art. 214.** 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, científica e tecnológica do País.

democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

A aprovação do PNE pelo Congresso Nacional e sua sanção pela Presidência da República não significa que o PNE é de responsabilidade apenas federal. Trata-se de um plano para a nação brasileira, com responsabilidades compartilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Por ser decenal, ultrapassa diferentes gestões de governo, superando, dessa forma, a descontinuidade das políticas públicas a cada mudança de condução político-partidária. Trata-se também de um planejamento de médio prazo que orientará todas as ações na área educacional no País, exigindo que cada Estado, o Distrito Federal e cada Município tenham também um plano de educação elaborado em consonância com o PNE. (BRASIL, 2014)

De acordo com o CONAE²¹ (Conferência Nacional pela Educação), a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica é um princípio fundamental e basilar para as políticas e gestão da educação básica e superior, seus processos de organização e regulação. (CONAE, 2014)

No caso brasileiro, o direito à educação básica e superior, bem como a obrigatoriedade e universalização da educação de quatro a 17 anos (Emenda Constitucional - EC nº 59/2009), está estabelecido na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), nos reordenamentos para o Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), com as alterações ocorridas após a sua aprovação, encontra-se em sintonia com a garantia do direito social à educação de qualidade. (CONAE, 2014)

Cabe, ainda, ressaltar que de acordo com o CONAE,

[...] os recursos públicos para as políticas e ações educacionais e intersetoriais que visem a efetivação do direito à diversidade e que garantam a justiça social, à inclusão e o respeito aos direitos humanos, considerando, 33 entre outros, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto da Juventude, o Estatuto do Idoso, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

²¹ Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, a Política Nacional para a População em situação de Rua (Decreto 7053/09), a Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos, a Política Nacional de Educação Ambiental, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Quilombola, a Educação Ambiental e a oferta da Educação de Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. (CONAE, 2014 p. 32-33)

As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes se articulam com a construção da justiça social, a inclusão e os direitos humanos. Assim, as políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma educação inclusiva (CONAE, 2014, p. 30)

O reconhecimento da diversidade implica o respeito e a consideração das características de cada estudante, assim como de seus tempos e ritmos, seja no que se refere ao desenvolvimento do currículo como no que se refere à avaliação. Tal consideração é uma das condições para que haja, de fato, inclusão de todos os estudantes, condição da coesão na escola pública. (CONAE, 2014, p. 65)

2.2 A desigualdade escolar sob a ótica de Pierre Bourdieu

A década de 1960 pode ser considerada um período de um acelerado processo de desenvolvimento no que diz respeito a pesquisa científica e a ampliação do número de pesquisadores, Pierre Bourdieu é um exemplo de pensador que teve seus estudos pautados na sociologia da educação e ganhou notoriedade internacional.

Nessa mesma década, despontaram os problemas relacionados as desigualdades no âmbito escolar. Até então a escola era vista como uma garantia de oportunidades e igualdades. Enquanto que, os modelos educacionais vigentes em 1950 viam a escola como uma instituição que promovia justiça social, meritocracia e igualdade, Bourdieu (2007) contrapõem essa ideia e revela que a escola legitima os privilégios sociais.

Bourdieu pesquisou a educação e os agentes individuais (família, grupos, campos sociais, classes sociais e o Estado que realizam a reprodução das suas condições de existência

principalmente por meio da reprodução do capital econômico e capital cultural. Para ele, as relações de poder existentes em nossa sociedade podem ser pautadas no capital econômico, capital social e capital cultural. São representações do dia a dia.

A partir das características existentes em cada um dos três campos de poder, o indivíduo aglutina/recursos/capital que o colocam em determinado *status* social, ou seja, a depender do nível de recurso econômico, dos contatos sociais e da aquisição cultural, os indivíduos possuem facilitadores ou dificultadores materiais e simbólicos para adquirem reconhecimento no meio desejado. (MOREIRA, 2019, p.116)

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o –sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, a distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes.(BOURDIEU, 2007, p. 73)

O capital cultural é a relação de valorização, modo de ser, de falar, sotaque, maneira de andar, ler em diferentes idiomas. O conceito de capital cultural segundo Bourdieu existe porque a sociedade moderna –classifica os indivíduos pelo saber ou a falta dele. Ainda questiona, –Por que as pessoas se hierarquizam? –Por que valorizam ou privilegiam determinados saberes em detrimento de outros?

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais-quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc, e enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar a parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural- de que é, supostamente, a garantia- propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2007, p. 74)

Bourdieu questiona a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, e argumenta que o que essa mesma instituição de ensino representa e cobra dos alunos alguns elementos dos grupos dominantes, tomados como uma cultura universal. Sendo assim, a escola teria que ter um papel ativo ao definir seu currículo, métodos de ensino e formas de avaliação no processo para erradicar a reprodução das desigualdades sociais. Com isso Bourdieu abre caminho para uma análise mais crítica do currículo assim como dos métodos pedagógicos e também da avaliação escolar.

Se é verdade que um sistema de ensino consegue sempre obter daqueles que ele consagra ou mesmo daqueles que ele exclui um certo grau de adesão à legitimidade da consagração ou da exclusão e, portanto, das hierarquias sociais, constata-se que um fraco rendimento técnico pode ser a contrapartida de um forte rendimento do sistema de ensino na realização de sua função de legitimação da "ordem social"; e isso mesmo quando, privilégio da inconsciência de classe, os tecnocratas se vangloriam às vezes de condenar um desperdício que eles só podem avaliar fazendo desaparecer os proveitos correlativos, por uma espécie de erro de contabilidade nacional. (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 194)

2.3 Surgimento da Base Nacional Comum Curricular- BNCC

Vale destacar que, dentro da história do Brasil, o processo de construção da base foi embasado em 1988 a partir da Constituição Federal quando estabelece no seu Artigo 210²² a necessidade de um currículo com conteúdos mínimos fixados para o ensino fundamental. Também vale salientar que os currículos sofreram interferências no período militar,

A partir dos anos de 1930, os conteúdos de Língua Portuguesa, História do Brasil e Geografia fundamentaram a formação nacionalista e patriótica da população, consolidando as tradições e festas cívicas. Neste período, as características que marcaram o ensino de História nas escolas primárias foram a presença do culto às figuras políticas, os festejos nacionais em função dos feitos —heroicos— e a obrigatoriedade da disciplina de História do Brasil na escola secundária. Em função disso, a metodologia de ensino usadas nas aulas de História, concentrou-se nas práticas de memorização de nomes, fatos e datas, os quais permeavam os textos que eram repetidos ou copiados com frequência a fim de garantir o sucesso escolar. (PARANÁ, 2019, p. 447)

Nos anos de 1970, surgiram as primeiras propostas de Estudos Sociais em substituição ao ensino de História, Geografia e Educação Moral e Cívica para as escolas primárias.

No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, houve uma densa crítica ao ensino de Estudos Sociais, repercutindo no retorno da disciplina de História e da prática investigativa, bem como na elaboração de novas propostas curriculares, metodologias e materiais didáticos com novas perspectivas (PARANÁ, 2010)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996, estabeleceu enquanto responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais, a elaboração de novas diretrizes e definição de conteúdos com base na cientificidade e nas questões do mundo contemporâneo, de modo que, dentre os temas propostos numa perspectiva de inclusão social estão, as diversidades, problemáticas sociais e contextos locais, além dos conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

²² Artigo 210º da Constituição de 1988: —Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sofreu a primeira alteração em seu texto original com base na Lei 10.639/2003, a qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Reforçando essa proposta, em 2004, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e em 2008, a Lei n.º 11.645/2008 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos povos indígenas do Brasil.

Sobre tais mudanças curriculares, Circe Maria Fernandes Bittencourt afirma que,

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações [...]. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, como novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social. (BITTENCOURT, 1992, p. 135).

Mas afinal, o que é a BNCC? A BNCC é um documento elaborado pelo Ministério da Educação - MEC, que normatiza o currículo da Educação Básica que compõe as políticas para a educação básica. A BNCC está fundamentada em vários documentos oficiais vigentes entorno da educação, tais como, a Constituição Federal de 1988 (Art. 10º); a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Art. 9º, Inciso IV; e Art. 26º); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Art. 14º); o PNE de 2014 (estratégia 1.9; estratégia 2.1; estratégia 3.2 e 3.3; meta 7, estratégia 7.1); e a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Conforme estabelecido no próprio manuscrito da BNCC, esta constitui-se por ser:

[...] um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. (BRASIL, 2016)

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Nesse contexto, a BNCC (2017) é normativa e obrigatória para toda a educação escolar básica. Ela normatiza como os currículos devem ser organizados nas escolas. A aprovação da BNCC do Ensino

Fundamental aconteceu no ano de 2017 com a publicação da Portaria do MEC nº 1.570/2017. Já, a do Ensino Médio foi aprovada por meio da publicação da Portaria do MEC nº 04/2018.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A partir disso, a BNCC define as competências gerais que todos os alunos no Brasil teriam que expressar ao finalizar a Educação Básica pra avançar para o ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser uma demanda da LDB nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do PNE- Plano Nacional de Educação. Esse debate sobre a BNCC ganhou eficácia em 2014 quando o Ministério da Educação (MEC) a retomou para a construção dos direitos de aprendizagem para a educação básica, embora a base aprovada pelo CNE a partir do documento do MEC, tenha consolidado a proposta de Base Nacional Comum Curricular, que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional.

Houve uma inflexão dos conceitos presentes entre a primeira versão e a que foi aprovada pelo CNE em 2017; exemplo disso, é o conceito de base nacional comum e base nacional curricular comum, direitos de aprendizagem e competências e habilidades, ou seja, a própria concepção curricular que norteia a base.

A tramitação que ocorreu a partir de 2014 com consensos e dissensos a respeito de uma base nacional comum e suas três versões, contou numa primeira fase com a participação de professores e especialistas de universidades através de consulta pública na internet, que resultou na primeira versão. Em 2016, a segunda versão do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Nesse período, foi constituído um Comitê Gestor do MEC para receber as sugestões dos seminários.

As disputas em relação à criação da Base Nacional Comum Curricular se dão por meio de um espaço social em que vários agentes com acúmulos desiguais de variados capitais, assim como interesses bem como diversas estratégias, buscam validar sua posição como

legítima para encaminhar seus escopos. Trabalhando com uma perspectiva bourdiesiana e os campos de disputas, não ficará restringido apenas ao –campol de educação no Brasil, mas permitirá dialogar com outras concepções.

Não é de hoje que a educação no Brasil é objeto de disputas. Segundo Dermeval Saviani, 2007 as principais concepções pedagógicas e práticas educacionais se constituíram e se consolidaram entre nós a partir de disputa entre grupos, valores e interesses distintos.

Esses grupos são sujeitos que atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, entre eles neoliberais e neoconservadores ligados a diferentes instituições. Dessa forma, a educação básica passa a ser alvo dos interesses desses grupos em questão, que visam influenciar os conteúdos curriculares e direcionar as políticas educacionais.

Conservadores e neoliberais atuam em grupos organizados formados por instituições privadas na forma de institutos, ONGS, fundações e grupos de conservadores religiosos liberais ligados ao Congresso Nacional. O cenário criado nas eleições de 2014 no Brasil, elegendo um congresso conservador, ocupando posições estratégicas na Câmara dos Deputados, foi propício para o avanço de tais acometimentos. O Movimento pela Base é um exemplo de grupo, valores e interesses distintos.

Geralmente os agentes integrantes dessa disputa estão interligados ao universo corporativo, atuando de várias maneiras, tais como, parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação, premiações, financiamentos de pesquisas na área educacional e até mesmo a criação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Para Pierre Bourdieu, os agentes teriam um domínio antes prático que reflexivo da estrutura social (1989, p.141). Ou melhor, para o autor, –O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. Por exprimir –a posição social em que foi construído, o *habitus* implicaria –não apenas um *sense of one's place*, mas também um *sense of other's place* (BOURDIEU, 2004, p.158).

Numa perspectiva de sociologia pragmática, os atores em sua atuação possuem diferentes níveis de reflexividade, neste caso, os agentes atuam conforme o que eles próprios possuem do espaço social em que agem, isto, é, das posições e dos diferentes capitais de disputas. Embora essa visão não seja tratada nesses termos, as atitudes são baseadas sob a ótica de –quem é quem.

O espaço social onde se dá a disputa sobre a BNCC é formado por agentes do poder executivo e do legislativo federal. O Ministério da Educação (MEC) representou o executivo federal, enquanto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi o representante do âmbito estadual, e a esfera municipal foi representada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Estiveram presentes também instâncias de -interlocução entre sociedade civil e o Estado, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. Atuaram, ainda, associações civis sem fins lucrativos, em especial o Movimento pela Base (MpB), mas também o Todos pela Educação (TpE) e, individualmente, institutos e fundações familiares e empresariais.

No ato de anúncio da aprovação da BNCC pelo CNE, o MEC insiste que: -A BNCC foi construída ao longo de mais de três anos, sob a coordenação do MEC e com a colaboração de milhares de educadores, especialistas e acadêmicos de todas as regiões do país²³.

No momento de homologação da base pelo MEC, realizada no dia 20/12/2017, Mendonça Filho, o então Ministro da Educação empossado em maio de 2016, sob o governo de Michel Temer (2016 a 2018), afirmou que: -A base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos, nenhuma prisão com relação à ideologia de gênero, muito pelo contrário. Mas ela é fruto de uma construção coletiva²⁴.

Na mesma ocasião, o presidente da Undime confirmou: -Foi um longo processo de discussão e debates para chegarmos até aqui. Desde 2014 a Undime participou desse processo, que foi diferente dos processos de outros países. O processo brasileiro tem a cara do Brasil, do tamanho e da diversidade do Brasil. Foi longo e envolveu muita gente e diferentes estratégias. Por isso, esse momento é histórico. A sociedade precisou de 4 anos para construir a BNCC. Essa é uma conquista do povo brasileiro²⁵.

²³ A -Frente Parlamentar Evangélica, chamada também de -Bancada Evangélica, tem assumido centralidade nas discussões sobre educação na Câmara, trazendo propostas como a retirada do termo -gênero do PNE e da BNCC.

²⁴ Simielli e Alves (2011, p.15), ao analisar as duas -coalizões em educação no Brasil, apontam que a CNDE -é formada principalmente por movimentos sociais e organizações não-governamentais, enquanto o -TPE é basicamente formado por indivíduos que representam empresas privadas, seus institutos e fundações.

²⁵ Para as listas completas, consultar <https://Undime.org.br/institucional/parceiros> <http://www.consed.org.br/parceiros>, acesso em 02/08/2020.

Esses recortes, tornam explícita a existência de uma recorrência com base no discurso em torno de dois enunciados:

- a) Caráter colaborativo e democrático da construção da BNCC;
- b) Caráter técnico garantido pela contribuição de tais –especialistas‖ na formulação da BNCC.

Em linhas gerais, alguns agentes ocupam uma posição mais ligada a vontade geral, e outros, a autoridade científica. Apesar de estratégias serem pensadas como uma forma consensual, a BNCC passou por críticas e contestações. Ainda assim, o documento foi construído.

A Base sofreu inúmeras críticas, uma delas é referente a abordagem frágil no componente curricular de História. A promulgação da lei 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, impactou profundamente as instituições de ensino e a pesquisa no Brasil. Desde então, vem levantando inúmero questionamentos por parte de professores e pesquisadores de todo país tentando buscar e superar o lamentável distanciamento em relação a abordagem dos estudos com temáticas africanas. Cabe ressaltar que, esses esforços têm surtido efeito, tais como, criação de diversos programas de Pós- Graduação em todo território nacional que, vem realizando pesquisas se destacando não apenas pela quantidade, mas também pela relevância acadêmica.

É necessário salientar que o destaque dado aos estudos de História da África na proposta atual da BNCC é de grande importância e fornece uma contribuição para o ensino de História e para o enfrentamento dos atuais desafios à plena integração social e ao exercício da cidadania no Brasil. Contudo, acaba causando certo desconforto entre professores e historiadores assim como estudiosos da África a elaboração de uma proposta curricular nos moldes apresentados na BNCC. Os conteúdos referentes a essa área de conhecimento não contemplam toda a complexidade das organizações sociais, culturais e políticas africanas, necessária à compreensão da História do continente. São apresentadas de forma superficial.

A proposta e a disposição que se encontram os conteúdos parece desconsiderar e até mesmo inferiorizar os conhecimentos apresentados por uma historiografia contemporânea internacional, inclusive africana e brasileira sobre África. Essa historiografia contemporânea é crítica à perspectiva eurocêntrica, sobretudo no que se refere à abordagem das sociedades africanas que privilegia.

A concepção de currículo como campo de disputa não é um elemento novo, pois veio à tona no Brasil, nos anos de 1980. Revelou-se, desde então, um importante balizador para a análise das relações de poder que envolvem os currículos. No próprio território dos currículos, da pesquisa e da produção teórica podemos destacar a sociologia crítica do currículo e a pedagogia crítico-social dos conteúdos que apontaram na direção de desvendar os vínculos entre currículo, poder, acumulação. (ARROYO, 2011, p.36).

Miguel Gonzales Arroyo ainda complementa,

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento. É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados. (ARROYO, 2011, p.37)

2.4 O movimento pró Base Nacional Comum Curricular

O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular passou a ser uma demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9394/96. Os debates sobre uma base nacional ganharam forças no ano de 2014 quando o MEC, Ministério da Educação repensou nos direitos de aprendizagem.

A criação de uma base comum para a Educação Básica está prevista na Constituição Federal de 1988 que estabelece, no seu Artigo 210²⁶ a necessidade de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou a sua necessidade, mas somente em 2014 a criação da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A base não é um currículo, mas um caminho para a construção dos currículos das escolas municipais, estaduais e da rede privada levando em consideração o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino.

No ano de 2015 foi lançada a primeira versão da BNCC (2015) em outubro do mesmo ano, o MEC abriu o canal para consulta pública por meio da Internet. No ano seguinte, mês de março de 2016, encerra-se a consulta pública da primeira versão da BNCC (2015). No

²⁶ Constituição Federal de 1988, "Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais."

mês de maio, publica-se a segunda versão, com as contribuições oriundas da consulta pública. Alguns seminários estaduais foram organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação- CONSED e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME para discutir a segunda versão, com um total de mais de nove mil participantes, entre professores, gestores e estudantes.

Vale destacar que, o cenário brasileiro onde permeavam essas mudanças da BNCC, o Brasil atravessava um momento político de mudanças, que resultou no Golpe parlamentar que depôs a então Presidente Dilma Rousseff, eleita pelos brasileiros democraticamente para seu segundo mandato. Esses acontecimentos, aportados nesse golpe que tem início em 2015, refletem diretamente na construção da BNCC (2017; 2016).

No dia 12 de março de 2016, o senado abre o processo de *impeachment* e afasta provisoriamente a presidente eleita em 2014 Dilma Rousseff. Como era de se esperar, o então vice-presidente, homem e branco, Michel Temer assume a Presidência e nomeia seus ministros. Com um governo conservador, são intensificadas as políticas de retrocesso, como por exemplo a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Porém, as mudanças definidas nesta Lei dependiam da aprovação da BNCC (2017), que ainda estava em elaboração.

No mês de julho de 2016, foi entregue ao MEC, pela CONSED e pela UNDIME, o relatório com as contribuições oriundas dos seminários estaduais para iniciar a construção da terceira versão da BNCC.

