MARILANE DE SOUZA BHERING

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS DA LEI 10639/2003

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de *Magister Scientiae.*

Orientador: Valter Machado da Fonseca

Coorientador: Thiago Henrique Mota

VIÇOSA - MINAS GERAIS

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa

T

B575c
2020

Bhering, Marilane de Souza, 1990-
Currículo e educação para as relações étnico-raciais : desafios da Lei 10639/2003 / Marilane de Souza Bhering. – Viçosa, MG, 2020.
169 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.
Orientador: Valter Machado da Fonseca.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f.149-158.

1. Educação multicultural - Brasil. 2. Currículos - Brasil. 3. Brasil - Relações raciais. 4. Brasil - Relações étnicas. 5. Programas de ação afirmativa - Brasil. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.1170981

MARILANE DE SOUZA BHERING

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS DA LEI 10639/2003

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como pane das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de *Magister Scientiae.*

APROVADA: 22 de setembro de 2020.

Assentimento:

Marilane de Souza Bhering

Marilane de Souza Bhering
Autora

Válter Machado da Fonseca
Orientador

AGRADECIMENTOS

“Gratidão porque a vida é um aprendizado,” sempre carrego essa frase, porque me faz refletir que o ato de agradecer torna-nos pessoas capazes de reconhecer que não caminhamos só e que ao nosso redor existem elos que nos sustentam e colaboram para o nosso crescimento.

Agradeço aos meus pais, pelos valores e pelos ensinamentos, sempre pautados no respeito, na empatia e no apreço com o outro.

Minhas irmãs, Ge e Leili, pelo apoio, ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica, e aos meus sobrinhos, Lucas e Bernardo, pelas pausas e pelas brincadeiras dos fins de semana.

Ao “Teu” pelo companheirismo e suporte dados durante esses oito anos de vivências.

Ao orientador Valter Machado que, ao longo desses dois anos, mostrou-me que a vida acadêmica exige comprometimento, autonomia, mas também, muita leveza para lidar com os obstáculos que nos deparamos no caminho.

Ao coorientador Thiago Mota, pela paciência e o retorno às leituras sempre grifadas e atenciosas.

Ao Departamento de Educação, em especial à Naiany, à Mayara e à Eliane, pela disposição e gentileza de sempre. E aos professores, que compartilharam seus saberes nas disciplinas cursadas, e que muito agregaram em minha pesquisa.

Aos colegas de mestrado, e à companhia regada de afetos nas tardes de estudos com a Jéssica e a Dani.

Ao grupo de estudos, NUPEADE, que aqueceu as manhãs de sextas-feiras, e proporcionou oficinas e eventos que me aproximaram da prática.

Às escolas Esedrat, Effie Rolfs e Santa Rita de Cássia, pelo empréstimo dos livros didáticos que foram fundamentais para a realização da minha pesquisa.

A todos os envolvidos nessa jornada, os quais, de alguma forma, contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal. Para além, agradeço aos que acreditam em uma educação que preze pelos direitos humanos e pela valorização da diferença como constitutiva dessas relações.

Enfim, o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), a quem agradeço pelo financiamento.

“Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia com os seus princípios, é uma civilização moribunda”.

(Aimé Césaire)

RESUMO

BHERING, Marilane de Souza, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2020. **Currículo e educação para as relações étnico-raciais: desafios da Lei 10639/2003**. Orientador: Valter Machado da Fonseca. Coorientador: Thiago Henrique Mota.

O presente estudo tem como objetivo analisar as políticas educacionais e de ações afirmativas de promoção de igualdade racial, a partir de um levantamento das políticas que antecederam e foram posteriores à Lei 10639/2003- que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afro-brasileira nas instituições de ensino. Além disso, trata-se de uma discussão que tem a finalidade de compreender o campo curricular e suas vertentes, no que tange à implementação e à visibilidade da história da África e Afro-brasileira nos livros didáticos de história do Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada, por meio da análise bibliográfica, referentes às relações étnicos-raciais e curriculares brasileiras. Com isso, espera-se que as discussões e o conhecimento produzido a partir dessa investigação, possam colaborar para o campo de estudos referentes à Lei 10639/2003, contribuindo, assim, para ampliar e viabilizar propostas plurais sobre a diferença no currículo da educação básica.

Palavras-chave: Lei 10639/2003. Currículo. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

BHERING, Marilane de Souza, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2020. **Curriculum and education for ethnic-racial relations: challenges of Law 10639/2003.** Adviser: Valter Machado da Fonseca. Co-Adviser: Thiago Henrique Mota.

The present study aims to analyze the educational policies and affirmative actions to promote racial equality bringing a survey of these policies that preceded and were later Law 10639/2003 - which establishes the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian history in educational institutions. This is a discussion, which aims to understand the curricular field and its aspects, with regard to the implementation and visibility of African and Afro-Brazilian history in high school history textbooks. The methodological assumptions consist of documentary research, through the analysis of bibliographies referring to ethnic-racial relations and their reflexes in the educational field. With that, it is expected that the discussions and the knowledge produced from this investigation, can collaborate to the field of studies referring to Law 10639/2003, contributing to expand and make possible plural proposals on the difference in the basic education curriculum.

Keywords: Law 10639/2003. Curriculum. Ethnic-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Capa de apresentação do livro didático História das Cavernas ao Terceiro Milênio 123
Figura 2- Grupo de refugiados vindos do norte da África em um bote..... 128
Figura 3- Mulher de etnia mandinga carregando criança. 130
Figura 4- Mulher de etnia mandinga 131
Figura 5-Mulher angolana falante da língua Umbundo 131
Figura 6-Mulher carioca descendente de povos da região congo-angolana..... 132
Figura 7-Demonstração de Capoeira em praia de Salvador (BA)..... 133
Figura 8-Jongo: Dança típica das culturas negras 135
Figura 9-Exemplares do Ensino Médio representando as culturas indígenas, africanas e indianas..... 137
Figura 10-Nelson Mandela: principal líder do fim do regime de segregação racial Apartheid na África do Sul..... 139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Distribuição de publicações por região 20
Gráfico 2-Distribuição de publicações por ano 21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE ÁFRICA- Associação Brasileira de Estudos Africanos