Os seminários estaduais contaram com uma metodologia comum, que permitiu a organização e sistematização dos dados na análise. No primeiro turno, foram apresentados a metodologia, pontos específicos sobre a estrutura da Base e análises críticas de especialistas. O segundo turno foi destinado a uma análise focada nos objetivos de aprendizagem, com os participantes divididos em grupos por etapas e componentes curriculares. O terceiro turno propunha uma análise sobre as etapas, com foco na coerência do documento. Em paralelo ao segundo e ao terceiro turno, foram discutidos os textos introdutórios em grupos específicos. Por fim, o quarto turno abriu espaço para a socialização das contribuições geradas nos turnos anteriores e fechamento em plenária. (BRASIL, 2016a, p.4).

Em abril de 2017, o MEC faz a divulgação da terceira versão da BNCC (2017), com os trechos alusivos à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Continuaram as Audiências públicas, entre junho e setembro, realizadas pelo CNE, e dessa vez, as contribuições poderiam ser enviadas por e-mail. Ainda em 2017, precisamente em setembro, o CONSED e a UNDIME lançaram o Guia de Implementação da BNCC (2017). No dia 15 de dezembro de

2017, com uma votação expressa de 20 votos a 3 votos, a terceira versão da BNCC (2017) é aprovada no CNE, e no dia 20 de dezembro, a BNCC (2017) é homologada, conforme o artigo a seguir:

Art. 1- Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular -BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL; 2017b).

Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira. Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.

Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Porém a construção da base apesar de ter todas essas características de um documento norteador nacional, vem carregada de questionamentos e situações adversas, é relevante pensar a respeito do processo de elaboração da BNCC, pois as últimas versões do texto não foram amplamente discutidas. Atualmente, a disputa que envolve o campo educacional tem se intensificado no contexto das políticas neoliberais e nos interesses do empresariado e do capital a favor da hegemonia capitalista e atender aos interesses mercadológicos.²⁷ Isso nos faz refletir sobre o que está em jogo nesse processo político com pretexto de melhorar os índices de aprendizagem e fazer valer alguns direitos contidos na legislação nacional.

A opção de construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa. Para essa análise, considera-se o início propriamente dito de elaboração do atual documento apresentado pelo MEC, quando este constitui um grupo de profissionais para apresentar, sem um marco de referência que desse unidade ao trabalho, uma primeira versão do documento, por componente curricular (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 15).

O contexto da produção do texto da BNCC teve três versões que, na opinião do MEC, resultaram de um processo de construção democrático. Além da consulta pública, foram realizadas várias audiências com o intuito de –ouvir a comunidade escolar. No entanto, foi preocupante a falta de especialistas/pesquisadores brasileiros na área de currículo, o que obrigou a recorrer a especialistas internacionais pertencentes a fundações privadas.

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que coordenou esse processo, num primeiro momento sem a presença do MEC, apresentou-se como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuava, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Segundo documento apresentado pelo grupo, a missão do movimento consiste em:

A BNCC determina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens brasileiros. Nós trabalhamos para garantir que esses direitos sejam cumpridos, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país. Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas frentes. Articulamos para o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes. Onde tem Base, tem Movimento! (MOVIMENTO PELA BASE, 2013)

A construção da BNCC (2016; 2017) foi marcada por grande repercussão e discussões, em um momento de amplas mudanças políticas no Brasil, uma construção rápida, que durou aproximadamente dois anos, com pouca margem para uma real participação dos professores e população do Brasil. A BNCC (2017) é fruto de uma quebra de um processo já pouco democrático, e o golpe de 2016 o tornou menos democrático ainda. Apesar da própria BNCC (2017) trazer em texto a Constituição Brasileira e o PNE, ela não está totalmente em consonância com esses documentos.

Figura 6- Linha do tempo com o processo histórico de elaboração da BNCC

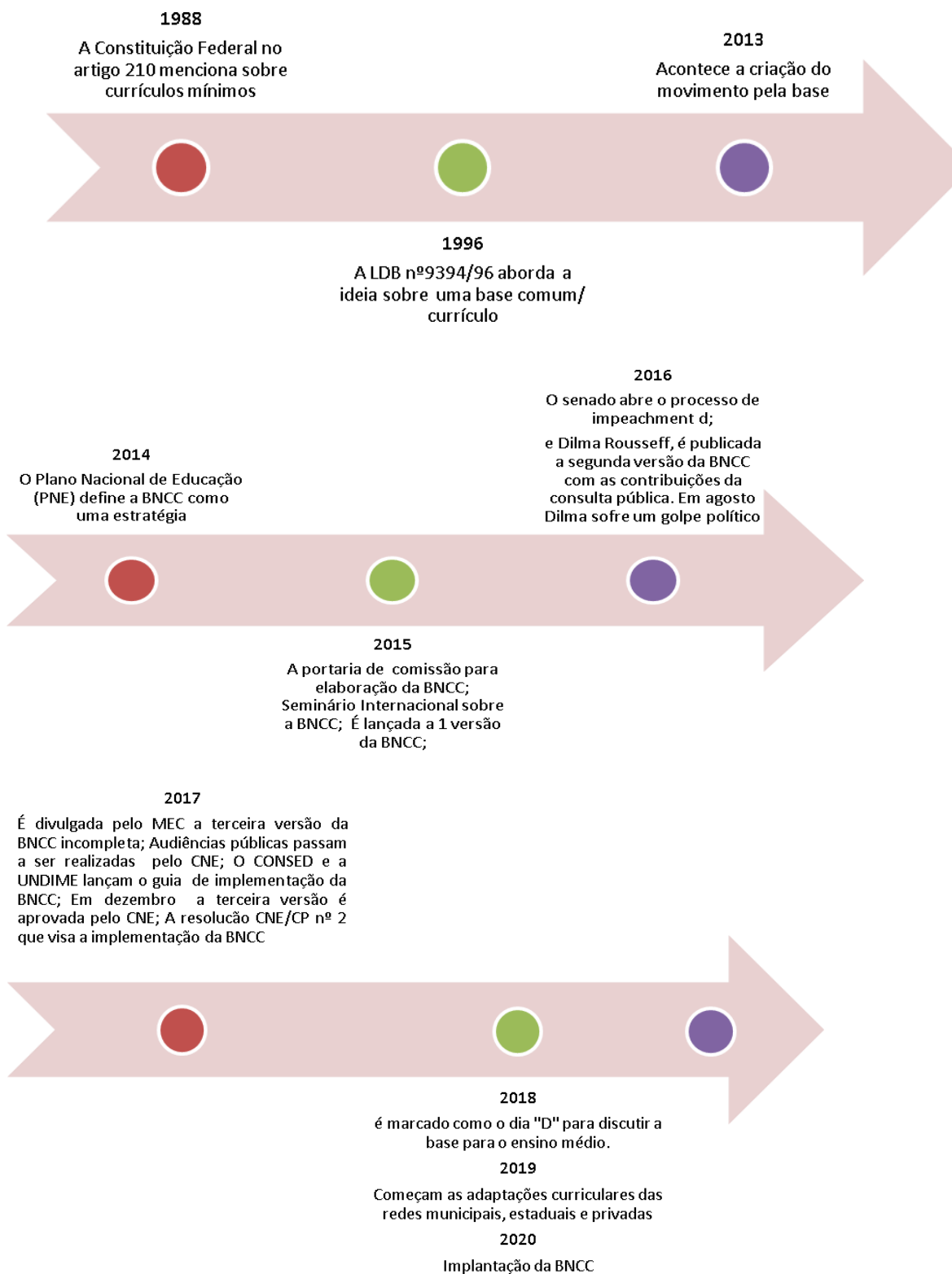


Figura 6-Linha do tempo com o processo histórico de elaboração da BNCC

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações contidas nos documentos referentes ao processo de construção da BNCC.

Figura 7- Membros Do Conselho Consultivo Do Movimento Pela Base

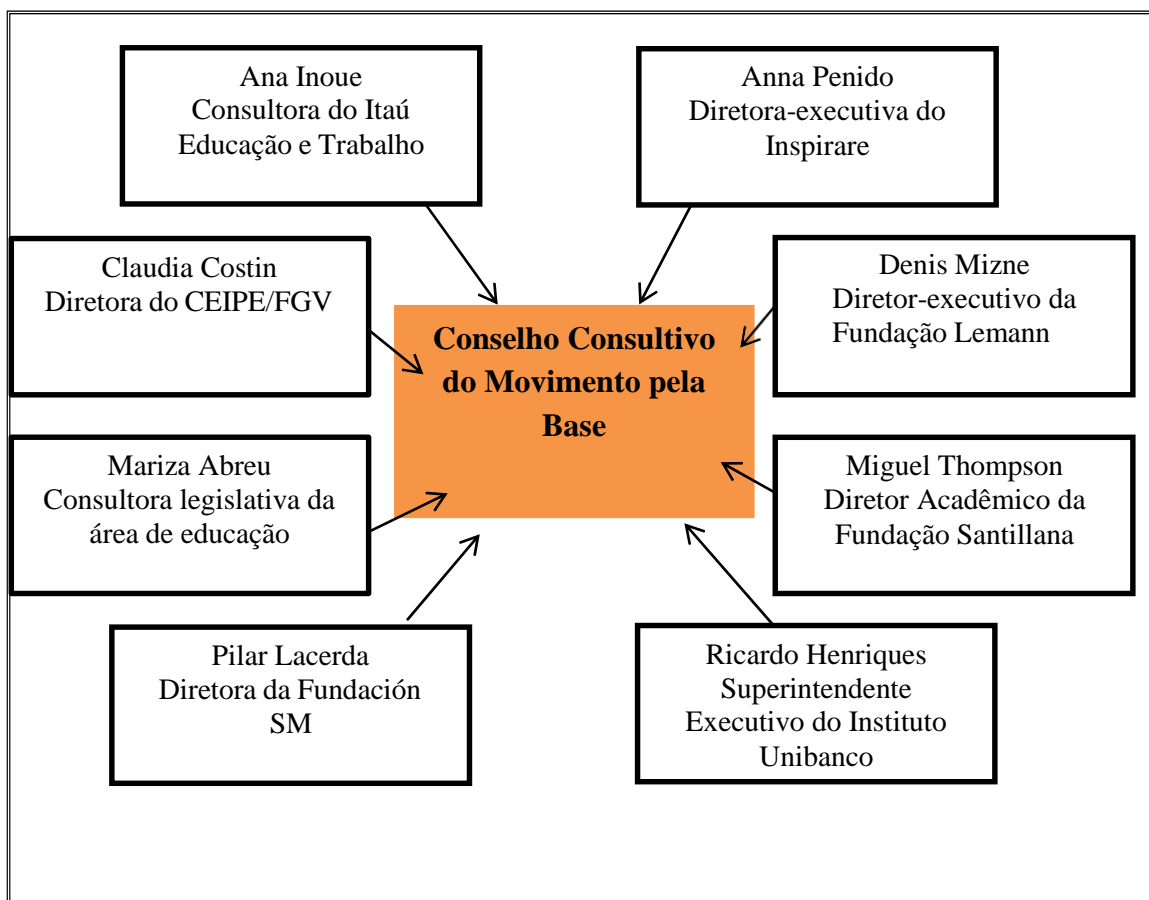


Figura 7-Membros Do Conselho Consultivo Do Movimento Pela Base

Fonte: Elaborada pela autora, por meio de informações contidas no Movimento Pró Base. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

O Movimento pela Base Nacional Comum, referido como apoiador da construção da BNCC, a partir da terceira versão, surgiu em 2013 e possui uma página na internet, com itens para acesso público: A construção da BNCC; Quem Somos; Implementação; Biblioteca; Acontece. Consta, na página –Quem somos, informações sobre: O que é o Movimento pela Base, pessoas, apoio institucional, sete princípios para a construção da Base e conceito. O movimento é composto por itens: –Quem somos. O que é o Movimento: –O Movimento pela Base é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade (MOVIMENTO pela Base Nacional Comum, 2018). Também é possível acessar as pessoas que fazem parte do Movimento, recebendo uma breve informação sobre elas, seguida de uma listagem contendo nomes e suas respectivas funções. Na descrição de –Pessoas:

Tabela 3: Apoio Institucional- Movimento pela Base²⁸

Abave	Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
Cenpec	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
Comunidade Educativa Cedac	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.
Consed	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.
Fundação Lemann	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.
Fundação Roberto Marinho	Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
Instituto Inspirare	Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.
Instituto Natura	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.
Instituto Unibanco	Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.
Itaú Educação e Trabalho	O Itaú Educação e Trabalho é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.
Todos Pela Educação	Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.
Undime	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas informações contidas no Movimento Pró Base. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

²⁸ Esses grupos e seus interesses em relação à educação serão discutidos posteriormente. O processo de construção da BNCC foi organizado a partir das políticas públicas. Além da Comissão instituída pelo MEC, com representantes de Universidades (sobretudo a Universidade Federal de Minas Gerais), também foi firmada –parcerias|| com grupos e entidades privadas. A que teve maior influência foi o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações.

2.5 O movimento conservador e neoliberalismo: Influência Curricular

Nos últimos tempos, o movimento conservador ganhou espaço nas discussões da BNCC, assim como a censura nos livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro didático). Porém esse movimento vem ganhando espaço nas discussões mesmo que, com pautas divergentes, existe interesses em comum, o que os une de certa forma. Na disputa pela BNCC, esse grupo conservador possui muitas pautas em comum, principalmente a regressão no que diz respeito aos valores morais, bons costumes, gênero, religião e família. Roberto Moll explica que,

essa ideologia neoconservadora passou a ser construída por meio de duas correntes. Os libertários entendem que o problema do mundo é a falta de liberdade individual, enquanto os velhos conservadores argumentam que o totalitarismo é fruto do excesso de individualismo. Para os libertários os indivíduos são os únicos que podem definir seus objetivos próprios, enquanto para os velhos conservadores a definição de qualquer objetivo requer a aceitação de crenças e laços sociais. As duas posições diferem também sobre a noção de sociedade. Para os libertários a sociedade é uma relação contratual entre os indivíduos que pode ser desfeita e não tem nada transcendente que a garanta, enquanto os velhos conservadores acreditam que a sociedade é uma comunidade que compartilha uma série de valores morais comuns e instituições que ligam os indivíduos uns aos outros. Acima de tudo, do ponto de vista da economia, os libertários defendiam as virtudes do capitalismo fundado em um livre mercado, mas para os velhos conservadores isto representava justamente a degeneração do capitalismo tradicional. (MOLL, 2010, p.67)

A questão racial também tem enfrentado limites como por exemplo, muitas câmaras municipais fizeram projetos para retirar das escolas os termos gênero e raça. Há diversas modalidades de projetos de lei, emendas e iniciativas legislativas que objetivam instalar a censura nas escolas brasileiras, em tramitação no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal), Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais. Há projetos de diferentes tamanhos e grau de detalhamento. Alguns visam criar uma nova lei e outros objetivam alterar ou inserir um dispositivo em lei previamente existente. Há também emendas legislativas apresentadas por deputados ou vereadores durante a tramitação de projetos de lei. (MANUAL DE DEFESA CONTRA A CENSURA NAS ESCOLAS, 2018, p. 44)²⁹

Vale ressaltar que, esse grupo respaldado no neoliberalismo, defende e exalta o conservadorismo, embora nem sempre estão em consonância com as suas ideias, ainda assim temos exemplos de deputados da bancada religiosa que acabam se aproximando de um

²⁹ Este Manual foi lançado em novembro de 2018 e está disponível nos sites www.manualdedefesadasescolas.org.br e www.manualcontraacensura.org.br

chamado –ideal neoconservador^{ll} e defendem com muita veemência políticas de austeridade e um discurso moralista parvo e cristão obsoleto em defesa da família tradicional, por exemplo. A defesa da religião pelo neoconservadorismo baseia-se no princípio de que a humanidade ao afastar-se de uma grande ortodoxia religiosa, entraria em um sério conflito com transtornos e perda de equilíbrio (NISBET, 1986).

Esse fortalecimento começou em 2014 após o enfraquecimento político do governo do Partido dos Trabalhadores- PT (2003-2016 com o então empossado Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e em seguida Dilma Housseff), a perda de apoio do Partido dos Trabalhadores (PT) frente as denúncias de corrupção apresentadas pela –Operação Lava Jato^{ll}, iniciado em 2003. Uma elite, neoconservadora³⁰ e neoliberal dotada de privilégios que defendem desde então o fim dos programas sociais implantados nos governos de Lula e Dilma e a redução dos direitos pensando na dinâmica de um Estado não interventor, isso faz que aumente o número de apoiadores seja da mídia ou da própria população que se identifica com esse discurso.

Moll (2015) exemplifica que a existência de um movimento neoconservador no Brasil, está relacionado a políticos no Congresso Nacional. Mesmo que poucos políticos se apresentem como neoconservadores no Congresso brasileiro, é notório que as posições de muitos políticos se aproximam de ideias neoconservadoras. Moll cita Eduardo Cunha (PMDB-RJ) e Jair Bolsonaro (PSL-RJ).

Moll (2015, p.4) afirma que é possível verificar a força desse movimento (conservador) quando grupos de direita atacam, por exemplo, jornais e emissoras de televisão por apresentar –algumas posições progressistas, ainda que limitadas, acerca de questões de gênero, descriminalização das drogas, aborto, ecumenismo religioso, racismo e defesa do meio ambiente^{ll}

Vale ressaltar que, conforme Leonardo Avritzer (2016), as manifestações de 2013 foram emblemáticas por impulsionarem um impacto sobre o sistema político e uma mobilização da oposição que nem situações como escândalo do mensalão tinham sido capazes de fazer.

³⁰ Vários autores apontam que o movimento neoconservador surgiu no período após a Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em torno dos anos de 1960 e 1970 (MOLL, 2010; APPLE, 2000; CLARKE; NEWMAN, 1997; AFONSO, 1998; BARROCO, 2015). Neoconservadores são um dos grupos que compõem a Nova Direita, um conceito que passou a ser utilizado na literatura estadunidense e europeia para designar um movimento que teve início por volta dos anos de 1960 (CLARKE; NEWMAN, 1997; AFONSO, 1998; APPLE, 2000).

O sucesso na mobilização da pauta anti Governo Dilma ficou evidente nos índices de aprovação do governo: em março de 2013, 65% dos brasileiros consideravam-no ótimo/bom, o maior número em toda a gestão. Dali em diante, sucessíveis eventos contribuíram para a instalação de uma crise política no Brasil, acrescida de recessão econômica nos anos de 2015 (-,8%) e 2016 (-3,5%) (ANDERSON, 2019).

Com toda essa dificuldade, a presidente Dilma Rousseff, ainda foi reeleita em 2014. Mas, a oposição e, principalmente, o candidato derrotado do PSDB, Aécio Neves não se deram por vencidos e passaram a questionar a veracidade das eleições. Luiz Felipe Miguel faz apontamentos relevantes a cerca do crescimento das ideias conservadoras no cenário brasileiro. Segundo ele, é possível perceber, a partir do ano de 2010, um avanço expressivo, no debate público sobre o conservadorismo. Luis Felipe Miguel defende que,

[...] é perceptível uma significativa presença de discursos em que a desigualdade é exaltada como corolário da —meritocracial e em que tentativas de desfazer hierarquias tradicionais são enquadradas como crime de lesa-natureza. Nestes discursos, também ganha uma nova legitimidade a velha ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial. (MIGUEL, 2016, p. 592).