ANPED -Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ABREM – Associação Brasileira de Estudos Medievais

ANPUH- Associação Nacional de História

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FIES- Fundo de Financiamento Estudantil

FMI -Fundo Monetário Internacional

FNB- Frente Negra Brasileira

GTI- Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA -Instituto de Pesquisa Aplicada

LDBEN -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário

MNU - Movimento Negro Unificado

ONU -Organização das Nações Unidas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT- Partido Democrático Trabalhista

PNAD -Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI- Programa Universidade para Todos

PT- Partido dos Trabalhadores

REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

TEN - Teatro Experimental do Negro

UHC- União dos Homens de cor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
CAPÍTULO 1. POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL 14
1.1 Estado do Conhecimento 18
1.2 A configuração de um cenário político que se desdobra na Lei 10639/2003 36
1.3Novos desafios: o Estado e a promoção da igualdade racial 50
CAPÍTULO 2- CONDICIONANTES HISTÓRICOS E PERCURSOS CURRICULARES 60
2.1 - O campo de estudos curricular 63
2.2- O cânone do conhecimento: do currículo tradicional ao pós-crítico 75
2.3 Debate Racial e Currículo: a diferença como prerrogativa da Lei 10639/2003 85
2.4- O que dizem os documentos? A Base Nacional como orientação da prática escolar 95
CAPÍTULO 3- LIVRO DIDÁTICO 109
3.1- Análise do livro didático de história 120
CONSIDERAÇÕES FINAIS 143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 149
APÊNDICE A 159
APÊNDICE B 169

INTRODUÇÃO

Dada a relevância da temática da diversidade étnico-racial na sociedade brasileira e da emergência de grupos sociais cada vez mais plurais nos diversos espaços formais e não formais de educação, procuramos compreender, no presente estudo, a importância da Lei 10639/2003[1] para a correção das desigualdades históricas presentes em diferentes contextos da nossa sociedade. Além disso, preocupamo-nos em promover um espaço de debate, com o intuito de contribuir para a viabilidade de propostas da representação dos diferentes grupos étnicos nos currículos básicos escolares. Isso é importante, pois o diálogo acerca da diversidade étnico-racial é essencial para que possamos compreender nossas identidades e a formação da nação brasileira tida como multiétnica, pluricultural e formada a partir da diversidade cultural e religiosa.

Dessa maneira, a ideia de trabalhar especificamente com essa temática surgiu pelo interesse nos estudos sobre a flexibilização curricular do Novo Ensino Médio, bem como pela vontade de compreender como essa proposta poderia impactar a legitimidade do ensino de História. De tal modo, com a oportunidade de inserção no Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa- UFV, e, a partir das discussões teóricas realizadas ao longo das disciplinas e orientação, nasceu a presente proposta. Fundamentados nesse argumento, surgiu, então, a ideia de desenvolver a investigação a partir de um campo historiográfico, baseado nas relações étnico-raciais e no ensino de História da África e Afro-brasileira no currículo da educação básica. Esse interesse também partiu das limitações relacionadas à formação acadêmica e profissional da pesquisadora, como Historiadora, visto que essa temática sempre foi tratada como secundária e facultativa na grade curricular dos espaços de formação, aos quais ela teve acesso.

Os fundamentos até aqui citados nos fornecem, então, subsídios para compreender os desafios que estão presentes no currículo da educação básica, notadamente, na disciplina de História do Ensino Médio, a qual versa tanto sobre as formas de representatividade quanto sobre as questões ligadas à cidadania, aos direitos humanos, à identidade e à valorização das diferentes etnias que compõem o cotidiano escolar de crianças e de jovens das classes populares. Tal assertiva faz do currículo um instrumento de seleção, de categorização e de legitimação de narrativas que há muito tempo pode não representar a totalidade do público ao

[1] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira", e dá outras providências" (BRASIL, 2003).

qual se destina. Isso se dá, principalmente, pelo fato de que os mecanismos que estruturam a sociedade brasileira estiveram pautados em uma tradição patriarcal, elitista e assentada na representação de grupos privilegiados. Princípios esses que ainda podem ser notados em várias instâncias socializadoras se comparados às diferentes oportunidades educacionais e de acesso ao mercado de trabalho destinado aos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

Por conseguinte, discorrer sobre a Lei 10639/2003 é também perceber o quadro de mudanças, que enxerga na diversidade e na valorização de diferentes culturas, uma forma de demonstrar o papel do Estado como mediador de uma educação antirracista, democrática e plural. Ademais, é ainda compreender como as políticas públicas educacionais refletem nas dinâmicas estabelecidas pelas práticas pedagógicas e nas demandas da sociedade capitalista, que tendem a homogeneizar tais práticas e padronizar as culturas que a envolvem. Para isso, objetivamos analisar, sob a perspectiva do Estado, as políticas educacionais e de ações afirmativas de promoção de igualdade racial, trazendo um levantamento das que antecederam e foram posteriores à Lei 10639/2003. De modo específico, objetivamos também avaliar como as políticas públicas educacionais incidem no ensino de História da África e Afro-brasileira e no currículo da Educação Básica, além de identificar o campo de estudos curricular e suas influências no que tange às narrativas voltadas à educação para as relações étnico-raciais e compreender a temática da valorização da cultura negra nos livros didáticos após a implementação da Lei 10639/2003.

Diante dessas questões, o presente trabalho foi estruturado da seguinte maneira: o primeiro capítulo relata acerca das políticas públicas educacionais de promoção de igualdade racial, que antecederam e foram posteriores à Lei 10639/2003. Nessa seção, delineamos um panorama que permite compreender a atuação do Estado e de atores sociais que foram primordiais para a construção das políticas de ações afirmativas. Dentre essas políticas, podemos destacar o aparato legal que vai desde o plano educacional até o acesso ao mercado de trabalho. Dessa forma, é realizado um levantamento de diversos documentos e, a partir da categorização das legislações, traçamos o cenário que permitiu dar visibilidade aos estudos das relações étnico-raciais viabilizadas pelo Movimento Negro, ao longo do período Republicano, perpassando os anos de 1990 e início dos anos 2000. Destaca-se, também, o conceito de “Estado do Conhecimento”, que consiste no mapeamento das produções científicas, por meio de dissertações e teses, da plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa ação visa compreender os desafios, avanços e continuidades que vêm marcando os estudos da temática da História da África e Afro-

brasileira, além de considerar as regiões brasileiras que vêm abordando a temática, mediante a distribuição de publicações, entre os anos de 2006 a 2018 , que podem ser visualizadas no gráfico que ilustra a referida seção.

Em relação ao segundo capítulo, este tem como objetivo discorrer acerca da estruturação do conhecimento que foi elaborada a partir de discursos eurocêntricos, padronizados e de legitimação de culturas ocidentais. Tais discursos são denominados de "cânone do conhecimento" e elaborados a partir de narrativas hegemônicas, em detrimento das demais, que distinguem os povos em suas identidades e em suas expressões. Dessa maneira, o capítulo dialoga com diferentes momentos históricos que perpassam o campo das teorias curriculares tradicional, crítica, pós-crítica, sendo esta última caracterizada pelos fundamentos epistemológicos da pós-colonialidade e decolonialidade. Nesse contexto, é importante refletir sobre as contribuições teóricas dadas a essas linhas de pensamento. Primeiramente, citamos Paulo Freire (1987), o qual tem uma obra marcada pela influência crítica à concepção tradicional de currículo, que visava a emancipação dos sujeitos, no processo educacional e fundamentou-se em uma educação libertadora e dialógica. Já Edward Said (1990), trazia forte contestação e crítica aos modelos hegemônicos e às relações de poder entre as nações. Para além, destacamos o confronto aos processos globais com a emergência de narrativas alternativas à do Ocidente a partir das ideias de Boaventura Souza Santos (2002).

Na sequência, ressaltamos a contribuição da corrente de pensamento da decolonialidade e seus pressupostos epistemológicos advindos de autores como: Aníbal Quijano (2005), Ramon Grosfoguel (2008, 2016) e Walter Mignolo (2017), bem como as críticas aos processos colonialistas realizadas pelo martinicano Aimé Césaire (1978). Ainda, apresentamos a trajetória histórica da sociedade brasileira ao dialogar com as políticas raciais do século XIX e seus mecanismos conservadores, autoritários e excludentes. De tal modo, dirigir-se a esse momento é importante para a compreensão de que o racismo tem fundamentos históricos, além de ser um desafio à necessidade do tratamento da diferença como prerrogativa da Lei 10639/2003 e à construção de práticas antirracistas que devem orientar as reformulações curriculares contemporâneas. Logo, nessa seção, relatamos sobre as políticas educacionais que orientam os currículos da educação brasileira, o que é realizado por meio da comparação das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No terceiro e último capítulo deste trabalho, apresentamos as transformações ocorridas nos livros didáticos de História do Ensino Médio, a partir da promulgação da Lei 10639/2003. Por essa abordagem, observamos como é complexa a relação que envolve os exemplares

destinados à educação básica, complexidade constatada mediante a relação entre vários atores sociais como o Estado, mercado editorial e indústria cultural. Além dessa apresentação, realizamos, nesse capítulo, a análise dos materiais didáticos de História, utilizados em escolas públicas da cidade de Viçosa- Minas Gerais. Tal atividade foi realizada com o objetivo de compreender como a temática está sendo abordada nos exemplares distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNL do último triênio.

CAPÍTULO 1- POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL

Este capítulo tem por finalidade apresentar uma discussão sobre os estudos das relações étnico-raciais que vêm sendo realizados nos últimos vinte anos. Essa discussão é necessária, vista a inserção da pauta das ações afirmativas no cenário brasileiro, que permitiu que a temática ganhasse visibilidade em diferentes setores da sociedade, principalmente no campo educacional. Como fruto de lutas, de reinvindicações políticas e de movimentos internacionais de combate à discriminação aos diferentes grupos étnico-raciais, esse debate vem crescendo e permitindo que a busca pela promoção da igualdade racial ganhe contornos mais amplos. Nessa perspectiva, a educação para as relações étnico-raciais ainda precisa avançar no sentido de compreender que essa luta política é de todos. Dessa forma, para que o Brasil prossiga nessa questão, é preciso problematizar o racismo estrutural que desenhou a história dessa nação.

Desse modo, discorrer sobre a Lei 10639/2003 consiste em trazer uma outra perspectiva das estruturas que silenciaram e omitiram a história da cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica. Além disso, debater a cultura indígena por meio da Lei 11645/2008 também se torna algo essencial, visto que confirma a importância dessa cultura para a formação da nação brasileira. Para tanto, em um primeiro momento, denominamos como Estado do Conhecimento, a produção teórica sob a ótica de diversos pesquisadores, a respeito da Lei 10639/2003, e a sua aplicação no currículo após a sua inserção na agenda política brasileira. Logo, a relevância de se trazer outros trabalhos que debatam acerca da temática racial está em compreender a discussão, no campo científico, de pesquisas que auxiliam no aprimoramento de nosso objeto de estudo. Ainda, torna-se essencial discutir sobre a problemática inserida no trabalho, de forma a atribuir significado a ele a partir de uma interação e um diálogo com produções científicas que retratam a temática pesquisada.

Ademais, é possível compreender o que vem sendo produzido acerca da temática sob diversos pontos de vista. Assim, o Estado do Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, apontando subtemas passíveis de maior exploração, fazendo-nos compreender silêncios, avanços e modificações a respeito do tema de estudo (MOROSINI e FERNANDES, 2014). Igualmente, o Estado do Conhecimento nos fornece uma base para analisar, por meio do processo investigativo e do mapeamento das produções científicas, as lacunas e os silenciamentos acerca da temática pesquisada, ou até mesmo, os avanços que tal estudo possa trazer para o processo de construção científica.