Miguel ressalta ainda no cenário brasileiro três correntes conservadoras o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. Ainda acrescenta,

O fundamentalismo religioso tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores (Oro, 2003; Machado, 2006). Por vezes se fala na —bancada evangélica, mas a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes como deixa de lado a importante presença do setor mais conservador da Igreja Católica. O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos. Fora do Congresso, pastores com forte atuação política e forte presença nas redes sociais, como Silas Malafaia (da Assembleia de Deus Vitória em Cristo), dão voz à sua pauta (MIGUEL, 2016 p. 593)

O governo de Dilma Rousseff representou de muitas formas uma ameaça de desestabilização às hierarquias convencionais. Para começar, em um país em que a política é dominada por homens, Dilma ousou alçar-se ao cargo mais importante.

Chegamos, finalmente, a 2018, com um cenário de baixo crescimento econômico, alto nível de desemprego e supressão de garantias sociais. As eleições ressaltaram a

polarização política e social que não cessou desde 2014. Entre as forças progressistas (democráticas) representadas pelo apoio à Fernando Haddad (PT) e a extrema direita engajada na candidatura de Jair Bolsonaro (PSL), vemos eleito o candidato que menos apresentou propostas de políticas públicas e que não compareceu aos debates com os demais candidatos. Durante a votação do impeachment de Dilma Roussef Bolsonaro se aproveitou da visibilidade do momento que refletiria seu discurso para um público amplo e declarou:

—[...] Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula que o PT nunca teve. Contra o comunismo! Pela nossa liberdade! Contra o Foro de São Paulo! Pela memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, opavor de Dilma Rousseff! Pelo Exército de Caxias! Pelas nossas Forças Armadas! Por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim!! (Bolsonaro, Jair, 17/04/2016)

Além do discurso desrespeitoso que exalta a tortura sofrida por Dilma Roussef no período da ditadura militar no Brasil, Bolsonaro se coloca como –um homem de Deus¹ e ainda reforça o velho discurso moralista –Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula que o PT nunca teve². Num contexto, em que os olhares da população brasileira estavam voltados para a votação do impeachment de Dilma Rousseff, nacionalmente o então deputado Jair Bolsonaro se declara como um candidato neoconservador. Católico declarado, em seguida viaja para Israel com a família onde passa pelo ritual evangélico de batismo no rio Jordão. Assim, a partir de 2016 começa a declarar sua intenção em ser candidato a Presidência da República em 2018. Um momento de fragilidade e ruptura da direita, cenário favorável a procura de um líder com essas características pautadas em medo, ódio e discurso moral.

Os resultados das eleições de 2018, ficaram definidas após o segundo turno, Jair Messias Bolsonaro (até 2022 sem partido), ex-militar com seu lema de campanha –Brasil acima de tudo, Deus acima de todos³, contra Fernando Haddad (PT), foi eleito com 57,8 milhões de votos. (G1, Eleições 2018).

A eleição presidencial de 2018, que elegeu o candidato Jair Messias Bolsonaro, representou a ascensão de um candidato de extrema-direita com todas as suas consequências. Michael Löwy (2015) ao comparar o conservadorismo no Brasil com os movimentos de extrema-direita na Europa, mais especificamente na França, aponta como semelhanças o culto à violência policial e a intolerância com as minorias sexuais. Ele vê, como uma particularidade do Brasil, o apelo aos militares (o chamado a uma intervenção militar, o saudosismo da ditadura militar etc.).

Figura 8: Candidatos a presidência da República 2018 no 2º turno

Candidatos



TOTAL	VÁLIDOS	BRANCOS	NULOS	ABSTENÇÕES
115.933.451	104.838.753 (90,43%)	2.486.593 (2,14%)	8.608.105 (7,43%)	31.371.704 (21,30%)

Eleito / 2º Turno (resultados matematicamente definidos).

Figura 8-Candidatos a presidência da República 2018 no 2º turno

Vale destacar que o Movimento pela Base publicou uma nota referente aos 100³¹ primeiros dias do governo Bolsonaro (sem partido)³² sobre a educação, das quais, trago alguns excertos:

- O Governo Bolsonaro chega aos 100 dias sem uma estratégia para a Educação brasileira. Paralisado por disputas ideológicas e uma crise de gestão, o MEC pouco avançou em políticas estruturantes para a área.¶
- É papel da BNCC ser a grande articuladora do sistema educacional, e sua observação é um dos quesitos para ajudar a garantir objetivos como a equidade educacional e a melhora do aprendizado.¶
- Para além das prioridades dos 100 dias, a BNCC precisa avançar em diversas frentes de implementação, processo liderado por estados e municípios, mas que depende de apoio do governo federal.¶

³¹ Abraham Weintraub, que substituiu Ricardo Vélez no comando da pasta na segunda-feira (08/04), precisará montar uma equipe capaz e disposta a abandonar o diversionismo ideológico para dar conta das prioridades reais da pasta, aquelas que afetam diretamente o aprendizado de milhões de crianças e jovens de todo país. Entre elas, o apoio aos estados e municípios, que têm pela frente o mandato, a oportunidade e o desafio de implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todas as redes de ensino. Das 35 prioridades para os primeiros 100 dias estipuladas pelo governo, quatro estavam ligadas à educação: o lançamento de um programa nacional de alfabetização (a única sob responsabilidade do MEC); elaboração e disseminação de uma agenda de promoção da ética e da cidadania a ser adotada em salas de aula (sob tutela da Controladoria Geral da União); regulamentação do direito à educação domiciliar (Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos) e o lançamento do programa Ciência na Escola, para promover a interação entre universidades e escolas públicas (Ministério da Ciência e Tecnologia, em parceria com o MEC). Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/nota-do-movimento-pela-base-sobre-os-100-dias-de-governo-bolsonaro/>

³² Em 26/10/2019 por G1: "Tanto faz eu estar com partido ou sem partido. No PSL, dos 50 e poucos [deputados] lá, tem uns 30 que estão fechadinhos conosco. Os outros 20, tem uma meia dúzia que foi para o radicalismo, e os demais votam conosco, não tem problema", completou. Bolsonaro em um entrevistas para jornalistas que o acompanhavam em uma viagem para Pequim, antes de viajar para Abu Dhabi, nos Emirados Árabes. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/10/26/bolsonaro-diz-que-pode-ser-presidente-sem-partido.ghtml>

—Os desafios são grandes e urgentes. O Movimento pela Base espera que o MEC cumpra seu papel de zelar pelo direito de aprender com qualidade garantido pela Constituição e pela BNCC a todos os alunos brasileiros. (MOVIMENTO PELA BASE, 11/04/2019)

No que tange as políticas educacionais de seu governo, Bolsonaro apontou em seu plano de governo prometendo mudanças profundas na educação, um mandato marcado por pautas conservadoras, tais como combate à –doutrinação de esquerda.

Observa-se que os mais importantes programas do governo Bolsonaro têm em comum o aspecto ideológico: desconstruir a pseudo ideologia de esquerda presentes nas escolas e intensificar a ideologia da direita. Todas essas ações visam a um maior controle da formação dos(as) alunos(as), de modo a controlar o conteúdo a ser ensinado e evitar a análise crítica da realidade.

Propostas como o Projeto Escola Sem Partido e o Homeschooling³³ são claras expressões da tentativa de promover uma formação tecnicista, pretensamente neutra, desprovida de conteúdo político e da liberdade de expressão que caracterizam a formação de pessoas críticas com capacidade de análise da realidade e tomadas de decisão autônomas. Sustentado em um discurso neoconservador e ultraliberal, o Homeschooling visa, por um lado, destituir o papel do Estado na oferta da educação e, por outro, afirmar o patriarcado na definição da família tradicional.

Segundo a BBC Brasil NEW (2019), o início do governo foi marcado ainda por conflitos entre os diferentes grupos que formam o governo, em especial entre o núcleo militar e os ministros mais ideológicos, ligados ao líder conservador Olavo de Carvalho. A disputa ficou mais evidente no Ministério da Educação, onde houve mais de 20 demissões em cargos de segundo e terceiro escalão, deixando uma das pastas mais importantes do governo paralisada e culminou na troca de comando.

No ano de 2019, as reformas das políticas educacionais ficaram mais intensas com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, que não só manteve a conservação do ideário neoliberal e neoconservador, como aprofundou esse processo com uma política de desvalorização da educação, de sucateamento das universidades, de restrição de recursos para ciência e

³³ É preciso esclarecer que o *homeschooling*, também chamado de ensino domiciliar e/ou educação doméstica, em nada tem a ver com o ensino remoto emergencial que vem ocorrendo durante a pandemia de COVID-19. Esta quer ser uma modalidade de ensino onde todo o seu planejamento e execução é dirigido e planejado pelos pais ou tutores da criança e do adolescente, podendo ou não contratar preceptores para a tarefa..

tecnologia, concentrando os seus esforços numa política para o mercado, para o setor financeiro, para os ruralistas.

Figura 9: Metas para os primeiros 100 dias

Metas para os primeiros 100 dias	
Na quarta-feira (23), o ministro-chefe da Casa Civil, Onyx Lorenzoni apresentou 35 metas prioritárias para os primeiros 100 dias de governo. Quatro projetos envolvem a área educacional.	
Alfabetização Acima de Tudo	Lançamento de um programa nacional de definição de soluções didáticas e pedagógicas para alfabetização, com a proposição de método para redução do analfabetismo a partir de evidências científicas.
Programa Ciência na Escola	Promover interação entre universidades e a rede de escolas públicas para o ensino de ciências.
Educação domiciliar	Regulamentar o direito à educação domiciliar, reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de medida provisória. Segundo o governo, 31 mil famílias utilizam esse modo de aprendizagem.
Programa Um por Todos e Todos por Um! Pela Ética e Cidadania	Elaborar e disseminar agenda de promoção da ética e da cidadania a ser adotada por escolas no âmbito da sala de aula.

Figura 9-Metas para os primeiros 100 dias do governo Bolsonaro

Fonte: Agência Senado. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf

Segundo o documento apresentado como plano de governo para a educação –um dos maiores males atuais é a forte doutrinação, o que demonstra a centralidade dada à educação na disputa ideológica pelo projeto de Bolsonaro, alinhado ao movimento –Escola sem partido e suas iniciativas legais e legislativas. –Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das

escolas. Hoje, não raro, professores são agredidos, física ou moralmente, por alunos ou pais dentro das escolas.¶

Ainda sai em defesa da educação a distância –deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática. Deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais¶ (Programa de Governo, 2018, p.45).

No início de 2020, o cenário nacional é afetado pela pandemia do Covid19, que tem impactado nos países de todo o planeta, inclusive o Brasil. No entanto, o governo federal tem falhado em responder aos níveis exigidos de situações de calamidade pública, que se refletem no setor de educação, com a ausência de uma coordenação nacional efetiva para articular esses esforços. tem afetado em grande medida as instituições de ensino e a vida dos alunos, profissionais da educação, famílias e comunidade educativa.

Em um momento tão grave de crise sanitária no país, que tem ceifado a vida de inúmeras pessoas, com implicações para a educação nacional, há um triste cenário traçado pelo MEC: ataques contra universidades, ciência e pesquisa científica e troca de ministros na categoria da educação, para a qual o governo federal não encontrou o caminho adequado. De fato, no governo de Jair Bolsonaro, quatro ministros (até o presente momento) assumiram a pasta da educação, o que mostra, no mínimo, a ausência de prioridades para o setor, bem como a falta de continuidade de políticas prioritárias. , de acordo com os princípios constitucionais e a Lei de Diretrizes e Fundações da Educação Nacional.

2.6 A escola como um campo de poder

Uma escola que pensa num ambiente plural tendo como objetivo o respeito pela diversidade e as diferenças, elabora estratégias que podem modificar os campos de poder na educação. É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da –escola libertadoral, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e

sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007 p. 43).

A escola, enquanto organização e instituição social tem uma função social que a distingue das outras e é parte fundamental na formação das sociedades humanas. A distinção está na sistematização, no processo formativo que visa inculcar valores, ensinamentos enormes da sociedade, fazendo a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o estudante, procurando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos (SAVIANI, 2003).

Para a compreensão da valorização de determinados tipos de conhecimento nos currículos escolares e exclusão e omissão de outros, assim como a escola como um espaço excludente, podemos usar os conceitos de campo de poder desenvolvido por Pierre Bourdieu.

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a —distinção— - no sentido duplo do termo - das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como —cultural a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso a aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes. (BOURDIEU, 2007 p. 221).

Bourdieu apresentou muitas contribuições para a sociologia da educação. Os agentes individuais tais como, família, grupos, campos sociais, classes sociais e o Estado realizam a reprodução das suas condições de existência principalmente por meio da reprodução do capital econômico e do capital cultural.

Para Max Weber, o conceito de poder é sociologicamente amorfo, havendo uma série de circunstâncias que colocam uma pessoa na posição de impor sua vontade devendo, portanto, o conceito de dominação ser mais preciso: dominação é a probabilidade de que um mandado seja obedecido (WEBER 1984, p.43).

Ao analisar o poder nas estruturas políticas, Weber enfatiza o uso da força, comum a todas elas, diferindo apenas a forma e a extensão como a empregam contra outras organizações políticas. Analisa o clientelismo, o nepotismo e a influência social, política ou ideológica exercida pelos detentores do poder econômico e político. O poder na sociedade de classes é analisado a partir da concepção de ordem jurídica, cuja estrutura influi, diretamente,

na distribuição do poder econômico, ou de qualquer outro, dentro de uma comunidade. O poder econômico distingue-se do poder como tal, podendo ser consequência ou causa do poder existente por outros motivos. Para Weber (1982, p.268), as classes têm sua oportunidade determinada pela existência ou não de maior ou menor poder para dispor de bens ou habilidades em seu próprio benefício. O poder na burocracia é abordado a partir da consideração de que, tecnicamente, a burocracia é o meio de poder mais altamente desenvolvido nas mãos do homem que o controla. Weber a considera como o modo mais racional de exercer o poder, servindo a interesses políticos, econômicos ou de qualquer outra natureza. Analisa as características da burocracia, onde é exercido um poder formal e impessoal.

Bourdieu aborda a questão do poder a partir da noção de campo³⁴ considerando o campo do poder como um "campo de forças" definido em sua estrutura, pelo estado de relação de forças entre formas de poder ou espécies de capital diferentes. É um campo de luta pelo poder, entre detentores de poderes diferentes; um espaço de jogo, onde agentes e instituições, tendo em comum o fato de possuírem uma quantidade de capital específico (econômico ou cultural especialmente) suficiente para ocupar posições dominantes no seio de seus respectivos campos, afrontam-se em estratégias destinadas a conservar ou a transformar essa relação de forças (BOURDIEU, 1989, p.375). Segundo ele, o poder exercido no Sistema de Ensino é o poder simbólico.

A educação escolar é o principal elemento que insere um indivíduo num contexto social. O sistema escolar seleciona indivíduos, ou seja, é uma dimensão do estado de hierarquização. O Estado organiza e mantém o sistema escolar e hierarquiza seus membros. Djamila Ribeiro afirma que,

É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso a educação (RIBEIRO, 2019, p. 9-10).

Cada indivíduo está em constante disputa para obter reconhecimento no meio onde está inserido, ou onde deseja fazer parte. Esse espaço pode ser a vaga em uma universidade,

³⁴ Os campos resultam de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo. Como tal, cada campo cria o seu próprio objeto (artístico, educacional, político etc.) e o seu princípio de compreensão. São "espaços estruturados de posições" em um determinado momento. Podem ser analisados independentemente das características dos seus ocupantes, isto é, como estrutura objetiva. São microcosmos sociais, com valores (capitais, cabedais), objetos e interesses específicos (BOURDIEU, 1987p.32).

uma vaga de emprego entre outros. A partir dessas características existentes em cada um dos campos de poder proporciona ao indivíduo capital e/ou recursos e o coloca em uma posição de status social. É nesse momento que o indivíduo se torna um facilitador ou um dificultador material e simbólico para adquirir o reconhecimento desejado.

De acordo com Silvio Almeida –As sociedades não são homogêneas, visto que são marcadas por conflitos, antagonismos e contradições que não são eliminados, mas absorvidos e mantidos sob controle por meios institucionais, como é exemplo o funcionamento do –sistema de justiça, assim

a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação social. (ALMEIDA, 2020, p.39-40)

Já no caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. (ALMEIDA, 2020, p.40)

2.7 O currículo e o multiculturalismo

O currículo escolar não envolve apenas conteúdos, mas possui ligação direta com as interações existentes na escola, a construção da identidade do aluno é uma delas. Pensar na construção do currículo vai além da forma de pensar mas em como podemos fazer uma relação com os conteúdos existentes para além de mero cumprimento do documento e sim de que forma as metodologias para uma educação antirracista estão sendo cumpridas na prática.

Retomando o capital cultural, historicamente falando os indivíduos brancos de descendência europeia acumulam mais capital cultural do que indivíduos brancos com ancestralidade africana. A influência do capital cultural se deixa aprender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança (BOURDIEU, 2007 p.44).

Ao mencionarmos o campo de poder ligado a cultura podemos levar em consideração uma série de saberes que não são valorizados e muito menos repassado ou trabalhado em sala de aula. Pensar na questão racial atrelada a esse campo de poder nos faz pensar além da estrutura do saber, ou seja, quais temáticas esse saber contempla.

Valorizar e reconhecer e até mesmo reparar a história afro-brasileira tem por objetivo ampliar os conhecimentos sobre a base de formação brasileira e sob quais pilares os indivíduos se formaram, isso incide diretamente com o poder da representatividade individual do aluno e da população negra, esta, fragilizada e exposta as maiores dificuldades, uma dela é a escolaridade.

Uma escola que se compromete com a diversidade atua de forma a revolucionar para trabalhar as possibilidades e percepções da identidade. No Brasil, a mestiçagem é a expressão mais popularmente utilizada para demonstrar a busca por uma identidade nacional, racial e cultural singular (MUNANGA, 1999). No que diz respeito à cultura negra e suas identidades, estas se situam no campo da diáspora e da hibridização, o que significa que na cultura popular negra, em termos etnográficos, não há pureza (HALL, 2003). A mestiçagem, além de trazer a questão do -não puoll, ao aproximar-se do ideal de branqueamento pode trazer uma visão de afastamento da identidade negra, que é construída a partir de uma consciência histórica e política. Assim,

O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é —um e outro, —o mesmo e o diferentel, —nem um nem outro, —ser e não ser, —pertencer e não pertencer. Essa indefinição social — evitada na ideologia racial norte-americana e no regime do apartheid —, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção de identidade negra (MUNANGA, 1999, p. 126).

Dessa forma, é necessário que se construa a identidade nas diferenças. Na cultura negra, essas diferenças se revelam pela história, por meio da ancestralidade e de suas tradições, que vão sendo traduzidas e ressignificadas. A identidade negra se constrói por meio da resistência do povo negro contra toda e qualquer forma de discriminação racial, seja pelo movimento negro, pela arte e cultura como forma de expressão e valorização do potencial cultural e pertencimento racial.

Essa consciência vem à tona por meio de relações e ações políticas que promovem o conhecimento e a valorização dessa identidade. É preciso vencer a segregação racial que

favorece a cultura branca em detrimento da negra e, conseqüentemente, revela o racismo, muitas vezes de maneira velada. Outro ponto importante é perceber em que medida um elemento cultural foi esvaziado de sentido. Portanto, é fundamental debater o papel do capitalismo na perpetuação do racismo. Por exemplo, uma marca de luxo pode fazer uma coleção de moda inspirada em elementos da cultura negra, porém ao contatar apenas modelos brancas para o desfile - essas peças chegam ao consumidor já destituídas de sentido.

Podemos compreender que o multiculturalismo se refere a estudos voltados para as diversas culturas oriundas de vários lugares, valorizando a partir da aprendizagem a importância de cada cultura. O multiculturalismo no âmbito escolar pode ser compreendido como uma possibilidade de inclusão de todos os alunos à educação, independente das diversidades e das minorias, onde geralmente são excluídos e marginalizados pela sociedade. Um currículo expandido envolve os grupos minoritários e reconhece a individualidade dos envolvidos.

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados. [...] O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2011, p. 85).

Segundo Elaise Mara Ferreira Crepaldi, -apesar da ambigüidade, ou por causa dessa ambigüidade, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que obrigaram as diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no espaço antes destinado apenas à cultura branca, masculina, europeia e heterossexual que formavam a cultura do grupo social dominante. Ainda complementa que, -nesta concepção, nenhuma cultura pode ser avaliada como superior ou inferior à outra. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (CREPALDI, 2015, p.11).

Geralmente os currículos são escritos e compostos em contextos históricos e sociais distintos, podendo manifestar suas intenções referente a escolarização, isso pode ser concretizado ou não no contexto escolar. O currículo é uma questão de poder, bem como de identidade. Segundo Santos e Moreira (1995, p. 47): -Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo, desde a incorporação desse termo ao vocabulário pedagógico.

Maximiliano Menegolla e Ilza Martins Sant'Anna, definem currículo como algo –abrangente, dinâmico e existencial, visto em uma dimensão profunda e autêntica que abrange todas as circunstâncias da história escolar e social do aluno. –É a escola em ação, isto é, a vida do aluno e de todos os que sobre ele possam ter determinada influência. É o interagir de tudo e de todos que interferem no processo educacional da pessoa do aluno (MENEGOLLA, SANT'ANNA, 1999, p. 51).

Segundo José Gimeno Sacristan, a escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente a cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles refletem no currículo (SACRISTAN, 2000, p.17)

Walter Praxedes afirma que, historicamente, não há como negar as relações assimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais. O mundo contemporâneo está marcado pela presença de indivíduos com interesses contrapostos e identidades culturais em conflito. É assim que os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência, inclusive na escola (PRAXEDES, 2004, p.1).

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares a respeito de conhecimento, formas de organização da sociedade e os diferentes grupos sociais. Trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem somente ser representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação. Sendo assim, essas narrativas representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como referência, a de outros são desvalorizadas e proscritas. Dessa maneira, fixam noções particulares sobre gênero, etnia, classe e assim por diante (SILVA et al., 1995, p. 195).

De acordo com o Artigo 6^o³⁵ da Constituição Federal de 1988, a educação é pauta no que se diz respeito aos direitos sociais dos indivíduos. Isso se refere a garantia dos direitos sociais de todos, assim como o artigo 3 da LDB 9394/96 reafirma esses direitos com base nos seguintes incisos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

35 Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

Ressaltamos os incisos I, II, III e IV do artigo 3 da Constituição Federal (I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. Para que haja efetivação desses direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, é necessário a elaboração de um currículo que aborde e que principalmente contemple a diversidade, principalmente identitária.

Nos currículos escolares o espaço dedicado a história da África é mínimo. Levamos uma vida escolar inteira aprendendo sobre o império romano, o feudalismo na Europa, a revolução industrial na Inglaterra, a revolução francesa, a guerra civil norte americana. Falamos da história de um continente inteiro em apenas algumas horas e isso quando falamos. Segundo Almeida, o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional (ALMEIDA, 2020, p.65). Porque na maioria das vezes a África chega aos bancos escolares na carona de tema escravidão. E mesmo a escravidão é abordada sob uma perspectiva eurocêntrica, isto é sob o ponto de vista do colonizador. (NYAMIEN, TERUYA, 2015).

Segundo Silva (2009) a questão central nas terias que possuem o currículo como objeto de estudo é: qual conhecimento deve ser ensinado? Para ele o currículo sempre resultado de uma seleção de saberes. Essa questão seletiva de conhecimentos configura uma questão de poder.

Os debates sobre quais conteúdos ensinar e como ensinar, promovidos na década de 1980, contribuíram para o início da reformulação de concepções teóricas e metodológicas da disciplina de história, exigindo que os conteúdos a serem oferecidos na educação formal levassem em consideração as reivindicações dos grupos sócias (FELIPE, TERUYA, 2020, p.248).

É imprescindível repensar a estrutura curricular e os espaços escolares analisando o cenário do âmbito escolar, bem como sua estrutura muitas vezes austera para atender alunos negros e o caráter excludente nas escolas públicas brasileiras. Muito se fala em práticas pedagógicas e princípios de equidade, mas na prática, acaba se tornando discriminatória. Faz se necessário pensar também, além de reconhecer as diferenças, identificar se esse reconhecimento em si não se tornará numa ferramenta de hierarquização cultural, onde a cultura dominante, eurocêntrica e heterossexual passa a ser vista como superior e dominante.

O multiculturalismo pode se apresentar de muitas formas, e que não se limitam a uma tendência ímpar. Portanto sua abordagem educacional é muito extensa, fazendo uma reforma drástica no currículo visando uma perspectiva voltada para as diversidades. Pensar em estratégias e meios para combater as discriminações e preconceitos faz parte do trabalho de todos os professores e professoras, dessa forma munido de conhecimento cultural, social, econômico, político, bem como observar e contemplar a diversidade étnico-cultural existente em nossa sociedade, poderá diminuir ou talvez erradicar esse gigantesco problema social presente na sociedade. Ao pensarmos em uma educação de qualidade, é sinônimo de uma educação inclusiva, edificada com base num currículo com caráter multicultural respeitando as diferenças, reconhecendo a existência plural.

Capítulo 3: O conceito de um currículo oculto e os resquícios na Base Nacional Comum Curricular

3.1 Conceito de Currículo oculto

Esse capítulo irá abordar o currículo oculto, desenvolvendo uma discussão referente as relações étnico raciais na BNCC e as estratégias relacionadas às a práticas pedagógicas possíveis de serem trabalhadas em sala de aula. A partir das reflexões elaboradas nesse contexto, se pretende –desocultar|| algumas das características do currículo oculto.

A escola do século XX vem sendo utilizada como um espaço para o controle social e manutenção das classes, tendo o currículo como um importante instrumento para a produção e reprodução de valores, comportamentos e significados alinhados aos interesses do modelo padronizado de organização social e econômico capitalista. Com o avanço das políticas neoliberais nos últimos anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi imposta às escolas como uma importante peça para o desenvolvimento de uma educação mais justa, igualitária, democrática e de qualidade. Entretanto, a BNCC se revela como mais um instrumento em função mercadológica e capitalista.

O currículo é entendido aqui como um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino.

Foi durante a década de 1970 que estudos voltados para compreender a escola como um espaço de controle passaram a se direcionar às questões curriculares com as contribuições de Michael Young (1971, 2000) para os estudos curriculares quando é lançado o movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE).

Portanto, no fim da década de 1970 esses estudos passam a tratar do currículo de maneira mais específica, com a publicação de –Ideologia e Currículo|| (1979), de Michael Apple, onde o autor propõe uma discussão e chama a atenção com um olhar mais clínico sobre o que a escola ensina em seu espaço não apenas pensando nos conteúdos, mas também nos valores e normas ideológicas presentes no âmbito escolar. Desde então, Apple reformula e consolida o conceito de currículo oculto.

As instituições de ensino apresentam uma tradição seletiva, em que as informações e culturas ensinadas são aquelas que não contradizem a cultura dominante. Assim, nos currículos, há a incorporação desses conhecimentos,

tratados como válidos e legítimos, e a seleção e afirmação deles são importantes para a perpetuação do conhecimento daqueles que detêm o poder (APPLE, 2006 p.288)

O currículo oculto se efetiva por meio das entrelinhas, indo além da seleção dos conteúdos. As relações sociais entre os agentes escolares e alunos, por exemplo, em que muitas vezes os professores e demais são colocados como autoridades inquestionáveis, acabam ensinando obediência e conformismo (ARAÚJO, 2019). Segundo Tomaz Tadeu da Silva, –A ideia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa que até então estava oculta para nossa consciência. A coisa toda consiste, claro, em desdobrar o currículo oculto (SILVA, 1999, p.80)

Seguindo alguns preceitos de Paulo Freire (2020), podemos considerar o currículo oculto como um grande instrumento de opressão da educação bancária. As práticas constantes curriculares denominadas tradicionais e ocultas trabalham com o objetivo de limitar e reprimir o pensamento autêntico e libertador, dificultando a reflexão dos alunos, e também dos docentes, sobre o que estão sendo condicionados. Sem um pensamento crítico, é certificado que as massas populares não consigam se inserir criticamente na realidade, permanecendo em um estado de imersão quanto ao reconhecimento da sua própria opressão. Nesse estado, a única opção possível é a aceitação da realidade que lhes é apresentada como algo em que a mudança não é possível ou como a verdade absoluta. Tomaz Tadeu da Silva, afirma –Embora não constituía propriamente uma teoria, a noção de –currículo oculto exerceu uma forte e estranha atração em quase todas as perspectivas críticas iniciais sobre currículo (SILVA, 1999, p.77). Na perspectiva apresentada por Silva, o currículo oculto

é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Em outras palavras, precisamos saber —o que se aprende no currículo oculto e através de quais —meios (SILVA, 1999, p.78)

De acordo com José Augusto Pacheco (2005, p. 54), –currículo oculto é sinônimo de escondido, latente, tácito, implícito – não estudado. Encerra duas ideias principais: o que os alunos aprendem com experiência social da escola, a imprevisibilidade da ação pedagógica. O currículo oculto se encontra presente dentro do próprio currículo real e se materializa no resultado das experiências escolares, não fazendo parte propriamente dos programas oficiais e das políticas educativas.

Conforme Pacheco (1996, p. 70), –quando o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial, [...] então se diz que existe o currículo oculto [...] com diversas denominações: implícito, latente, não intencional, não ensinado, escondido.

Numa perspectiva crítica, de acordo com Silva, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente as estruturas e as pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, 1999, p.79). Em termos gerais o currículo oculto ensina o conformismo, obediência, subserviência e individualismo. Numa perspectiva abrangente, aprende-se por meio do currículo oculto atitudes e valores próprios de outras esferas sociais.

–Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 1999, p.79)

O que está explícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Torna-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo. (SILVA, 1999, p. 80)

Michael Apple (1999) define o currículo como um campo contestado, e o conhecimento que é veiculado pelos textos escolares, nos discursos, nos gestos e no ambiente educacional, é um conhecimento específico e particular. Portanto, a educação e o poder estão na verdade, imbricados, sendo, portanto, indissociáveis. As discussões atuais sobre as lutas das minorias para terem suas histórias, seus conhecimentos particulares, incluídos nos currículos escolares, mostram mais evidentemente este entrelaçamento. Os diversos grupos sociais estabelecem estratégias de luta para terem sua cultura reconhecida e legitimada no currículo escolar.

O currículo segue a linha de um plano de ação devido a construção dos conteúdos que implicarão diretamente na formação dos sujeitos em sociedade. Em suma é a prática da aprendizagem que deve contribuir para formar o pensamento crítico do indivíduo no meio social.

Na prática [o que nem sempre acontece], o currículo deve ser pensado numa construção dos saberes, bem como o envolvimento entre os sujeitos, pois ele interage em um determinado contexto construído pelas experiências, atividades, métodos e meios com o objetivo de cumprir os interesses de um grupo hegemônico, que pretende controlar as pessoas

(pais, professores, alunos, comunidade, etc. O currículo deve ser um elo entre cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, o que reflete na sociedade de hoje e de amanhã.

Dessa forma, o currículo não é neutro, pois ele é um campo que gera conflitos onde as decisões são tomadas por determinados grupos e interesses como já mencionado nos capítulos anteriores. Segundo Sacristan (2013), é importante dar suporte às pesquisas feitas com e sobre os professores a respeito do desenvolvimento do currículo como estratégia para a melhoria dele. Ainda, na visão deste autor, o currículo representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico e as influências sofridas por ele, o que evidencia a não neutralidade, as desigualdades entre os indivíduos e os grupos.

Obviamente, o conceito de —currículo oculto‖ cumpriu um papel importante no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo. Ele expressa uma operação fundamental da análise sociológica, que consiste em descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas, sem nosso consciente. (SILVA, 1999, p.80)

Logo, o currículo deve servir como uma ponte para integrar os indivíduos no grupo escolar, bem como fortalecer a gestão democrática que são as normas do regimento escolar, o que garantirá qualidade social da educação, valorização da diversidade e protagonismo dos alunos no meio em que vivem.

Corroborando com essa ideia, César Coll (2006, p. 33-34) afirma, —o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula‖. Analisando essa questão da não neutralidade, Michael Apple afirma,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2001, p. 59)

Pensando nesse contexto, o currículo está relacionado às noções de ideológicas, culturais e poder, onde as relações podem levar à exclusão de determinadas classes sociais, etnias, gêneros entre outros. Embora a seleção dos conteúdos obedeça a legislação e aos parâmetros mínimos nacionais, como no caso dos PCN's brasileiros e recentemente a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, também pode seguir as particularidades regionais e as

diretrizes estipuladas pelas próprias secretarias municipais de educação assim como as escolas, em um modelo de currículo aberto.

Para Sacristan (2000, p. 15) –o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas|. Ainda assim, é preciso pensar e ocupar-se também das condições de realização dos currículos ou dos níveis de concretização dos objetivos gerais propostos nele.

Para Apple, a educação está profundamente ligada à política da cultura. –A decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às futuras gerações, enquanto o outro grupo mal vê a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.| (APPLE E SILVA, 1994, p.42)

O poder se manifesta na dominação de um indivíduo ou grupo. Em uma visão crítica às relações de poder se manifestam na divisão de classe, etnia, gênero ou religião. É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido na relação de poder. Um conjunto de conhecimento organizado em currículo nunca é neutro, sempre parte da visão de alguém/ grupo relacionado ao que se considera conhecimento legítimo com forte viés positivista e neoliberal. Silva (2007) afirma que a era Neoliberal acabou por desocultar o currículo oculto e afirmou-o explicitamente nas subjetividades por meios dos valores do capitalismo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista.

Nos debates atuais sobre currículo, ganha centralidade os temas etnia e raça. Considerando que etnia está relacionada ao conjunto de características culturais como língua, religião, costumes, tradições, sentimento de lugar (HALL, 2001) e raça que, em geral, é o termo reservado para identificações baseadas em características físicas, como a cor da pele, a visão de currículo que faz sentido é aquela que vai para além de uma concepção como elenco de objetivos e rol de conteúdos.

Para compreender a relação entre currículo, etnia e raça, é razoável que se questione a suposta neutralidade do currículo, desta forma, enfatizo que o currículo forja subjetividades e, no processo, acaba marginalizando as identidades historicamente destituídas de poder tais como, os negros/as, comunidade LGBTQIA+³⁶ e mulheres. Os livros didáticos são outras facetas do currículo que também reforçam ou negam a questão étnico-racial na medida em

³⁶ No Brasil, a partir de 2008, a sigla LGBT passou a ser utilizada para identificar a ação política e conjunta de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais. No dia 08 de junho daquele ano, durante a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, ocorrida em Brasília-DF. Na atualidade há inclusão de variações da sigla LGBT, para designar outros movimentos e identidades em construção (Intersexos, Queer, Assexuais ou mesmo um sinal de +).

que colocam, no caso específico de Geografia, o Continente Africano nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor. Muitas vezes a África não é estudada, visto que o ano letivo acaba e não se cumpre o programa.

As escolas brasileiras vem sendo desafiadas a assumir a dupla função como direito social para todos, e reconhecer e respeitar as diferenças (Em termos de legislação, se destaca a importância e obrigatoriedade dos estudos da cultura e da história do negro e do índio nas escolas do ensino fundamental e médio, expressas nas Leis no. 10.639/2009 e 11.645/2008 e, mais recentemente, na Resolução nº. 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

A escola, entendida como reprodutora do capital cultural da classe dominante foi analisada por Bourdieu e Passeron (1975) na obra *Escritos de Educação*, perceberam que o ensino encarnado na ação pedagógica tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima, já que toda a ação pedagógica deverá ser considerada como violência simbólica, na medida em que impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário. Essa inculcação da cultura da classe dominante ocorre, segundo os autores, por meio do habitus que tende a reproduzir a integração intelectual e moral. Assim, a função do ensino é a de legitimar a cultura dominante com a finalidade de conservação social e de perpetuação das relações de classe. A escola contribui para convencer o indivíduo a permanecer no seu lugar, o seu lugar -naturall.

A escola enquanto um instrumento para a manutenção das classes tem sido empregada de maneira muito enfática ao longo da história pelos sistemas políticos capitalistas. Para tal ideia, vamos recapitular o neoliberalismo já mencionado nos capítulos anteriores. O neoliberalismo faz esse uso muito bem. O neoliberalismo começou a ser implantado no Brasil no governo Collor (1990–1992) e continuou sendo reproduzido por TODOS os governos seguintes, mas principalmente os de Temer e Bolsonaro. (TORRES, 2022).

O neoliberalismo foi expressivamente impulsionado no Brasil após o golpe de 2016 e o impeachment de Dilma Rousseff, com a posse do então vice presidente Michel Temer, o que refletiu de maneira significativa na educação brasileira com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Se antes as políticas neoliberais já estavam presentes nas escolas, com a BNCC elas são ainda mais reforçadas. Ainda que adotando um discurso aparentemente favorável de uma educação humanizada, igualitária e formação crítica dos alunos, a BNCC nutre a estrutura do que caracterizamos nesse contexto como currículo oculto, se tornando uma concepção ideológica e tradicional de currículo.

3.2 O Currículo oculto na Base Nacional Comum Curricular

O currículo, de modo geral, é uma área bastante discutida nas pesquisas no âmbito educacional. O currículo oculto para Tomas Tadeu Silva, é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (Silva, 2010, p. 78).

O currículo deve estar atrelado aos contextos sociais e econômicos em que alunos vivem em seu cotidiano, isso se torna verdade se os professores utilizarem sua formação e experiência para relacionar sua prática docente com a realidade dos alunos. Gimeno Sacristan (2000, p. 129) afirma que,

O contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo. Esse é o primeiro contexto prático externo para entender a realidade curricular: o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais que determinam as decisões curriculares, não podendo se esquecer que o currículo proposto para o ensino é o fruto das opções tomadas dentro dessa prática. Esquecer isto na formação de professores/as implicaria reduzi-los a consumidores passivos de algo dado, cujos valores não se discutem.