Em um segundo momento, com a finalidade de compreender o campo das políticas públicas educacionais brasileiras de valorização das culturas negras, pós Constituição Federal de 1988, apresentamos um levantamento de diversos documentos que nos permitem entender a atuação do Estado e a sua trajetória no tocante às ações de combate às desigualdades históricas instituídas na sociedade brasileira. Isso será feito a partir da análise do aparato legal que antecedeu a Lei 10639/2003 e, também, as posteriores a ela. É importante destacarmos que a luta antirracista no país se deu ao longo de todo o período Republicano, a partir do ano de 1889, e o texto Constitucional de 1988 é resultado das reinvindicações por direitos civis requeridas por diversos grupos sociais, dentre eles o Movimento Negro. Essa prerrogativa é lembrada por Domingues (2007), ao citar a trajetória da mobilização racial negra, em suas três fases, sendo essas marcadas por contradições, avanços e recuos.[2] Segundo esse autor, é com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que se tem uma maior conotação política dessas reinvindicações e se começa a discutir de forma mais sistematizada a questão da raça e de seus efeitos perversos, nos diversos setores em que que a população negra deveria ter efetivo acesso, como a educação, a saúde e o trabalho. Além disso, vale citar também toda a contestação do preconceito racial em torno das entidades negras com destaque para: a *Imprensa Negra*, a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e a União dos Homens de Cor (UHC) ao longo da segunda metade do século XX.

[2] A trajetória do Movimento Negro contemporâneo tem seu início no advento da República e perpassa por três fases distintas, sendo elas: Primeira fase- Primeira República ao Estado Novo, marcada pela *Imprensa Negra*, principal periódico de denúncia da questão racial no país. Ademais, têm-se destaque para entidades de defesas civis dos negros como a Frente Negra Brasileira- FNB. A segunda fase- Segunda República à Ditadura Militar, é marcada pela atuação da luta antirracista do Teatro Experimental do Negro- TEN e a União dos Homens de cor (UHC). Com a instauração da Ditadura militar de 1964, esses movimentos assim como outros de contestação política, cultural e social caem na clandestinidade. Com a terceira fase- Início do processo de redemocratização à República Nova, tem-se se em 1978 a fundação do Movimento Negro Unificado- MNU com a denúncia pública do racismo na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2007).

Igualmente, é nesse cenário de abertura política no Brasil que a fundação do MNU "uma entidade em nível nacional, que marcou a história do movimento negro contemporâneo, é considerada como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira" (GOMES, 2011, p.141). À vista disso, a pauta educacional sempre esteve presente no cenário que marcou a forma de organização dos negros pós abolição. Dessa maneira, essa escolha temporal se justifica pelas reinvindicações da militância negra acerca da introdução e da valorização do ensino de História da África e Afro-brasileira, nos currículos da educação básica, no texto da Constituição de 1988[3], e em eventos que marcaram a luta antirracista no país, a exemplo, a Marcha Zumbi dos Palmares[4], ocorrida em Brasília, em 1995, a qual será detalhada mais adiante. Tais reinvindicações resultaram nas alterações ocorridas nos textos subsequentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- que contempla, no currículo referente à História do Brasil, a matriz africana[5]. Ainda, convém destacar que os anos 2000 constituíram um cenário propício para as políticas de ações afirmativas devido ao estreitamento dessa discussão por atores sociais negros que pressionaram o Estado brasileiro a elaborar ações mais específicas para a população negra e para os setores populares.

Em relação ao que foi citado anteriormente, podemos destacar a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata - Conferência de Durban. Esse evento, ocorrido em 2001, na África do Sul, constituiu um marco legal para que o Estado firmasse o compromisso de combater toda a forma de preconceito e de discriminação dirigidas aos diferentes grupos sociais. Assim, nesse viés, entre os documentos a serem analisados podemos destacar: a Constituição Federal de 1988, a Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao

---

[3] "Durante o processo de construção do regime democrático em nosso país na década de 1980, o próprio texto da chamada "Constituição cidadã" de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de História, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, que já determinava que "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (PEREIRA, 2011, p.26).

[4] "Organizada para reafirmar a luta dos afro-brasileiros contra o racismo e as desigualdades raciais e exigir, em caráter emergencial, políticas públicas para a população negra, a Marcha Zumbi dos Palmares contou com a presença de mais de trinta mil participantes. A importância política dessa mobilização pode ser observada e dimensionada sob várias perspectivas. Uma delas é a recepção das lideranças dos movimentos negros pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. De maneira contundente, as vozes presentes na marcha renovaram as denúncias do racismo e da discriminação racial, pressionando o governo brasileiro a tomar providências em tempo hábil" (SANTOS, 2014, p.131).

[5] Esses documentos serão analisados no próximo capítulo quando serão abordadas as políticas de currículo como: as Diretrizes e Bases da Educação Nacional referente aos anos de 1996, 1997, 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs, compreendendo os anos de 1996 a 1999 e as três versões da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que se referem aos anos de 2015, 2016 e 2018.

Racismo, Discriminação Racial , Xenofobia e Intolerância Correlata- Conferência de Durban, a Lei 10639/2003 - que estabelece as diretrizes da educação nacional para inclusão da História e cultura Afro-brasileira no currículo das redes de ensino, a Lei 10.678/2003- que permeia sobre a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), a Lei 11.096/2005- que fala sobre o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a Lei 11.645/2008- que torna obrigatório a temática História e cultura Afro-brasileira e Africana e indígena nos currículos das instituições de ensino, a Lei nº 12.288/2010- que perpassa o Estatuto da igualdade Racial, a Lei nº 12.711/2012- que institui ações afirmativas no ensino superior, a Lei 12.990/2014- que preza sobre adoção de cotas em concursos públicos e alguns eventos que marcaram na agenda política brasileira a promoção da igualdade racial.

Os pressupostos metodológicos que norteiam esse trabalho consistem na pesquisa qualitativa, por meio de análise de bibliografias, além de documentos referentes às relações étnicos-raciais e seus reflexos no âmbito educacional. Essa escolha associa-se à importância da leitura dada à trajetória da luta antirracista no Brasil, através da militância negra, atuante ao longo do período Republicano, bem como a necessidade de investigação das políticas públicas de promoção de igualdade racial que se destacaram principalmente nos anos 2000 e a sua relação com a Lei 10639/2003. Sendo assim, “a fonte histórica é aquilo que coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema. Ela é precisamente o material através do qual o historiador examina ou analisa uma sociedade humana no tempo” (BARROS, 2015, p. 63). Ao mesmo tempo, a partir de uma análise contextualizada e da bagagem teórica e prática do pesquisador, essas afirmações partem de um contexto e das relações sociais firmadas a partir dele. Assim, a partir disso, as declarações encontradas nesses documentos e textos são problematizadas.