Com o avanço das políticas neoliberais, a Base Nacional Comum Curricular foi introduzida nas escolas como um elemento importante no desenvolvimento de uma educação mais equânime, democrática e de qualidade. No entanto, a BNCC acaba sendo mais uma ferramenta em virtude do mercado econômico capitalista

Se tratando da Base Nacional Comum curricular (BNCC), é um documento normativo, que define os direitos e objetivos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos em escolas de educação básica, públicas ou privadas do Brasil. Como já mencionado anteriormente, a estrutura da BNCC é composta por conceitos, concepções, competências, objetivos, objetivos de conhecimento, habilidades e aquela ideia de avanço para a formação humana na íntegra, partindo do desenvolvimento de dimensões que extrapolam a questão física, abrangendo a cultura, o acesso digital e aspectos emocionais, cognitivos, intelectuais e acadêmicos.

As habilidades presentes na BNCC são entendidas como expressões das aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, são aspectos a serem desenvolvidos, partindo do conhecimento a que se tem acesso, ou seja, sugere aos docentes a necessidade de preparo profissional situação prevista pela

própria BNCC, quando pontua a importância de adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores.

Ao definir competências e habilidades a serem atingidas por todos os estudantes de uma maneira geral, a BNCC caminha muito mais para uma prática curricular que, na verdade, objetiva a homogeneização do pensamento e comportamento.

Quando se determina o que se deve saber/aprender e do que se deve saber fazer, por meio das competências e habilidades, estabelece um modelo comum e /ou único de ser humano a ser alcançado pelos alunos e acaba por desprezar a diversidade e as diferenças socioculturais e individuais. Na justificativa de –garantirll [grifo meu] o direito à aprendizagem, a BNCC contribui para a construção de um currículo oculto pautado na meritocracia, incita o desenvolvimento de competências individuais, o currículo encoraja a competitividade entre os estudantes. Então, a eficiência da educação, e dos próprios alunos enquanto seres humanos, é medida a partir do desenvolvimento, ou não, das competências definidas pela Base.

As habilidades contidas na base podem ser entendidas como expressões das aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos independente do contexto escolar. Desse modo aponta a necessidade de preparar o profissional de educação para proporcionar esse contato; situação prevista pela própria BNCC, quando pontua a importância de adequação dos cursos Educação e à formação continuada de professores.

Francisco Imbernón aponta que, –paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema socialll (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Ainda de acordo com essa afirmação, Imbernón sugere uma reestruturação moral, intelectual e contextual dos cursos e práticas formativas oferecidos aos docentes, como meio de aumentar a autonomia profissional, desmistificar o currículo oculto, entender outras maneiras de visualizar a educação assim como a realidade, sem absorver tantos problemas oriundos do contexto social, e que ultrapassam os limites das funções assumidas, assim como propõe a relevância de mudanças nas políticas educacionais, em prol da reivindicação dos próprios grupos de professores, pensando na construção de noções pautadas em liberdade, diálogo e na formação colaborativa, assumindo não só a postura pedagógica como lugar de resistência, mas sim como possibilidade de revisão dos pressupostos ideológicos.

Pensando em um currículo pautado em meritocracia e o desenvolvimento das competências e aprendizagens recomendadas pela BNCC vão ao encontro aos interesses do

mercado neoliberal, e, portanto, contribuem para a manutenção e maximização do sistema produtivo. As aprendizagens enfatizadas na Base divididas por área de conhecimento por exemplo, Linguagens e a área da Matemática, são aquelas que oferecem o básico para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

Se pensarmos em como as aprendizagens essenciais são definidas pela BNCC, as intenções ocultas presentes no documento vão se tornando mais evidentes. Por mais que, durante toda a fundamentação da Base, seja argumentada a suposta defesa de uma educação que dialogue de forma plural com toda a comunidade escolar, todas as competências e aprendizagens essenciais propostas na Base são elaboradas a *priori* por especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

De acordo com os preceitos da base, todos os conteúdos mínimos indicados, bem como as competências e habilidades, devem servir como referência de conteúdos para o ensino de todas as escolas brasileiras. Desse modo, as aprendizagens essenciais não consideram as necessidades dos educandos em seus respectivos contextos. Ao padronizar uma base curricular nacional, como é o objetivo do documento, a dimensão dialógica do currículo de acordo com as ideias de Paulo Freire (no livro *Pedagogia do Oprimido*)³⁷ são excluída, isso porque a comunidade escolar não é considerada na definição dos componentes curriculares, ocorre a negação dos educandos enquanto sujeitos que participam ativamente da construção do currículo.

Analisando a categoria diálogo no quesito currículo, as definições da BNCC mais se parecem como um –programa curricular|| [grifo meu] do que em um diálogo dando a falsa ideia de autenticidade e criticidade. De maneira perpendicular, o diálogo defendido na Base tem por finalidade a imposição de conhecimentos tidos como importante e legítimos como já mencionado por um grupo de pessoas, e é evidente que os conteúdos definidos na Base são conteúdos mínimos e obrigatórios a serem trabalhados e aprendidos em todas as escolas do país. A BNCC incentiva o diálogo para a contextualização dos conteúdos pré definidos a cada realidade escolar, portanto continua sendo o conhecimento definido pelos –especialistas da Base||.

O discurso consolidado pela BNCC, é pautado por uma raiz neoliberal para a educação, que traz uma sensação de que o diálogo com a comunidade escolar existe, mas, na

³⁷ *Pedagogia do oprimido*, escrito entre 1964 e 1968, quando Paulo Freire estava exilado no Chile, foi proibido pela ditadura civil-militar do Brasil, onde permaneceu inédito até 1974. Ancorado em situações concretas, este livro desvela as relações que sustentam uma ordem injusta, responsável pela violência dos opressores e pelo medo da liberdade que os oprimidos sentem. É um livro radical, sobre o conhecer solidário, a vocação ontológica, o amor, o diálogo, a esperança e a humildade. Aborda a luta pela desalienação, pelo trabalho livre, pela afirmação dos seres humanos como pessoas, e não coisas

verdade, utiliza-se de um –rótulo (diálogo, criticidade, criatividade, humanização e acolhimento, diferenças, igualdade) para justificar a validade dos conhecimentos selecionados pelos especialistas. Por outro lado, esses –rótulos agem de forma ideológica como um instrumento para o currículo oculto presente na Base, cooperando para fantasiar o compromisso da BNCC com uma prática não apócrifa de adequação da realidade do documento.

Entretanto, constatou-se na análise da BNCC, que discorre sobre o componente curricular de História, a ausência de abordagens e direcionamentos sobre a educação antirracista no que concerne às habilidades específicas do componente curricular. Se tratando de um documento oficial para a (re)elaboração dos currículos, a inexistência dessas reflexões torna o documento questionável, pois não favorece uma discussão tão relevante e urgente sobre as questões étnico-raciais.

Gomes e Silva (2011) afirmam que,

No entanto, apesar do progressivo interesse do campo educacional em discutir a diversidade étnico-cultural, ainda encontramos afirmações de que o lento investimento nessa temática deve ser à sua atualidade, o que podemos discordar, pois o fato de a educação passar a se interessar por algumas questões problematizá-las não quer dizer que por isso elas setornem atuais [...] O que assistimos, hoje, é ao reconhecimento, dentro de alguns segmentos do campo educacional, da diversidade cultural na formação dos professores/as e no currículo escolar tem acarretado à educação brasileira, principalmente, à escola pública (GOMES; SILVA 2011, p. 8)

O conteúdo curricular proposto na BNCC atua na contramão de um processo plural e coletivo de libertação e humanização, a partir do momento que não considerar a realidade concreta da comunidade escolar como seu objeto de estudo, a BNCC despreza a perspectiva histórica de seus sujeitos e do próprio currículo. Numa perspectiva materialismo histórico-dialético para a análise da Base, podemos observar no documento a negação da razão material e histórica do próprio currículo. Essa negação é uma forte evidência para a composição e eficácia do currículo oculto. No que tange a proposta de uma base nacional para o currículo, Alice Casimiro Lopes afirma,

Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe tentar produzir o futuro por meio da formação de um ideal de sujeito educado que não pode ser garantido. Pressupõe que seja possível estabilizar a tradução do currículo e estancar, em um momento prévio à ação política do currículo, o conflito que constitui os saberes. Por isso, o debate e a deliberação são sempre situados como

anteriores à construção da base, como se uma vez que o consenso fosse estabelecido, a deliberação política cessasse. (LOPES, 2015, p. 457)

Corroborando sobre as diretrizes ocultas presentes na BNCC, Freitas, Silva e Leite (2018, p. 864) ressaltam que:

A segunda diretriz invisível que identificamos na BNCC é a respeito da ausência de identidade histórico-cultural. Há recorrentes e marcantes menções à necessidade de introdução de situações cotidianas ou elementos de contextualização nas habilidades previstas. Mas que situações e contextos são estes? Quando o documento faz menção à pessoa humana, não o faz na condição de estudante, aluno ou aprendente, ela não alude a um sujeito histórico e socialmente localizado. A BNCC fala de um indivíduo desprovido de cultura e história. O planejamento educativo é voltado para um indivíduo genérico e que não apresenta subjetividade, particularidades ou identidade.

Ainda nessa linha de raciocínio, Freitas, Silva e Leite afirmam (2018, p.867)

[...] mais do que tornar alguns grupos invisíveis, a BNCC não trata de um ponto nevrálgico da prática escolar, pois o trabalho pedagógico com a diversidade de saberes, culturas e códigos sociais tem sido um dos maiores desafios dos professores. Essa ausência produz um efeito politicamente muito importante: ao não mencionar o trabalho com os estudantes com déficits de aprendizagem 4, com outras linguagens, conhecimentos e contextos, transfere-se o possível fracasso desse aluno para o professor. A BNCC não fala na inclusão, pois ela nem se propõe a discuti-la. Assim, notamos que esses discursos invisíveis trazem em seu propósito, reiteradamente, a responsabilização do professor pelo desempenho escolar dos estudantes. Tem-se como terceira diretriz invisível da BNCC o seu marco regulatório para controle das responsabilidades.

A BNCC estabelece uma relação social específica na medida em que seu nível discursivo volta-se para um saber científico que dista dos saberes escolares dos professores. BNCC e escola não conversam porque não falam a mesma língua. Por certo, não se pode dizer que o discurso pedagógico oficial da BNCC é errado em si mesmo ou mal formulado. Esse juízo pode ser pensado quando em relação a quem se destina ou a quem o pratica. Como seu processo de construção não foi sustentado no diálogo com os profissionais da escola, não há como pensar que se comuniquem ou que há intenção de comunicação. Entende-se que a BNCC é boa e bem elaborada para si mesma. Ela pensa a escola sem falar com a escola ou com as demandas da escola. Aquilo que é valorado na BNCC é o discurso científico enquanto os professores esperam que um currículo valorize seus cotidianos e enfrente seus problemas reais e diários de sala de aula.

3.3 Relações étnico raciais na Base Nacional Comum Curricular

As relações étnico-raciais no Brasil, no contexto educacional, ganham maior visibilidade a partir da reorganização do Movimento Social Negro, com o enfraquecimento do Regime Militar, restituído a partir dos movimentos de base apresentando a pauta da luta por igualdade e reconhecimento da população negra (GOMES, 2008).

A partir da queda da ditadura militar nos anos 1980, a comunidade negra percebe cada vez mais, que para ser considerado um cidadão de direitos o negro deveria reivindicar o reconhecimento de sua história e de sua cultura. Foi um período onde o Movimento Negro luta com mais intensidade pelos direitos do povo negro e assim, surgem denúncias contra os crimes contra a população negra. Merece destaque o papel do Movimento Negro na conquista de diversas demandas do povo negro, tais como a inclusão histórica do povo negro nos livros didáticos da educação básica, Também a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei 9.394/96, alterada pela Lei 10.639/03, no seu artigo 79B acrescenta que o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, deverá ser incluso no calendário escolar.

Nilma Lino Gomes, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma das maiores estudiosas das relações raciais no Brasil e autora de diversas obras sobre educação, com foco nas relações étnico-raciais e de gênero, coloca a atuação do Movimento Negro como protagonista na relação entre a população negra e o Estado, organizando e sistematizando saberes específicos. A questão apresentada é que o campo da educação não reconhece os saberes elaborados por grupos sociais não hegemônicos, transformando-os em ausências, em inexistências.

Vale salientar que, a luta realizada pelo Movimento Social Negro no período pós-regime militar aconteceu motivada na construção do discurso da democracia racial forjado pela sociedade branca (europeizada), essa era mais uma tentativa de invisibilidade da população negra no país. A partir da década de 1980, com a queda do regime militar e a instauração do regime liberal-democrático resultaram na aprovação da Constituição Federal de 1988, que traz para a educação, como cerne, a democratização da escola, a universalização do acesso, a gestão democrática e a formação cidadã.

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, a medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, seus discursos e suas reivindicações começaram a mudar (GOMES, 2017, p. 33).

Considerando a escola o principal espaço para disseminação de uma formação pautada nos princípios de igualdade e respeito e que para além disso, a Lei nº 10.639/2003 traz a obrigatoriedade da temática nos currículos da Educação Básica, em instituições públicas e privadas e que alterou a legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 26-A e 79-B. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, e sua proposta de unificar os currículos da Educação Básica nacional, priorizou uma formação baseada no multiculturalismo, pluriétnico, uma vez que o documento trata estas questões como transversais e integradoras.

Em 2016, com a crise política no Brasil, notoriedade e a força do conservadorismo presentes no MEC e do Conselho Nacional de Educação de Educação (CNE), logo houve um retrocesso e uma descontinuidade da implementação de políticas públicas educacionais. Dessa forma, elencamos alguns questionamentos tais como, na Base Nacional Comum Curricular, a Educação para as Relações Étnico-Raciais vem promovendo por meio dos currículos uma Educação antirracista?

Nos últimos anos, particularmente pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, estamos assistindo à implantação de um emaranhado de medidas educacionais sem a plena participação popular no processo decisório, bem como sem a escuta dos sujeitos educacionais a respeito das necessidades reais da escola e do processo de escolarização (ARAUJO, 2020, p. 52).

Existem várias contradições na BNCC, uma delas é a definição abordada no documento e o autêntico desenvolvimento proporcionado pela BNCC, de acordo com a estruturação, são priorizados conhecimentos técnicos, basicamente os relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, sendo considerados como –conhecimentos essenciais para a formação do sujeito. Não colocando esses saberes com menor importância, porém é uma proposta rasa que exige o currículo de abordar temas relacionadas a valorização dos direitos humanos bem como as relações étnico raciais e a promoção de uma educação antirracista. Um trecho do documento reforça essa ideia, –temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

Assim como quando aborda que os estados e municípios possuem autonomia para incluir temas transversais em seus currículos, automaticamente está eximindo a responsabilidade de proporcionar uma educação antirracista, logo acaba restringindo e

privilegiando alguns saberes, o que chamamos de currículo oculto, subtende-se por meio da leitura do documento que não existe preocupação e compromisso do estado com tais políticas, desprezando o cenário de desigualdade social existente no Brasil e as reivindicações dos movimentos sociais negros para a inclusão desses temas na educação brasileira.

Em resumo, a maneira como está sendo tratada a Educação Étnico-Racial no documento não está possibilitando a promoção de uma educação antirracista, como convém segundo a legislação nacional e invisibilizada em detrimento de outros conhecimentos. Entender esse contexto, é necessário analisar que a BNCC foi estabelecida para atender aos interesses hegemônicos de uma parte da classe burguesa, onde explica muita coisa e ainda reforça a ideia de uma proposta curricular voltada para uma formação técnica e consequentemente atender as avaliações em larga escala³⁸.

Segundo Fernando Cássio (2019, p. 13): –A Base é uma política de centralização curricular. Alicerçada nas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticosl.

Os conteúdos relacionados às pautas dos Movimentos Sociais não estão contemplados no documento em sua efetividade. Em busca por conteúdos pela BNCC que abordem elementos que possam subsidiar uma educação para as Relações Étnico-Racial, temos a seguinte realidade:

³⁸ A avaliação de larga escala assumiu como um instrumento de poder (Sordi, 2002), passando a ser muito apoiada pelas mídias, permitiu compreender como as avaliações - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mesmo as avaliações da Educação Superior, como o Exame Nacional da Educação Superior (ENADE) e a Avaliação da Pós-Graduação pela CAPES - sedimentam, no Brasil, a avaliação como um "vigoroso instrumento técnico a conferir credibilidade e legalidade às medidas de caráter administrativo e políticos promovidas pela alta burocracia estatal" (Dias Sobrinho, 2002, p. 40). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturas até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio.

Tabela 4: Terminologias relacionadas ao estudo das Relações étnicos Raciais na BNCC 2018

Termos chave	Classificação	Frequência em que aparece na BNCC em vezes	Componente Curricular
Educação Antirracista	----	0	----
Afro-Brasileira	Habilidades, objeto de conhecimento, leis	19	História, Geografia, Ensino Religioso
Educação das Relações étnico – raciais	Resoluções e parecer	3	----
Afrodescendente	Habilidades, objeto de conhecimento	4	História
Negra/o (as/os)	Habilidades, objeto de conhecimento	12	História
Racismo	Habilidades, objeto de conhecimento, competências	6	História
Identidade Cultural	Competências	2	Geografia

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas informações contidas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Pensando na obrigatoriedade dos estudos das Relações Étnicos raciais no Brasil desde 2003 com a então promulgação da Lei nº10.639/03, é evidente como os dados da tabela acima demonstram, a forma que a população negra é abordada no documento e de que forma é discutida e geralmente a abordagem é explicitada na área das humanas.

Fato curioso, a BNCC ainda que de forma precária e amostral, aborda as temáticas de maneira simplória e não adentra as terminologias e quando aparecem servem para evidenciar que o documento cumpre as leis vigentes assim como mostrar que dentro dos objetivos de aprendizagem, habilidades, objetos do conhecimento ou até mesmo a fundamentação teórica constam os temas transversais.

—A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que

podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saberl (BRASIL, 2018, p. 403).

A BNCC prega que o trabalho deve ser realizado de forma transversal e integradora, porém não apresenta como deve ser feito, o que seria o ideal. Numa versão *online* a BNCC trás um material para consulta com a intenção de contribuir e implementar o documento. Neste tutorial são abordados os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), e o conceito de transversalidade, [...] o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante [...].

Apesar de os Temas Transversais não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). (BRASIL, 2019, p. 4)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer N° 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24)

Na educação brasileira, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino. Nos PCNs os Temas Transversais eram seis, conforme demonstra a imagem a seguir:

Figura 10: Temas Contemporâneos Transversais nos PCNs



Figura 10-Temas Contemporâneos Transversais nos PCNs

Fonte: Temas Contemporâneos Transversais nos PCNs, 2019, p.8

Neste período, a Ética e a Cidadania eram os eixos orientadores. Essa ação representou um primeiro esforço de implantação oficial dos Temas Transversais no currículo da Educação Básica. Na década de 1990, os Temas Transversais eram recomendações de assuntos que deveriam ser abordados nas diversas disciplinas, sem ser uma imposição de conteúdo. O fato de não serem matérias obrigatórias não minimizava sua importância, mas os potencializava por não serem exclusivos de uma única área do conhecimento, devendo perpassar todas elas.

Historicizando, O CNE aprovou, por meio da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Básica¹, que fazem referência à transversalidade e aos temas não disciplinares a serem abordados, seja em decorrência de determinação por leis específicas, ou como possibilidade de organização na parte diversificada do currículo. Ainda em 2010, a Câmara de Educação Básica do CNE aprovou a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e orientações sobre a abordagem dos temas nos currículos.