Nessa perspectiva, o levantamento de diversos documentos nos permite compreender a atuação do Estado e a sua trajetória no tocante às ações de combate às desigualdades históricas instituídas na sociedade brasileira. Dessa forma, a pesquisa qualitativa, por meio da análise de bibliografias e dos documentos referentes às relações étnico-raciais, terá como objetivo entender a trajetória das políticas públicas educacionais que antecederam e foram posteriores à criação da Lei 10639/2003. Nesse contexto, como uma política de Estado, essa Lei, que tornou obrigatório o ensino de História da África e de cultura Afro-brasileira, é fruto de lutas dos movimentos sociais, tendo à frente as demandas do Movimento Negro, que, a partir de diferentes articulações com o Estado e com representantes políticos, dialogou com o intuito de efetivar, na mentalidade da sociedade brasileira, mudanças que dizem respeito às mazelas e aos perversos efeitos que afligem os grupos étnicos.

Desse modo, a categorização das legislações e o diagnóstico levam em consideração alguns critérios como: os atores sociais de destaque na construção desse aparato legal, o ano de implementação, os objetivos e o contexto sócio-histórico de produção que nos permitirá traçar um panorama do cenário no qual as ações relativas à lei 10639/2003 se encontram e a quem se destinam. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como finalidade compreender algumas questões que surgiram durante o processo investigativo a esse respeito, tais como: de que forma a legislação para a promoção da igualdade racial representa os diferentes grupos étnicos no que tange à educação, à cidadania e aos direitos humanos? Como o contexto histórico e determinados acontecimentos contribuem para a inserção de uma base legal para a igualdade racial? Quem são os atores políticos que estão por trás da construção dessas leis de igualdade racial e a que grupos representam? Logo, essas indagações conduzem as reflexões que seguem.

1.1 Estado do Conhecimento

A produção científica das instituições brasileiras tem utilizado, nos últimos anos, instrumentos importantes para a socialização e a divulgação das pesquisas realizadas nesses espaços. Dessa maneira, a divulgação, as lacunas, os silenciamentos, as demandas de um objeto de estudo e os percursos metodológicos consistem em caminhos investigativos que podem ser obtidos em uma plataforma que agrega os diversos trabalhos produzidos nesses espaços. Nesse sentido, o "Estado do Conhecimento" possibilita que o pesquisador tenha uma visão ampla de seu estudo, a partir de outros trabalhos, como dissertações e teses, que agregam temas afins (MOROSINI, 2015). Essa categorização também permite uma análise de quais regiões mais abordam o tema de estudo, além de situar os períodos em que mais tiveram produções científicas de determinado assunto/ temática.

Esse movimento tem contribuído para que as produções acadêmicas se desenvolvam e dialoguem a fim de propor um trabalho colaborativo e de divulgação das pesquisas desenvolvidas nesses campos de conhecimento, ou seja, há a "identificação, síntese e reflexão sobre o que já foi produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial" (MOROSINI, 2015, p.14). Nesse sentido, há o reagrupamento de diferentes trabalhos em uma plataforma com a finalidade dessa interlocução de ideias de um objeto de estudo. Assim, o termo Estado do Conhecimento, também chamado de "Estado da Arte", contribui para o intercâmbio de ideias entre os trabalhos desenvolvidos nas diversas instâncias sociais. Isso permite, então, que o processo investigativo parta de uma interlocução com as

demais produções científicas e agreguem novas abordagens que contribuam para o enriquecimento do objeto de investigação.

Em relação ao conceito trabalhado, Romanowski e Ens (2006) argumentam que "o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema analisado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento" (p.40). Por outro lado, o "Estado da Arte" permite o levantamento de uma temática, em uma área específica, relacionando diferentes materiais, como livros, artigos e resumos apresentados em congressos, dentre outras produções da área pesquisada. Assim, a complexidade do termo nos permite compreender que diferentes denominações podem surgir de acordo com o perfil de cada pesquisador, e, nesse trabalho, optamos em analisar o primeiro termo. Para Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento implica em uma análise atualizada da produção científica e na compreensão de que os caminhos investigativos de futuras pesquisas podem ser aprimorados a partir da utilização desse estudo basilar.

Nessa perspectiva, segundo Romanowski e Ens (2006), essa metodologia ainda contribui para compreender os assuntos que vêm tendo maior notoriedade em determinado momento, além de auxiliar na percepção de lacunas e silenciamentos que se processam no campo científico. Logo, "a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e a análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais." (FERREIRA, 2002, p.39). Dessa forma, visto que as demandas sociais implicam na contextualização que se tem de um determinado assunto, o que hoje está em constante debate pode perder o *status* investigativo posteriormente. De tal modo, as pesquisas acompanham o fluxo das informações dadas na sociedade, relacionando os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos com a produção do conhecimento científico.