Outras resoluções do CNE estabeleceram diretrizes específicas para os alguns temas contemporâneos que afetam a vida humana, dentre elas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana - Resolução CNE/CP Nº 1/2004; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP Nº 1/2012; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP Nº 2/2012.

Na versão final da BNCC esses temas passaram a ser denominados Temas Contemporâneos

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos (grifo nosso) que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

Enfim, o documento de apoio define o processo de transversalidade, apresenta os TCTs que são classificados em quinze temas, distribuídos em seis macroáreas temáticas; mas, não integra (como deveria) os conhecimentos apresentados com os componentes obrigatórios do currículo. Além disso, expõe no documento que é de responsabilidade do professor e das instituições de Ensino promoverem esta integração, havendo uma desresponsabilização do Estado quanto ao cumprimento da legislação em sua efetividade.

Na BNCC, os TCTs foram ampliados para quinze, distribuídos em seis macroáreas temáticas, dispostos na imagem a seguir:

Figura 11: Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Figura 11-Temas Contemporâneos Transversais na BNCC

Fonte: Temas Contemporâneos Transversais contidos na BNCC, 2019, p.13

Pensando na abordagem e pouca relevância oriunda da BNCC no quesito Relações Étnicas Raciais, curiosamente o termo –afrodescendente‖ aparece ora nas habilidades do componente de História ou está voltada para a –autonomia‖ da tomada de decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar para a –superação das desigualdades‖, isso fica evidente no seguinte trecho, –para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.‖ (BRASIL, 2018, p.15)

Esse discurso de equidade presente na BNCC está vinculado ao processo excludente da população negra. –De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria‖ [...] (BRASIL, 2018, p.15-16).

Nesse mesmo raciocínio, podemos observar também que, mesmo o documento reforçando a ideia de discussão sobre equidade e superação das desigualdades, podemos observar a fragilidade quando a temática é vista como um componente curricular, como menciona a base:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)

Dentro da literatura, podemos observar a fragilidade e ameaça de retrocesso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, principalmente nas falas do atual chefe de Governo de ultradireita afirmando em entrevista para uma rede de televisão nacional:

-O racismo no Brasil é coisa rara, e que -isso já encheu o saco³⁹. Outra frase fatídica é: -falar de racismo no Brasil é vitimismo.

Desde 2018, essas afirmações tem ganhado notoriedade por parte do governo Bolsonaro bem com seus seguidores, o que trás a tona o Mito da Democracia Racial. Luiz Fernandes de Oliveira afirma:

Esse discurso autorizado de acusação de -vitimismo precisa ser denominado com todas as letras, ou seja, ele significa uma militância, um engajamento político. Entretanto, esse discurso não é novidade histórica, a diferença é a intensidade legitimada oficialmente pelo chefe de governo e pela conjuntura de guerrilha implementada pelo neoconservadorismo fascista. (OLIVEIRA, 2020 p.13)

Para José Ricardo Oriá Fernandes (2005), -quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma -cultura superior e civilizada. (FERNANDES 2005, p.380).

Currículos e manuais didáticos que silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. A grande maioria adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação. (FERNANDES 2005, p.380-381)

De acordo com Silva (2001) alerta que trabalhar no sistema de escolar com base nos valores eurocêntricos, leva as crianças e adolescentes afro-brasileiros a se sentirem inferiores e a serem considerados como tal pelos demais. A convivência com as imagens estereotipadas e preconceituosas que causam danos psicológicos e morais pode bloquear a personalidade étnica e cultural do estudante negro.

Portanto, precisamos de propostas e estratégias que transcorram a promoção de uma formação antirracista, -mais do que proposições e retóricas antirracistas, a experiência da luta antirracista requer uma profunda vontade utópica daqueles que pretendem agir no mundo para construir processos formativos transformadores. (OLIVEIRA, 2020, p. 17)

Delton Felipe e Teresa Teruya (2014), afirmam

Elaborar currículos abertos às distintas manifestações culturais demanda uma nova postura por parte da comunidade escolar. É indispensável superar

³⁹ l. A enfática afirmação presidencial nos obriga a olhar o que foi e o que é ser negro no Brasil. E todos os dados e pesquisas aqui apontam que o racismo não somente existe na sociedade brasileira, como é facilmente visível para qualquer um que se dispõe a enxergá-lo. (Instituto Ethos). Disponível em <https://www.ethos.org.br/cedoc/no-brasil-o-racismo-e-coisa-rara/>. Acesso em 14 Jan. 2022

as perspectivas eurocêntricas ainda muito presentes nas escolas e buscar a valorização dos múltiplos sujeitos sociais. A própria lei que incentiva o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana também inclui a discussão sobre a diversidade étnico-racial no Brasil. Estas medidas contribuem para a reeducação das relações entre os vários grupos sociais constituintes da sociedade brasileira, provocando o questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e na desqualificação do outro.

Um elemento importante na análise das questões sobre o currículo escolar, em uma perspectiva crítica, reside na problematização da forma como os docentes estabelecem uma relação de aceitação ou resistência aos preceitos curriculares a que estão submetidos.

Silva (1995) afirma, para tanto, é preciso que tenhamos permanente cuidado de aprender e ensinar a história do povo da África e da diáspora. Busquemos apoio em grupos do Movimento Negro, para identificar quais são os interesses do povo negro, seus traços culturais, sua contribuição na construção da nacionalidade brasileira. Busquemos também embasamento em estudiosos que se dedicam ao estudo do negro, sua cultura e sua história.

3.4 Estratégias Pedagógicas que promovam uma educação para as relações étnico raciais e identidade negra positiva

A História da África e Cultura Afro brasileira e também Africana no que tange a educação assim como o currículo escolar traçou uma longa trajetória até chegar na promulgação da Lei nº 10.639/2003. A referida lei, alterou a Lei nº 9394/96⁴⁰ de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e bases da Educação. Nessa alteração inclui a obrigatoriedade da temática sobre História da África e Cultura Afro brasileira e Africana, bem como o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra.

⁴⁰ Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

África não é um país, é um continente! Não é um território homogêneo. É uma das regiões mais diversas do mundo nos aspectos relacionados à cultura, geografia, religião, etnia e política reunindo centenas de grupos que são falantes de dezenas de idiomas distintos. A África é um continente com 54 países localizado na zona intertropical, com maior parte do seu território no Hemisfério Sul. Possui mais de um bilhão de habitantes e 30 milhões de km² de extensão, sendo, considerado um dos maiores e mais populosos continentes do mundo.

Levar para a sala de aula o conteúdo referente a História e da cultura Afro-Brasileira e Africana é cumprir o grande objetivo proposto pela lei nº 10.639/03, que é fazer com que possamos refletir sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debates, estimular valores e comportamentos de respeito e valorização da cultura do povo negro/a. Para que esses objetivos se cumpram é necessário que exista uma educação voltada para diversidade cultural e as relações étnico-raciais nas escolas

Figura 12: Divisão Regional da África



Figura 12-Divisão Regional da África

Fonte: Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/africa-2.htm> Acesso em 18 jun. 2021

Figura 13: Mapa político da África**Figura 13-**Mapa político da África

Fonte: Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/africa-2.htm>. Acesso em 18 jun. 2021

Estudar história da África vai além de um continente em sua magnitude, grupos étnicos com hábitos culturais diferentes. Por essa razão as identidades culturais africanas são contraditórias e bem complexas. Ao pensarmos sobre a construção do conhecimento referente as sociedades, é necessário dar sentido a historicidade desse povo em questão e instrumentalizar a formação da própria identidade. A população negra diaspórica necessita de elementos que promovam sua história de maneira a despertar nos sujeitos sociais a inserção social, autoestima e principalmente identidade étnica da população negra apresentando a formação e contribuição histórica qualificada e seu conteúdo não folclorizado.

No que tange a educação e diversidade cultural, José Ricardo Oriá Fernandes afirma,

Muitos antropólogos, historiadores e cientistas sociais, a exemplo de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo e, mais recentemente, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Roberto da Matta, Alfredo Bosi e Renato Ortiz, já se preocuparam em definir e compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões. Todos, a par de suas diferentes posições político-ideológicas, são unânimes em concordar que a

característica marcante de nossa cultura é a riqueza de sua diversidade, resultado de nosso processo histórico-social e das dimensões continentais de nossa territorialidade. (FERNANDES, 2005, p.379)

Ainda nesse sentido, Fernandes (2005) afirma que o mais correto seria falarmos em -culturas brasileiras, ao invés de -cultura brasileira, dada a pluralidade étnica que contribuiu para sua formação.

Tendo em vista a Lei nº 10.639/03 e a aplicabilidade desse dispositivo legal, é imprescindível a discussão sobre estratégias para serem trabalhadas em sala de aula o ensino de História da África e cultura afro brasileira de modo a converter-se em propostas eficazes que promovam ações pedagógicas eficientes pautadas no pensar, planejar e executar. A lei, além de procurar garantir o direito da população afro-brasileira de se ver representada, também tem a finalidade de afirmar a população preta, desenvolvendo a cultura de valorização dos conhecimentos, saberes, legados e crenças de matriz africana, apresentar agora de maneira positiva o que sempre foi visto de modo pejorativo, invisibilizado ou visibilizado de forma não afirmativa.

É evidente a vasta contribuição africana, seja cultural, social e tecnológica, para a formação da identidade brasileira que, no entanto, não foi transmitida pelos registros oficiais, em parte por este tipo de transmissão de conhecimento não fazer parte da maioria das culturas africanas que aqui apontaram, mas, também, porque boa parte dos registros sobre o processo de escravidão foi perdido ou intencionalmente rasurado.

Desde a abolição da escravatura (1888), o padrão europeu é valorizado e imposto através da reprodução ideológica. O negro sente na pele desde a tenra idade por meio da exposição a situações racistas incluindo humilhação e discriminação, fruto de uma sociedade educada sobre os moldes eurocêntricos. A pessoa negra é submetida a inúmeros os processos discriminatórios na construção de sua identidade, no seu cotidiano, na escola, no trabalho, e em todos os espaços que permeiam o seu dia a dia.

A necessidade de mais estudos, discussões e debate sobre o tema deve ser prioridade nas academias de formação. Mudar o modo como os professores veem o ensino da cultura e do conhecimento historicamente construído pela humanidade é etapa essencial para o processo de desconstrução do imaginário negativo acerca da população negra. A formação do professor é a chave que permitirá a abertura de muitas janelas na mediação do conhecimento com os alunos.

O trabalho pedagógico em sala de aula de maneira positiva relacionada a história e cultura afro brasileira e africana abre uma porta para o conhecimento da cultura africana, dos

povos, costumes e suas histórias de luta e resistência na sociedade atual. A abertura proporcionada por atitudes de valorização, respeito e admiração, além de despertar o interesse sobre outros povos e africanidades. –Ao dizer africanidades estamos nos referindo ao legado africano, à herança que mulheres e homens escravizados deixaram para nós, povo brasileiro.‖ (SILVA, 1995, p. 2)

Para tanto, é preciso que tenhamos permanente cuidado de aprender e ensinar a história do povo da África e da diáspora. Busquemos apoio em grupos do Movimento Negro, para identificar quais são os interesses do povo negro, seus traços culturais, sua contribuição na construção da nacionalidade brasileira. Busquemos também embasamento em estudiosos que se dedicam ao estudo do negro, sua cultura e sua história. (SILVA, 1995, p. 4)

Petronilha Beatriz corrobora com a ideia de que, –a valorização das africanidades brasileiras na escola só são adquiridas estudando, conversando, trabalhando, propondo, arriscando, corrigindo, recomeçando, aprendendo a conhecer outros pontos de vista que não os divulgados como únicos certos.‖ (SILVA, 1995, p. 5)

Trabalhar em propostas educativas de interesse dos afro-brasileiros implica combater os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros, desejo sincero de superar sua ignorância relativamente à história e à cultura deste povo (SILVA, 1995, p. 5)

De acordo com Mônica Lima e Souza, são necessários alguns cuidados ao se trabalhar com a história da África na educação básica.

Não são unicamente os aspectos legais que colocam as pessoas frente à história da África. Muito antes e além deles, sabia-se não ser possível entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está nos brasileiros, em sua cultura e em sua vida, independentemente da origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carrega-se dentro de si muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para se entender melhor a si próprio. (SOUZA, 2014 p.10)

A história africana, a verdadeira imagem das suas civilizações, devem ter um lugar eminente nos currículos escolares, e as crianças deve ser alertadas para o fato de que essa educação constitui uma resposta às distorções racistas inventadas pela ciência europeia para assegurar a sua dominação.

Souza chama a atenção para alguns cuidados ao se trabalhar a história da África, ao iniciarmos este estudo –estar-se-á lidando com uma matéria-prima fascinante e delicada: os diversos matizes da formação cultural brasileira, a memória dos ancestrais africanos e suas heranças, invisíveis durante tanto tempo. Todo o cuidado será pouco para não resvalar nas trilhas aparentemente fáceis do maniqueísmo, da simplificação e da folclorização (SOUZA, 2014, p.11)

Tais cuidados e reflexões consistem em:

- a) Os africanos e seus descendentes nascidos a partir da diáspora no Novo Mundo (as Américas, incluindo o Brasil) eram seres humanos, dotados de personalidade, desejos, ímpetos e valores. Eram também seres contraditórios, dentro da sua humanidade. Tinham seus interesses, seu olhar sobre si mesmos e sobre os outros. Tinham suas experiências de vida – muitas vezes, vinham de sociedades não igualitárias na África ou nasciam aqui em plena escravidão. Não há como uniformizar atitudes, condutas e posturas, e idealizar-se um negro sempre ao lado da justiça e da solidariedade. O que se pode e deve ressaltar são os exemplos desses valores humanos, presentes em muitos e, durante tanto tempo, injustamente negados e tornados invisíveis pela sociedade dominante. Assim, sugere-se veementemente evitar dividir o mundo em –brancos maus e –negros bons, o que não ajuda a perceber o caráter complexo dos grupos humanos. A ideia é valorizar o positivo, mas sem idealizar.
- b) O desconhecimento sobre a história e a cultura dos africanos e dos seus descendentes, no Brasil e nas Américas, muitas vezes pode fazer com que se opte por utilizar esquemas simplificados de explicação para um fenômeno tão complexo como a construção do racismo em tais sociedades. O racismo é um fenômeno que teve e tem influência nas mentalidades, em um modo de agir e de se ver no mundo. As diferentes sociedades interagiram com ele de diversas maneiras: o Brasil não tem a mesma história de relações raciais que os Estados Unidos, para utilizar um exemplo clássico. No entanto, durante muito tempo, defendeu-se a ideia de que aqui não havia discriminação e, ainda, que o que separava as pessoas era –apenas sua condição social. Na atualidade, não somente se observa pelos dados da demografia da pobreza brasileira que ela tem uma inequívoca marca de cor, como se sabe que um olhar mais atento à história e à vida dos afrodescendentes no país revela a convivência permanente com o preconceito e seus efeitos perversos. Contudo, para que seja possível ver isso, foi preciso ouvir relatos, analisar dados e entender como ocorreu essa história. Apenas dessa forma foi possível desnaturalizar as desigualdades e encarar a face hostil do –racismo envergonhado brasileiro. O que isso quer dizer? Que se deve dedicar ao tema: estudar, ler, informar-se, sempre e mais. Afinal, o que está em jogo é muito mais do que a competência profissional dos educadores: é o compromisso com um país mais justo e com um mundo melhor para todos e todas.
- c) Acostumou-se a ver as manifestações culturais de matriz africana, no Brasil, reduzidas ao campo chamado de *folclore*. O conceito de *folclore*, que remete às tradições e práticas culturais populares, não tem em si nenhum aspecto que o desqualifique, mas o olhar que foi estabelecido sobre o que se chama de

manifestações folclóricas, sim. Sobretudo no mundo contemporâneo, em que a modernidade está repleta de significados positivos, o *folclore* e o *popular* se identificam não poucas vezes com o *atraso* – algo curioso, exótico, mas de menor valor. Logo, se não se problematiza a inserção da cultura africana nesse registro, corre-se o risco de não se criar uma identidade, nem estimular o orgulho de se pertencer a ela. Pode-se desmistificar a ideia de *folclore* presente no senso comum e, igualmente, mostrar como é complexa e sofisticada a cultura negra brasileira. São matrizes culturais que trazem saberes, técnicas e toda uma engenharia mental para ser elaborada e seexpressar. Além disso, assim como as pessoas, ela está em permanente mudança e não é nada óbvia. Assim, pode-se estar atribuindo um caráter restrito à história africana se ela ficar limitada às manifestações culturais mais aparentes.

- d) Seria uma viagem perdida à África se se fosse buscar lá as origens puras das religiões de matriz africana, ou dos ritmos, danças e brincadeiras que atualmente existem na cultura popular brasileira. O candomblé, a capoeira, a congada e o maracatu são manifestações culturais nascidas no Brasil, e têm fortes marcas da história da escravidão no país, da mistura de povos africanos que ocorreu aqui e das relações que criaram entre si e com a sociedade local. Na África, são encontradas algumas de suas bases, mas nunca sua forma original. Certamente, todas essas manifestações têm profundas raízes africanas, mas são –africanamente brasileiras. Portanto, deve-se ter consciência de que aqui se vai ao encontro da história da África, e que nela serão encontrados muitos conhecimentos para se entender melhor a história do Brasil – e do mundo –, mas não todas as chaves para se compreender a diversidade cultural brasileira.
- e) A África é um continente amplo, em que vivem e viveram, desde os princípios da humanidade – afinal, foi lá onde a raça humana surgiu –, diferentes grupos humanos, com línguas, costumes, tradições, crenças e formas de ser próprias, construídas ao longo de sua história. Assim, dizer *o africano* ou *a africana*, como uma ideia no singular, é um equívoco. Pode-se até utilizar esses termos quando se trata de processos históricos vividos por diversos nativos da África, mas sempre tendo em mente que não se trata de um todo homogêneo, mas sim de uma ideia genérica que inclui alguns indivíduos, em situações muito específicas. Por exemplo: pode-se dizer *o tráfico de escravos africanos* – ou seja, está-se referindo à atividade econômica cujas mercadorias eram indivíduos nativos da África, conhecida nos seus anos de declínio como –o infame comércio, como passou a ser chamado o tráfico de escravos africanos. Nesses casos, vale dizer, de modo geral, *africanos* ou *negros africanos*. Contudo, deve-se evitar atribuir a essas pessoas qualidades comuns, como se fossem tipos característicos.
- f) Um dos preconceitos mais comuns quanto aos africanos e afrodescendentes ocorre com relação às suas práticas religiosas e um suposto caráter maligno contido nelas. Esse tipo de afirmação não resiste ao confronto com nenhum dado mais consistente de pesquisas sobre as religiões africanas e a maioria das religiões afro-brasileiras. A figura do demônio, ou seja, de um ser que reúne em si toda a maldade, não existe nas religiões africanas. Em quase todas as práticas religiosas surgidas no continente, sobretudo na África Subsaariana, não há nenhum ser ou entidade que personifique o Mal. As religiões de matriz africana no Brasil, em sua maioria, tampouco reconhecem

a existência espiritual de uma entidade completamente má. O que pode acontecer é uma reação às atitudes ou omissões de seus fiéis. As divindades africanas e suas derivadas no Brasil, em geral, encolerizam-se se não forem cultuadas ou consideradas, e podem se vingar; mas jamais agem para o mal de forma independente dos agentes humanos que a elas demandam. Não existe um grande adversário das forças do Bem, não há esse poder em nenhum ente do sagrado africano, a não ser naquelas religiões influenciadas pelos monoteísmos cristão e islâmico (SOUZA, 2014 p.11-12).

Os professores/as podem e devem começar a ensinar a cultura africana desde a educação infantil. É imprescindível garantir que a criança, mesmo em tenra idade, esteja ciente da diversidade ao seu redor. É fundamental ter bonecos e bonecas de cores diferentes na caixa de brinquedos da escola, para que as crianças possam se identificar com eles.

Como as crianças são bastante atraídas pelo áudio visual e pela contação de histórias, a literatura é uma grande aliada neste trabalho. É necessária leitura prévia do livro escolhido. A representatividade negra na literatura infantil é importante tanto para as crianças negras, para que tenham referências com as quais se identifiquem, quanto para as crianças brancas e de outras etnias, para que cresçam livres de preconceitos. A literatura infantil é um recurso fundamental e indispensável para a formação do indivíduo, pois levanta questões para o leitor, estimula a curiosidade, permite a construção de novos conhecimentos e é importante para o desenvolvimento da criança, pois desenvolve no leitor a criticidade e reflexão.

A Literatura Negra se apresenta no cenário literário brasileiro como um meio de retomar a palavra sobre si, desconstruir imagens estereotipadas e solidificar uma cultura particular. Ela se insere na Literatura Brasileira com características distintas como temática racial, discursos políticos de luta e empoderamento, autores negros e autoras negras escrevendo sobre suas percepções e seus sentimentos e a inserção de personagens negras como protagonistas. Atualmente a Literatura Infantil voltada às relações étnico-raciais busca a valorização do ser negro/negra, retratando situações do cotidiano, valorizando os costumes, tradições e as culturas, transformando-se em um importante elemento de preservação de suas tradições e construção de sua identidade.

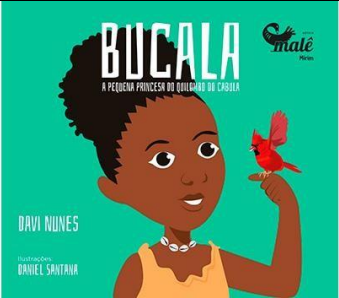
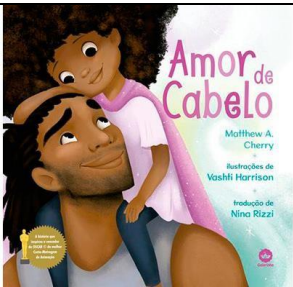
A conexão da Literatura Infantil com questões pedagógicas, tornou-se cada vez mais comum que esse gênero literário pudesse trabalhar com assuntos e valores importantes e atuais para a formação das crianças. Nas últimas décadas, houve um crescimento em relação à essa temática nas obras infantis, principalmente após a promulgação da Lei 10.639/03. A Literatura Infantil que aborda as temáticas étnico-racial possibilita debates promovendo na sala de aula novos perfis de personagens, como heróis e heroínas que

retratam a diversidade racial e cultural dos vários povos, imprimindo valorização e pertencença a criança negra.

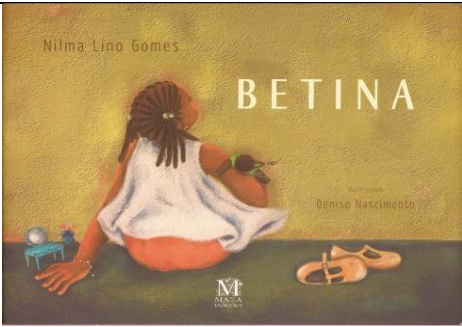
Vinculada ao discurso das diferenças, diversidade e valorização das relações étnico-raciais, a literatura é uma importante ferramenta para o desenvolvimento e formação social da criança, representando um potente instrumento de desconstrução de estereótipos, combatendo o preconceito e a discriminação racial, religiosa, de gênero, de classes e outras, além da possibilidade de se verem de forma positivamente significativa fortalecendo a construção de sua identidade e as percepções de pertencimento ao seu grupo social originário.

Tabela 5-Sugestões de literaturas com representatividade de crianças negras

	<p>1. AMORAS Autor: Emicida Editora: Companhia das Letrinhas</p> <p>–Na música –Amoras!, Emicida canta: –Que a doçura das frutinhas sabor acalanto/ Fez a criança sozinha alcançar a conclusão/ Papai que bom, porque eu sou pretinha também!. E é a partir desse rap que um dos artistas brasileiros mais influentes da atualidade cria seu primeiro livro infantil e mostra, através de seu texto e das ilustrações de Aldo Fabrini, a importância de nos reconhecermos no mundo e nos orgulharmos de quem somos — desde criança e para sempre.!</p>
	<p>2. SINTO O QUE SINTO Autor: Lázaro Ramos Editora: Carochinha</p> <p>–Mesmo para os adultos, lidar com os sentimentos nem sempre é fácil. Isso é o que Dan, personagem principal dessa história, percebe ao longo de seu dia, enfrentando diferentes situações que o fazem ter de encarar uma mistura bastante diversa de sentimentos. E à noite, já em casa e quase pronto para ir dormir, Dan ouve uma história muito especial de seu avô sobre seus ancestrais. O livro de estreia de Lázaro Ramos na Carochinha Editora tem como objetivo ajudar as crianças a entender que é normal sentir raiva, alegria, orgulho, tudo ao mesmo tempo. Aprender a identificar e a nomear tais sentimentos é muito importante para o desenvolvimento emocional do ser humano. Além disso, a obra mostra a importância de se valorizar a nossa ancestralidade.!</p>
	<p>3. BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA Autora: Gercilga de Almeida Editora: Pallas</p> <p>–Primeiro livro infantil a retratar o universo mítico africano representado pela Galinha d'angola e sua relação com a criação do universo de uma forma didática, lúdica e prazerosa.</p>

	<p>4. O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO</p> <p><i>Autor:</i> Rodrigo França</p> <p><i>Editora:</i> Nova Fronteira</p> <p>–Em um minúsculo planeta, vive o Pequeno Príncipe Preto. Além dele, existe apenas uma árvore Baobá, sua única companheira. Quando chegam as ventanias, o menino viaja por diferentes planetas, espalhando o amor e a empatia. O texto é originalmente uma peça infantil que já rodou o país inteiro. Agora, Rodrigo França traz essa delicada história no formato de conto, apresentando o jovem leitor com uma narrativa que fala da importância de valorizarmos quem somos e de onde viemos – além de nos mostrar a força de termos laços de carinho e afeto. Afinal, como diz o Pequeno Príncipe Preto, juntos e juntas todos ganhamos.!</p>
	<p>5. BUCALA – A PEQUENA PRINCESA DO QUILOMBO DO CABULA</p> <p><i>Autor:</i> Davi Nunes</p> <p><i>Editora:</i> Malê</p> <p>–Bucala: a pequena princesa do quilombo do cabula conta a história de uma linda princesa quilombola que tem o cabelo crespo em formato de coroa de rainha. Ela possui poderes que protegem o quilombo. Bucala voa no pássaro-preto, cavalga na onça suçuarana, mergulha no reino da rainha das águas doces e aprende toda a sabedoria dos reinos africanos com o sábio ancião bem-preto-de-barbicha-bem-branca.!</p>
	<p>6. AMOR DE CABELO</p> <p><i>Autor:</i> Matthew A. Cherry</p> <p><i>Editora:</i> Galera A. Cherry</p> <p>–O livro inspirado no filme vencedor do Oscar de melhor curta metragem de animação. O cabelo de Zuri é mágico. Ele pode ser trançado e enrolado para combinar perfeitamente com uma tiara de princesa ou uma capa de super-heroína. E Zuri sabe que seu cabelo é lindo! Mas um dia superespecial pede um penteado mais especial ainda. A mãe de Zuri está voltando para casa depois de um tratamento médico. E, embora ainda tenha muito o que aprender quando se trata de cabelo, o pai da menina é o responsável por ajudá-la a montar o penteado perfeito para receber a mãe. Ele fará qualquer coisa para deixar a filha feliz, até mesmo aprender a diferença entre trança nagô e trança twist. Comovente e empoderador, Amor de cabelo enaltece o carinho ao próprio cabelo, o amor entre pais e filhas e a felicidade que preenche aqueles que podem se expressar livremente.</p>

	<p>7. MEU CRESPO É DE RAINHA Autor: <i>Bekk</i> <i>Hooks</i> Editora: <i>Boitatá</i></p> <p>–Publicado originalmente em 1999 em forma de poema rimado e ilustrado, esta delicada obra chega ao país pelo selo Boitatá, apresentando às meninas brasileiras diferentes penteados e cortes de cabelo de forma positiva, alegre e elogiosa. Um livro para ser lido em voz alta, indicado para crianças a partir de três anos de idade – e também mães, irmãs, tias e avós – se orgulharem de quem são e de seu cabelo _macio como algodão‘ e _gostoso de brincar‘. Hoje em dia, é sabido que incontáveis mulheres, incluindo meninas muito novas, sofrem tentando se encaixar em padrões inalcançáveis de beleza, de problemas que podem incluir desde questões de insegurança e baixa autoestima até distúrbios mais sérios, como anorexia, depressão e mesmo tentativas de mutilação ou suicídio. Para as garotas negras, o peso pode ser ainda maior pela falta de representatividade na mídia e na cultura popular e pelo excesso de referências eurocêntricas, de pele clara e cabelos lisos. Nesse sentido, Meu crespo é de rainha é um livro que enaltece a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro, serve de referência à garota que se vê ali representada e admirada.]]</p>
	<p>8. O MENINO NITO Autor: <i>Sonia</i> <i>Rosa</i> Editora: <i>Pallas</i></p> <p>–Nito abria um berreiro por tudo e ninguém aguentava mais tanta choradeira. Um dia seu pai o chamou num canto e veio com aquele discurso: –Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora.]] Essas palavras martelaram na cabeça do Nito...]]</p>
	<p>9. MINHA MÃE É NEGRA SIM! Autor: <i>Patricia</i> <i>Santana</i> Editora: <i>Mazza Edições</i></p> <p>–O garoto Eno é levado a se perguntar pela sua origem. Negro, ele percebe o preconceito da professora que sugere que Eno pinte o desenho da mãe, negra, de amarelo por ser uma cor mais bonita. Não pode haver tristeza maior para o seu coração. A mãe, que ele tanto amava e era tão linda. Mesmotriste, Eno procura saber no dicionário uma explicação para o preconceito. O dicionário não ajudou e ele seguia triste até que o avô tem uma conversa decisiva com ele.]]</p>

	<p>10. Betina Autor: Nilma Lino Gomes Editora: Betina é um conto infantil narrado em terceira pessoa, em que a protagonista de mesmo nome é uma menina que mora com a família, tendo como enfoque a relação especial com a sua avó. Durante a narração, o leitor conhece toda a sua rotina: ela brinca com as amigas, brinca em casa com seus brinquedos e frequenta a escola. Diferentemente de muitas personagens da literatura infantil contemporânea, Betina é uma menina negra que possui um lar estruturado.</p>
---	---

Fonte: Elaborada pela autora . **Disponível em :** <https://babies.constancezahn.com/23-livros-infantis-com-personagens-negros/>. Acesso em 03 maio 2022

Tabela 6-Sugestões de temas para serem explorados em sala de aula

ALGUMAS POSSIBILIDADES TEMAS REFERENTE A HISTÓRIA DA ÁFRICA
<ul style="list-style-type: none"> • Dados geográficos e territoriais (mapas); • Idiomas e variedade linguística; • Diversidade africana (aparece nas paisagens e é acompanhada pela diversidade de opções religiosas, costumes e modos de vida.) • Fontes para o estudo sobre a história da África (buscar na literatura); • Interdisciplinaridade: para se entender a conjuntura, os processos ocorridos e a forma como as informações são transmitidas • Apresentar a história do ponto de vista africano, e não —de fora para dentro. Isso não significa ignorar os processos compartilhados e suas conexões, mas sim perceber as reciprocidades das influências, as ações que partiram dos africanos na construção da sua história. • apresentar a história dos povos africanos em seu conjunto, não em uma perspectiva simplista e homogeneizadora que não considera a pluralidade e a diversidade na África • Trabalhar os conteúdos situados historicamente e contextualizados no tempo e no espaço • África é o berço da humanidade (a África revelou informações fundamentais, para a história, sobre a vida dos homens e das mulheres que iniciaram a humanidade) • A arte rupestre africana • Tradição oral e memórias • Estudos de história geral sobre o período conhecido como Idade Antiga quase nunca – ou muito raramente – contemplam o continente africano, • Colonialismo, resistências e lutas pela independência • A importância da história da África na formação do Brasil • Quilombos e resistência • Movimento Negro • Personagens históricas de lutas e resistência negra • Manifestações culturais • A construção da ideia de raça e etnia • Racismo estrutural • Estudos sobre as desigualdades raciais no Brasil • Construção da identidade negra • A Lei nº 10.639/2003 e o currículo escolar

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas informações contidas nas referências bibliográficas

Por outro lado, a promoção de um ambiente educativo que tem como objetivo educar para a promoção de uma educação antirracista não é tarefa apenas do professor em sala de aula. As Secretarias de Educação dos municípios, por meio de suas equipes técnicas, os gestores das unidades e coordenadores pedagógicos, os professores e equipe de apoio, as famílias e a comunidade precisam se unir com o objetivo de transformar a situação de discriminação existente nos ambientes escolares. Muitas são as dimensões que precisam ser pensadas para que uma real mudança de atitudes, procedimentos e conceitos em relação às desigualdades sejam implantadas em escolas

Procurar estudar e conhecer as leis em vigência, a história da população negra, as suas lutas, e reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil é um ponto de partida. Estudar os documentos oficiais, tais como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96, assim como ler documentos orientadores como os Referenciais Curriculares Nacionais e outros documentos e experiências que tratam da igualdade racial na escola.

Essas atitudes são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que estejam realmente preocupadas com o desenvolvimento integral da criança e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade. O compromisso dos profissionais com a educação de qualidade e principalmente igualitária é o fio condutor necessário para construir novas práticas que promovam a igualdade racial.

Os ambientes de aprendizagem para promover a igualdade racial devem ser abertos às experiências desde a tenra idade e possibilitar que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades e curiosidades e possam construir uma identidade positiva. Educar para a igualdade racial significa ter cuidado não só na escolha de brinquedos e livros, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a seleção dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de resposta e atividades.

De acordo com Gonçalves e Silva (1996, p.168-178)

Educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as

diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem.

A escola é um dos espaços privilegiados onde é possível ser construído um conhecimento visando o respeito às diferenças e a diversidade, valorização da história e cultura negras e de outras culturas, bem como a construção e o fortalecimento das identidades étnicas a partir de uma prática pedagógica docente, enquanto que a prática pedagógica docente ocorre em um contexto sócio-político onde as ações dos sujeitos também estão carregadas de suas crenças e valores.

A história da África, a verdadeira imagem das suas civilizações, devem ocupar uma posição de destaque nos currículos escolares, e os alunos devem ser levados a refletirem para o fato de que essa educação constitui uma resposta às distorções racistas inventadas por uma cultura eurocentrica para assegurar a sua dominação.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, define que somos todos iguais perante a lei, e que todos devem se sentir representados. Historicamente falando, na prática isso não acontece, a tomar como referência os livros didáticos que retratam a população negra em condição de escravo, bem como personagens infantis brancos (príncipes e princesas/personagens de contos). Para mudar essa realidade se faz necessário proporcionar momento para discussão crítica e contextualizada da temática utilizando como recursos textos e imagens, assim, a escola e os professores precisam estar atentos e cautelosos em relação às escolhas feitas para a prática pedagógica.

A Cultura Africana está atrelada a nossa cultura, sua adesão não deve ser pensada que nos foi imposta por alguma lei (lei 10.639/03), mas pela amplitude de suas peculiaridades que se agregaram no dia-a-dia de nossa sociedade, de forma espontânea e plural. Conhecer essas peculiaridades, tais como, a literatura, as artes, as personalidades da Cultura Africana enriquecerá a atividade escolar, e dará um novo direcionamento das atividades em sala de aula, tanto para o professor quanto para o aluno. Formação continuada que ofertam sobre o tema, irá aprofundar o professor para que ele trabalhe com o seu aluno de uma forma mais precisa, positiva e satisfatória no âmbito escolar. Infelizmente, ainda cabe ao professor procurar essas informações e direcionar suas atividades para se fazer cumprir a Lei. Mas ressaltamos que as instituições que regem as políticas educacionais tem que despertar o professor para essa prática, de maneira acolhedora, despertar a paixão por esse tema não só será valioso no trabalho pedagógico, mas será determinante para mudar a cultura do racismo e preconceito na escola.

Considerações finais

Em face aos resultados apresentados por meio da análise documental da Base Nacional Comum Curricular, é notável o quanto as questões relacionadas ao estudo de História da África e Cultura Afrobrasileira podemos concluir que ainda há muito o que se discutir nos currículos escolares e conseqüentemente na escola.

Percebe-se que ainda existe uma visão eurocêntrica que acaba por silenciar as questões étnico raciais. É sabido que trabalhar essas questões em sala de aula é desafiador, pois vivemos em uma sociedade racista e preconceituosa. Por outro lado é necessário que os profissionais da educação se engajem com a luta contra o racismo, a intolerância religiosa e o preconceito.

Ações como essas requerem pesquisas, muitos estudos, tempo, disposição e principalmente interesse por parte dos professores e demais profissionais de educação que são o fio condutor para combater todo e qualquer tipo de discriminação.

A Lei n°10.639/03 alterou a LDB, tornando obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afrobrasileira no ensino fundamental e médio, também a Resolução CNE/CP1/2004 e o Parecer CNE/CP 3/2004, onde estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais expandiu a discussão dos currículos no que tange a diversidade cultural.

Destacamos aqui, a importância do Movimento Negro para a educação. A visão do Movimento Negro trouxe para a educação além das reivindicações plausíveis, problematizações teóricas que viabilizou um pensamento crítico sob a ótica do povo negro, além de considerar a educação escolar como uma possibilidade para ascensão social do povo negro.

Historicamente falando, o pensamento negro no que concerne a educação no Brasil aborda um conjugado de ideias e práticas educativas que foram sendo construídas por meio de experiências vivenciadas por organizações do movimento negro brasileiro no intuito de aprovisionar uma educação de qualidade para a população negra.

Como mostraram as teorias críticas do currículo, este é formado por todo o aprendizado que ocorre no âmbito escolar. Logo, não é neutro, mas ideológico e carregado de interesses culturais, econômicos e políticos. Atualmente, as teorias pós-críticas dos currículos demonstram que ele é uma construção cultural, como tal, transmite ideologias e concepções dominantes que são desigualdades sociais, culturais, raciais, gênero, entre outras.

Coerente com esta reflexão, o currículo é uma construção cultural que transmite ideologias e conceitos impostos por grupos dominantes. Embasam e frutificam as desigualdades sociais, culturais, raciais, de gênero, entre outras. De acordo com esta reflexão é vital e necessário discutir o papel do currículo oculto e seus efeitos na esfera educacional e para a sociedade como um todo.

A aprendizagem do aluno no ambiente escolar não se limita aos aspectos formais realizados no currículo escolar ou currículo formal, pois não há neutralidade no processo de ensino e aprendizagem, a educação é complexa e varia em cada instituição de ensino que possui seu próprio currículo oculto.