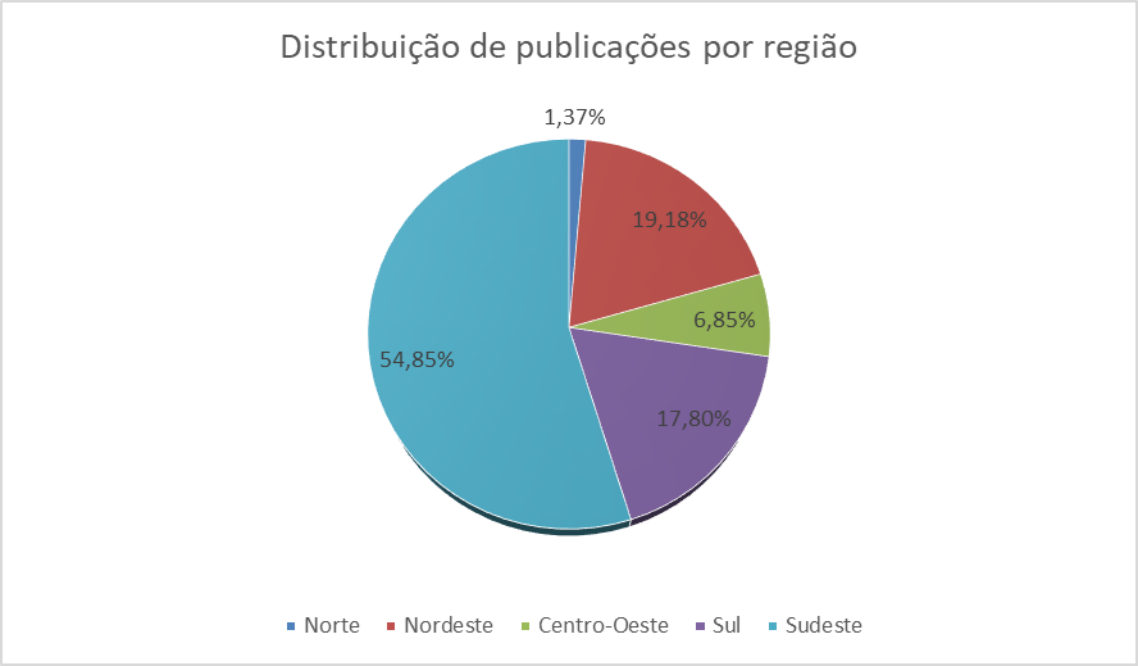
Ao mesmo tempo, com o passar dos anos, essas informações podem não ter a mesma notoriedade que em seu período de produção, o que permite compreender essa constante modificação no campo da pesquisa. Desse modo, as políticas de divulgação dos trabalhos científicos estão associando a otimização, o avanço da ciência, a totalidade de informações, a inovação, com a finalidade de acompanhar o fluxo crescente da tecnologia e da informação (FERREIRA, 2002). Nesse viés, com a finalidade de compreender outras pesquisas que abarquem a temática estudada, foi realizado um levantamento no Banco de Teses e dissertações da (CAPES)[6]. Para isso, utilizou-se como ferramenta de busca a palavra-chave

[6] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br. Acesso em: 06 nov.2019.

“Lei 10639/03”, sendo que o resultado indicou 73 trabalhos, como demonstrado no apêndice A.

Esses trabalhos incluem dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado defendidas entre os anos de 2006 a 2018, haja vista que os anos anteriores não constam na plataforma analisada. A escolha desses trabalhos se justifica pelos critérios estabelecidos que abarcam a temática discutida nessa pesquisa, ou seja, da promulgação da Lei sob a perspectiva do Estado, os seus desdobramentos até os dias atuais, os critérios que envolvem a formação inicial e continuada de professores, o ensino de História da África na educação básica, após a promulgação da Lei 10639/03, e o currículo como elemento formativo. Nesse sentido, o gráfico 1, ilustrado abaixo, mostra a distribuição de publicações relacionadas à temática da educação para as relações étnico-raciais por região dos Estados Brasileiros. Já o gráfico 2, organiza tais publicações, por ano, evidenciando as variações apresentadas nos últimos doze anos.

Gráfico 1-Distribuição de publicações por região



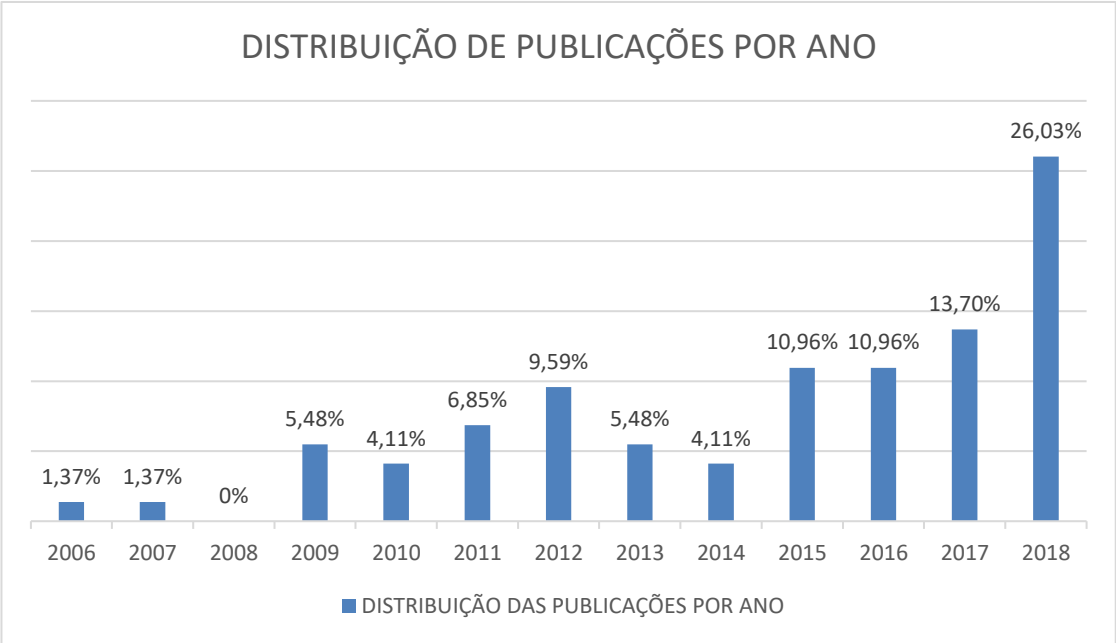
Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. (2019)

No que se refere à distribuição de publicações a respeito da Lei 10639/2003, observamos, entre os 73 resultados encontrados, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, um predomínio expressivo de pesquisas desenvolvidas na região sudeste, perfazendo 40 publicações e totalizando percentualmente 54,85%. Isso é explicado pelo fato da região

sudeste “concentrar o maior número de programas de pós-graduação em educação” (SILVA, 2018, p.126). Nessa perspectiva, dentre esses trabalhos, cabe mencionar aqui as instituições de ensino superior que mais se destacaram: Centro Federal de Educação Tecnológico Celso Suckow da Fonseca- Rio de Janeiro (CEFET- RJ); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Seropédica (UFRRJ); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RJ); Universidade de São Paulo (USP); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP); Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Além disso, com um número expressivo de publicações, é importante citar a região Nordeste, totalizando, no Estado, 19,18%, com destaque para a Universidade Federal da Bahia (UFBA), representando 14 trabalhos. Depois, tem-se a região Sul, apresentando 13 publicações, as quais totalizam 17,80%, e a região centro-oeste, com um número de cinco trabalhos, que representam 6,85%. Por fim, cita-se a região Norte que teve o menor número de ocorrências, com o percentual de 1,37%, o que equivale a apenas um dos trabalhos analisados. Cabe salientar, ainda, que as demais universidades podem ser consultadas no apêndice A do presente trabalho.