A relevância atual do conceito de Currículo Oculto decorre do fato de que, apesar de vivermos em um ambiente explicitamente neoliberal e capitalista, e apesar de se ensinar muito mais na escola do que o que está escrito e registrado nos currículos oficiais, se não discutirmos, estudarmos e divulgarmos essas habilidades ocultas, continuaremos a reforçar a ideologia da classe dominante e a desigualdade social nas escolas .

Ao analisar as reflexões abordadas nesta pesquisa, é possível perceber, de maneira significativa, a presença de diversas contradições entre o que a BNCC diz pretender com o ensino e o que realmente propõe ensinar. Entretanto, ao considerar o histórico de desenvolvimento da Base, bem como o contexto político de nosso país, e analisando o documento a partir de uma concepção crítica da educação, esses aspectos discursivos mostram-se como uma ferramenta ideológica que, de maneira implícita, justifica uma proposta que tem como real comprometimento a implementação da desigualdade.

Entretanto, por mais que os defensores da BNCC, e o próprio documento, não definam a Base como um currículo, mas sim como um documento norteador que determina o caminho a ser seguido, a partir da discussão desenvolvida aqui, a BNCC pode ser reconhecida como um currículo, uma vez que o documento chegou no chão das escolas como uma determinação curricular. Como resultado, destaca-se aqui o caráter fundamentalmente antidialógico da Base que se distancia da realidade da comunidade escolar e se recusa a reconhecer e superar as diversas tensões e limites que caracterizam a prática curricular, necessários para a humanização de educadores e educadores.

Além dos posicionamentos apresentados, fica evidente que a BNCC está considerando o Educação para como Relações Étnico- Raciais para atender às exigências legais, no entanto, nem o documento nem as diretrizes para trabalhar com TCTs contêm elementos que nos permitem observar uma promoção ou as possibilidades de uma educação

antirracista. Ao contrário, temos conteúdos curriculares que são elaborados de forma individualizada de acordo com os objetivos de cada área de aprendizagem e com base em materiais que já fazem parte do currículo da Educação Básica .

É perceptível que, o texto da BNCC tem sido acompanhado por interesses hegemônicos desde sua execução e implementação. Nesse sentido, há um desfavor das reivindicações escolhidas pelo movimento negro para a educação. Também identificamos interesses de mercado na produção de materiais educativos e na oferta de treinamentos contínuos, para atender às novas exigências da BNCC.

Ressaltamos que os temas a respeito das relações Étnico das Raciais não são considerados como prioridade, afetando assim a promoção de um currículo multicultural. Entendemos que a diversidade promove o respeito e nos leva a pensar sobre o processo de desigualdade. Vale salientar que é de incumbência da educação básica evidenciar as abordagens sobre a formação da população brasileira, o estudo da história dos africanos, a lutas negros e indígenas no Brasil, suas respectivas culturas, assim como resgatar suas contribuições em relação à história do Brasil, tornando-as visível numa perspectiva afirmativa.

Com isso, temos uma Base Nacional que pouco aborda questões como a educação para as relações étnico-raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É possível perceber que o tema foi emudecido sem trazer elementos que provoquem nos estudantes reflexões referentes às práticas antirracistas. Os conteúdos abordados no documento já integram os componentes, sem acrescentar nenhum conhecimento ou prática que de fato promovam uma educação antirracista.

Assim, infelizmente não se tem a reprodução dos discursos no que concerne a Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois o documento reforça a ideia de que os conhecimentos oriundos dos componentes curriculares já congregam em sua âmbito estudos referente a África, povos indígenas e afro-brasileiros. É oportuno evidenciar, que necessitamos de propostas no documento normativo, que perpassa uma formação antirracista, deixando de trabalhar a proposta de forma contínua durante todo ano letivo, que, em muitas vezes é contemplada em projetos desenvolvidos apenas no mês de novembro em alusão ao dia da consciência negra.

A configuração que a Educação Étnico-Racial está contemplada na BNCC, visa atender as determinações jurídicas no quesito currículo, porém, os conteúdos abordados nos componentes não promovem práticas integradoras, indo na contramão do que está descrito no início do documento. A BNCC é um documento que não promove o desenvolvimento para uma educação antirracista, pois sua preocupação é atender as avaliações em larga escala e promover um currículo em que preze pela instrução dos estudantes. Assim, desarticulando o processo de formação humana e cidadã, já que a ênfase não reside na instrução dos saberes que promovam ou apontem para uma formação crítica.

O desafio de repensar um currículo pautado no respeito à diversidade e tratar a história africana e afro-brasileira como forma de desmistificar estereótipos que contribuem para que sejam segregados é grande. É de vital importância para que a escola se apresente como um espaço democrático, onde o trabalho pedagógico infunde respeito e tolerância. A luta antirracista, assim como os conteúdos referentes a história africana e afro-brasileira contidos na BNCC estão longe de assumir o seu papel de combate as práticas de intolerância, problematização das diferenças raciais, culturais e racismo.

A medida que avançava nas minhas pesquisas, pude idealizar um currículo pautado na Lei 10.639/03 e sua real implementação para além do cumprimento de atender as determinações jurídicas da BNCC. A educação antirracista é responsabilidade de todos, e deve ser baseada em pesquisa, metodologia e planejamento para que as reflexões levem a atitudes antirracistas. Esse trabalho deve iniciar na educação infantil.

Proponho algumas reflexões que são possíveis de serem repensadas/implantadas nos currículos escolares e na elaboração de propostas pedagógicas no que concerne uma educação antirracista, seja para professores agregarem em sua prática pedagógica quanto para secretarias municipais de educação em processo de reelaboração de seus currículos municipais. O caminho a seguir pós avanços da lei 10.639/03, é a construção de outras posturas pedagógicas capazes de repensar e reconstruir a visão eurocêntrica que os próprios professores têm dela, uma vez que geralmente foram formados nessa perspectiva, fazendo-se necessário um processo de desconstrução e questionamento dos saberes estabelecidos e privilegiados pelos currículos.

Os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-brasileira e Africana devem ser ministrado nas aulas de maneira integradora com os componentes curriculares do currículo

escolar. Para isso é necessário que os professores/as tenham conhecimento da lei 10.639/03, que tem por objetivo contribuir para a superação de estereótipos e atitudes discriminatórias por meio de uma prática de ensino de qualidade, que inclui estudar a influência da África na cultura nacional. Segundo Kabengele Munanga –Para qualquer pessoa se afirmar como ser humano ela tem de conhecer um pouco da sua identidade, das suas origens, da sua história.

Destacam-se algumas dificuldades em relação a implementação da lei 10.639/03 que podem estar relacionadas, a três fatores, primeiro: despreparo e desconhecimento dos professores com relação ao tema, segundo: alguns materiais de estudos produzidos sobre a história e cultura dos afro-brasileiros no Brasil que ainda permanecem desconhecidos e muitos profissionais da educação relutam muito em acessar/trabalhar com ele e as razões para esse comportamento são diversas, podem partir do preconceito e da visão de que esse material é desnecessário até a falta de tempo e incentivo para a sua análise e utilização em sala de aula, terceiro: preconceito e desinteresse de algumas instituições.

Investir na Formação Continuada é fundamental para que os professores/as se responsabilizem pelo conhecimento que transmitem aos alunos em relação a população negra. É necessário entender que há décadas e décadas de negação desse conhecimento. Muitos professores/as também não tiveram acesso a essas informações em suas formações, por isso é necessário pesquisar e buscar outras epistemologias que não foram abordadas em nossa formação.

É importante que os professores/as busquem o autoconhecimento para não reproduzirem abordagens e expressões de cunho racistas dentro das salas de aulas assim como ressignificar o ensino História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse processo de desconstrução auxilia na formação dos alunos e trabalha a autoconscientização. Educadores e educadoras são responsáveis pela formação de novas gerações de pessoas antirracistas.

É fundamental que as crianças aprendam desde a Educação Infantil sobre a formação da população brasileira. Cabe à escola enaltecer as contribuições dos povos originários e povos africanos para a formação do Brasil. As contribuições das culturas africanas devem ser valorizadas pela Escola. Precisa ser apresentado para os alunos a história que reconecte com a cultura brasileira.

A escolha de termos adequados também faz toda diferença. Dizer que povos africanos foram –sequestrados‖ ao invés de –traídos‖. Que estas pessoas eram –escravizadas‖ e não –escravas‖ também já ensina de forma adequada. Planejar aulas que incluam a exclusão de expressões racistas tais como –denegrir‖, –criado mud‖, –cabelo ruim‖, –mulata‖ entre outros (a lista é extensa) é primordial para que os alunos/as não vinculem esse tipo de violência em seus vocabulários e afastem as expressões racistas.

Apresentar referências positivas da população negra aos alunos também é um caminho para a construção de uma identidade positiva. Muitas crianças crescem com a ideia de que ser negro ou negra é ruim. O combate aos efeitos negativos dos estereótipos, dos preconceitos e da exclusão social ainda é um problema recorrente. Por isto, uma boa resposta é apresentar a essas crianças, e, também, às crianças não-negras, referências positivas de valorização cultural da população negra por meio da exposição de poesias, músicas, culinária, provérbios, filme, danças.

É importante conhecer os materiais (livros, jogos, brinquedos, filmes e músicas) existentes na unidade de ensino que podem ser utilizados para fins pedagógicos. Saber os títulos bem como os materiais que constam no acervo e identificar seu potencial e seus limites com relação às questões étnico raciais e a outras temáticas que promovam um espaço plural são importantes para a escola é um primeiro passo a ser dado pela equipe pedagógica. Outro ponto fundamental é analisar criticamente os materiais que já vêm sendo utilizados em sala de aula.

A representatividade é um caminho para a promoção de uma educação antirracista. É preciso que os/as professores/as se questionem no ambiente escolar: Os painéis que enfeitam a sala de aula são diversificados? Existem pessoas negras, brancas, asiáticas, indígenas nestas representações e ilustrações? E como elas estão representadas? Elas têm profissões diversas? Estão em cargos de poder e reconhecimento? É necessário apresentar para os alunos um repertório imagético que contraria os padrões eurocentrados explícitos nas mídias. Um currículo que aborda referências negras de forma positiva faz a diferença na educação, na promoção do antirracismo e principalmente na autoestima das crianças negras e promove um espaço plural.

Na unidade escolar, existem livros didáticos que tratem positivamente a questão racial, destacando personagens negros e brancos em situações de igualdade e de prestígio e ascensão social? Existem brinquedos e jogos que contribuam para a educação das relações raciais no cotidiano? Possui outros materiais que tragam referências sobre a cultura africana e

afro-brasileira? No planejamento das aulas estimulam-se brincadeiras e o uso de livros, jogos e materiais audiovisuais que questionam os estereótipos do que –é ser menino e o que –é ser menina? A escola busca junto à comunidade escolar materiais, histórias e depoimentos de pessoas que possam ser utilizados no trabalho pedagógico sobre relações raciais? Existem jornais e informativos sobre ações dos movimentos negros e outros comprometidos com a questão racial?

Crianças não nascem racistas, mas o racismo é um problema social. Elas aprendem desde muito pequenas a reproduzir o que os adultos a sua volta falam e fazem. A falta de representatividade negra em posições hierarquicamente superiores faz com que seja mais difícil, tanto para pessoas brancas quanto para pessoas negras, enxergarem a si mesmos e ao outro. Ao reconhecer que, historicamente, pessoas brancas receberam vantagens e por isso são aceitas em mais espaços é a parte mais difícil.

Essa consciência pode incomodar no início, mas é fundamental para que haja uma corresponsabilidade na construção de uma sociedade que expresse igualdade de oportunidades. Considerando que uma das formas de combater o racismo estrutural é trazer histórias, livros, filmes e músicas produzidas e protagonizadas por pessoas pretas para o cotidiano das crianças, reforça a representatividade e identidade do povo negro todos os dias do ano e não apenas no dia 20 de novembro (Dia da consciência negra).

O processo de –desnaturalização da raça ou etnia no cotidiano escolar, nos currículos e nos projetos político-pedagógicos é uma das questões desafiantes a ser enfrentadas pela escola, pois há um conjunto de situações enraizadas historicamente que interferem na construção da identidade étnico-racial: No Brasil, a construção de um currículo que respeite a diversidade cultural, passa, necessariamente, por uma postura de combate às práticas racistas e discriminatórias no interior da escola.

Uma proposta político-pedagógica comprometida com uma educação antirracista esquiva da ideia de ser um instrumento burocrático, engessado, pronto e acabado. Está sempre em movimento, envolvendo questionamentos, mudanças e novas propostas que nascem conforme a realidade da escola e da sociedade. Ao retratar a –cara da escola, passa a ser uma construção assumida coletivamente, mobilizando opiniões e conhecimentos de todos os profissionais da educação ao lado de alunos e de toda comunidade escolar. Vai muito além do que diz o papel e seu cumprimento legal e não se reduz ao trabalho de uma semana ou um

mês, mas é processo constante, onde todos aprendem a reeducação para as relações étnico-raciais no dia a dia.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 1ª Edição 2020
- ALVES, Amanda Palomo; SILVA, Eronildo José da; ARAÚJO, Marivânia Conceição. **Diálogos sobre diversidade, relações raciais e desigualdade no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2018. 351 p. Cap. XI Políticas públicas e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolas (Delton Felipe, Tereza Kazuko Teruya)
- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. da S. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 39-58.
- APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, 2019.
- ARROYO, M. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- Bettine, M., & Sanchez, L. (2017). Análise histórica das legislações educacionais para a educação formal dos negros no Brasil. Educação em Revista, 18(1), 93-108. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n1.07.p93>
- BASTOS, P. C. -Eu nasci branquinhal: construção da identidade negra no espaço escolar, Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História. Dossiê Ensino de História. Memória, História e Historiografia. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol.13, nº 25-26, 1992.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. Identidade e alteridade na história da formação sociocultural brasileira. Expedições: Teoria da História & Historiografia. V. 4, nº. 2, Agosto Dezembro, 2013, 124-147. Disponível em: . Acesso em: 19/06/2018.
- BOURDIEU . Pierre. Coisas ditas. Tradução Cássia R. da Silveira; Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004
- BOURDIEU, Pierre. (2004), -Espaço social e poder simbólico in P. Bourdieu, Coisas ditas, São Paulo, Brasiliense.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. 2007
- BOURDIEU, Pierre. O habitus e o espaço dos estilos de vida. In: A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989. 569p.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 53

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Lean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 6a Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campos, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática*. In: *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Olho D'água, p. 39-72.2003

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: . Acesso em: 16/05/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão**. Brasília, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em Acesso em 14 Jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. *Resolução nº 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*. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Africana. **Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988

CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr, Roberto (orgs.). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. Revista da Faculdade de Educação [online]. 1998, v. 24, n. 1 [Acessado 6 Junho 2021], pp. 9-22. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100002>>. Epub 23 Dez 1999. ISSN 0102-2555. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100002>.

CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). Parecer N° 11, de 7 de outubro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: . Acesso em 14 Jan. 2022..

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. Currículo e multiculturalismo: perspectivas para consciencialização das diferenças na escola. Educere XII Congresso Nacional de educação. PUC PR 26 a 29/10/2015.

DEVULSKI, Alessandra. Colorismo. São Paulo: Jandaira, 2021. 224 p.- (Feminismos plurais/ Coordenação de Djamila Ribeiro

Dias Sobrinho, J. (2002). *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*, Florianópolis: Insular.

Domingues, P. (2009). O recinto sagrado: Educação e antirracismo no Brasil. Cadernos de Pesquisa, 39(138), 963-994.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira. — Brasília: Inep, 2016.

Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. / Organizado por Amílcar Araujo Pereira — Brasília : Fundação Vale, 2014.

88 p (Mônica Lima e Souza- Souza, 2014 p.10)

FAZZI, R. C. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FELIPE, Delton Aparecido, TERUYA, Terez kazuko. Políticas públicas e o ensino da História afro-brasileira e africana na educação escolar. Capítulo XI p.247

FERNANDES, Florestan. A integração do negro à sociedade de classes. São Paulo: Editora Nacional, 1965

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidade. Caderno Cedes, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez., 2005.

FERNANDES. F. **A integração do negro na Sociedade de Classes**. São Paulo. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008.

FOULCAULT, M. Em defesa da sociedade. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. In: Currículos sem Fronteiras, v. 12, n.1, 2012, p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, N. L. (org.) Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03. 1 ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GONCALVES, M. F. Currículo Oculto e Culturas de aprendizagem na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 1994

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação dos professores. In: DAYREL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GONÇALVES, L., & SILVA, P. (2000). Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, 15, 134-158

HAAL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. 7 ed. São Paulo: DP&A Editora, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Educação & Realidade. jul/dez. 1997. p. 15-46.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis: Revista Katál. v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, ago. 2015.

LÖWY, Michael. "Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil". Serviço Social e Sociedade, São Paulo, nº 124, p. 652-664, 2015.

MAGALHÃES, Marcelo. -Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. Revista Tempo, v. 11, n. 21, pp. 49-64, 2007

MATTOS Hebe; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna (org). O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história. Editora Objetiva, 2012. 1ª ed. Rio de Janeiro-RJ

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? Currículo – Área – Aula. Petrópolis, RJ: Vozes 1999.

MIGUEL, Luis Felipe. Da -doutrinação marxista à -ideologia de gênero: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Direito & Práxis, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. [[Links](#)]

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. p.123-144.

MOLL, Roberto. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda? [S. l.]: Unesp, 2015.

MOLL, Roberto. Reaganetion: a nação e o nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988). 2010. 265 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós- Graduação História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

Nascimento, A. (2016). O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Perspectiva.

NISBET, Robert. Conservadurismo. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, no 3, 2003, p. 421-461.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofacistas. *Revista ABPN*, Uberlândia, v. 12, n. 32, p. 11 –29, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/index>. Acesso em 14 Jan. 2022

OLIVEIRA, Maria. José. Castro. Construção da identidade do aluno negro no âmbito escolar. 2016. In: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental; VIII Colóquio Internacional –As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia.

PACHECO, J. A. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PRAXEDES, Walter. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. *Revista Espaço Acadêmico*, ano IV, n. 42, nov. 2004, p. 1-6.

RIBEIRO. Djamila. Pequeno manual antirracista. 1ª Edição, 2019

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.(org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTAN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACRISTAN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad Ernani da Rosa. Porto Alegre, RGS: Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. C. P. e MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento. *Idéias*, n. 26, p. 47-65. 1995.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. (2007), História das ideias pedagógicas no Brasil, Campinas, Autores Associados.

Silva, Selma da. Imagens de Africanidade: uma leitura de mundo anti-racista. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Educação - UERJ, 2003.

SILVA, A. C. Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador, BA: EDUFBA, 2001.

SILVA, Marco Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010. p. 13-33.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. IN: *Revista Educação*, ano XXX, n.3 (63), 2007, p. 399-506.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades. *Revista do Professor*, Porto Alegre, p.29-30, out./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. São Paulo, Paz e Terra, 1976.

TORRES, Thiago. Neoliberalismo, a fase mais cruel do capitalismo. 2020. Disponível em: https://medium.com/@thiagotorres_72244/neoliberalismo-a-fase-mais-cruel-do-capitalismo-1825cb327dc4#=_. Acesso em: 10 jan. 2022

WEBER, Max. *Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva*. Trad. José Medina Echavarría et al. 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.