Gráfico 2-Distribuição de publicações por ano



Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. (2019)

Considerando o recente campo de estudos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, especificamente, a Lei 10639/2003, com destaque para as produções referentes ao Banco de dissertações e teses da CAPES, é possível analisar, no gráfico acima, que, nos anos de 2006 e 2007, houve 1,37% de publicações, não havendo variações entre esse período. Desse modo, é importante destacar que essas publicações tiveram como início de análise os anos de 2006 a 2018, com uma ressalva para o descritor pesquisado "Lei 10639/03", no ano 2008, uma vez que nesse dito ano não houve publicações a respeito dessa temática. Em relação ao período de 2009 a 2014, foi verificada pouca variação acerca do desenvolvimento de trabalhos relacionados ao tema. Todavia, no ano de 2012, ocorreu um crescimento expressivo chegando a 9,59%. Igualmente, em 2015, foi constatado um aumento significativo no número de dissertações e teses em relação ao ano anterior, registrando, assim, uma diferença de 6,85%. Já em 2016, o número de produções se manteve em relação ao ano anterior, representando, dessa forma, 10, 96%.

Em 2017, observamos um aumento correspondente a 13,7%, sendo que entre 2017 e 2018, o aumento das produções teóricas foi bem expressivo, visto que essa quantidade evoluiu para 26,03%, o que significa, em números, 19 publicações. A tendência desse aumento nos anos de 2009, 2012, 2015,2016 e 2018 pode ser o fato dos anos 2000 permitir o fortalecimento das políticas de ações afirmativas, aspecto que está consolidando o diálogo com a educação para as relações étnico-raciais. Além disso, a ampliação desses estudos, ao longo dos anos 2000, contribuiu para avaliar as ações, referentes à Lei 10639/2003, no âmbito educacional.

Além dos gráficos representados acima, categorizamos as pesquisas do Banco de Dissertações e Teses da CAPES com as seguintes informações: título do trabalho, ano da publicação, autor e orientador, a instituição de realização da pesquisa e a modalidade que se insere os trabalhos. Essas informações nos permitem compreender o lugar de fala desses sujeitos e mapear o campo de estudos das relações étnico-raciais a partir das regiões que mais tiveram produções voltadas para a temática, além de destacar também as universidades que abordaram o assunto.

Quadro 1-Categorização das pesquisas referentes à temática étnico-racial e à Lei 10639/2003, com foco no currículo.

Título	Ano	Autor	Orientador (a)	Instituição	Modalidade

Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.	2006	Luiz Carlos Paixão da Rocha	Taís Moura Tavares	Universidade Federal do Paraná	Dissertação
A representação dos negros nos livros didáticos de história: mudanças ou permanências após a promulgação da lei 10639/03.	2009	Marli Solange Oliveira	Maria Inez Salgado de Souza	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Dissertação
A africanidade no currículo: a Lei Federal nº 10.639/03 e as práticas curriculares de escolas públicas de Sabará.	2012	Rita de Cássia Alves	Teodoro Adriano Costa Zanardi	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Dissertação
História da África uma disciplina em construção	2012	Marcia Guerra Pereira	Circe Maria Bittencourt	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese
A vez da África? O ensino da história africana em escolas públicas da Bahia. Salvador.	2014	Jorgeval Andrade Borges	Maria Antonieta de Campos Tourinho	Universidade Federal da Bahia	Tese

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do catálogo de Teses e Dissertações da CAPES referente os anos de 2006 a 2018.

Os critérios para a escolha dessas obras se justificam por elas se relacionarem estritamente com o objeto de estudo dessa pesquisa, que consiste em compreender o lugar que ocupa o ensino de História da África e afro-brasileira no currículo da educação básica. Os relatos encontrados nessas obras permitem a compreensão de como a disciplina vem sendo trabalhada nas instituições de ensino de regiões brasileiras como: Sudeste, Nordeste e Sul, considerando as particularidades de cada região e de cada modalidade, seja ela, da educação básica ou da educação superior. Do mesmo modo, as regiões brasileiras mencionadas constituem lócus de predominância de publicações a respeito da temática analisada, como representado no quadro acima. Logo, isso ilustra o movimento que vem redesenhando as diversas inciativas, as conquistas, os embates e os desafios que permeiam o campo da educação para as relações étnico-raciais.

Vale salientar, ainda, que esses estudos basilares visam compreender como a Lei 10639/2003 vem sendo implementada pelas instituições de ensino do país, o que reafirma

ainda mais as contribuições desses trabalhos, uma vez que as universidades são primordiais na construção desses debates, na medida em que são elas que formam os futuros profissionais que atuarão na educação básica. Logo, esse diálogo com as instituições de ensino superior é fundamental para que a formação inicial e continuada da docência prepare os futuros docentes para trabalhar com a temática da diversidade dos grupos étnicos-raciais, assim como exposto no trabalho de Márcia Guerra Pereira (2012) - *História da África uma disciplina em construção*. Nessa discussão, a autora traz subsídios para o entendimento de como a disciplina ressurge[7] nos cursos de graduação em História, como resposta às demandas da Lei 10639/2003. Nesse sentido, a autora traz essa discussão para compreender que o processo de institucionalização do ensino de História da África e afro-brasileira é também um modo de analisar como as universidades respondem às demandas postas na sociedade brasileira.

À vista disso, em relação aos trabalhos mencionados no quadro 1, apresentado acima, os estudos de Rocha (2006) abordam as contradições presentes na sociedade capitalista. Nesse contexto, seu objeto centra-se na condução de políticas de ação afirmativa que se associam aos formatos ideológicos da sociedade neoliberal. De tal modo, o autor relaciona a desigualdade racial e as desigualdades sociais como fundamentos de um processo naturalizado nas sociedades capitalistas, e esses elementos são importantes para compreender as relações vigentes do racismo e as desigualdades imersas nas instituições, visto que a sua análise dialoga com a desigualdade racial e a luta de classe. Nessa perspectiva, Rocha (2006) traz em sua abordagem a questão do racismo como uma dimensão sócio-histórica brasileira, sendo que, por essa perspectiva, esse fenômeno nos ajuda a compreender os desafios perpassados pela Lei 10639/2003.

Ao mesmo tempo, tais desigualdades têm trazido dubiedades no que concerne à igualdade de condições que beneficiem os setores sociais menos favorecidos. Desse modo, o autor problematiza de que forma a organização em que se estrutura a sociedade atual articula com as políticas de ações afirmativas, e como essas políticas podem consistir em instrumentos de lutas para a transformação social dessa população beneficiada. Nesse sentido, ressaltamos que a Lei 10639/2003 é fruto de conquistas dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, que tem destaque na luta contra todas as formas de racismo, desigualdades e estereótipos da população negra. Assim, a legislação situa-se em um campo de demandas e

[7] A palavra "ressurge" é válida pelo fato de que nos anos 1960 e 1990 a temática já estava presente em alguns cursos universitários como: Geografia e Relações internacionais. Isso se explica pelo vínculo da política externa brasileira com o continente Africano. Nos dizeres da autora, mesmo que de forma sistemática, a discussão esteve presente nessas formações, o que não foi observado nos cursos de graduação em História (PEREIRA, 2012).

reconhecimento dos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, propondo uma transformação e um debate sobre as desiguais relações que perpassam os diversos setores sociais como educação e trabalho.

De tal modo, a Lei "é incorporada pelo Estado, no momento em que as políticas sociais perdem terreno, em virtude das políticas de ajuste econômico implantadas por muitos países, em decorrência dos acordos com os organismos financeiros internacionais" (ROCHA, 2006, p.3). Nesse contexto, os organismos multilaterais, a exemplo da organização das Nações Unidas (ONU), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial estão estritamente voltados para políticas compensatórias que beneficiem a população carente. E, ao mesmo tempo, articulam-se a outros mecanismos de viés ideológico que norteiam o seu campo de atuação na conjuntura econômica internacional nos diversos países emergentes (ROCHA, 2006). Dessa forma, Rocha (2006) destaca que as contradições e as possibilidades da Lei 10639/2003 estão relacionadas à conjuntura social brasileira, como o racismo instituído historicamente, as desigualdades sociais em que estão imersas a população negra, que é, em sua maioria, pobre, e os mecanismos regulatórios do Estado que determinam o atual modo de organização social. Sobre isso, pode-se destacar que:

> O fato de as políticas afirmativas reivindicadas pelo movimento social negro avançarem, ganharem terreno no momento em que são incorporadas pelo discurso dos organismos financeiros internacionais, na perspectiva da manutenção do sistema capitalista, foi um dos dilemas e a contradição que apresentamos durante o trabalho. A outra contradição apresentada diz respeito ao caráter das políticas específicas e compensatórias em contraposição às políticas de cunho universalistas. Em nosso entendimento, além de possível, é necessário aliarmos a luta pela igualdade racial à luta de classes (ROCHA, 2006, p.112).

Segundo o autor, as contradições não são tidas como empecilhos para uma organização social mais efetiva e que lute pelas desiguais relações entre classe e raça, pois trazem esse movimento dialético que precisa ser analisado. Ademais, Rocha (2006) evidencia que a relação entre desigualdade social e desigualdade racial trata-se de um fenômeno importante para a compreensão da discriminação racial que afeta a população negra na sociedade brasileira, sendo que tal fenômeno é característico das sociedades capitalistas. Nesse sentido, "visto que a história tem um movimento dialético, sendo assim elas precisam ser exploradas e analisadas, a fim de que a atuação dos atores sociais não se dê de forma ingênua" (ROCHA, 2006, p.111). Em outras palavras, deve-se levar em conta a conjuntura histórica que tem relação com os conteúdos ministrados em sala de aula, uma vez que o currículo acompanha essas demandas e é preciso contextualizá-lo, a fim de compreender a

mensagem que ele quer transmitir, além de identificar os grupos sociais que ele representa no contexto escolar.

Ainda, o autor argumenta que as contradições presentes na sociedade brasileira não são um empecilho para a luta travada entre o Movimento Negro na correção das desigualdades sociais e raciais. Isso acontece, pois ao mesmo tempo que as políticas de ações afirmativas atendem reinvindicações desse movimento, também recebem certa simpatia dos organismos financeiros internacionais que têm como intuito a manutenção do sistema capitalista. Logo, são políticas direcionadas aos mais pobres em detrimento às políticas de caráter universal. Dessa maneira, Rocha (2006) reitera que é preciso compreender a conjuntura social e as demandas que a ela são exigidas, ou seja, a inserção do ensino de História da África e Afro-brasileira nos currículos consiste em um movimento dialético que não se desprende das relações sociais da sociedade capitalista.

Corroborando essas ideias, o trabalho de Oliveira (2009) aborda as discussões voltadas para a representação do negro nos livros didáticos[8], tendo como foco de análise o currículo básico, após a promulgação da Lei 10639/03, além disso, como suporte, ela utiliza os estudos culturais em uma perspectiva pós-crítica. Para a autora, o currículo consiste em um espaço constitutivo das relações de poder, o qual permite compreender que determinadas temáticas atendem demandas de grupos privilegiados que ocupam o tecido social. Assim, Oliveira (2009) destaca que o currículo é tido como um artefato cultural isento de qualquer neutralidade, tendo em sua abordagem elementos constitutivos de identidades e de padronização de uma cultura que se quer revelar. Nesse sentido, pensar as demandas de um currículo multirracial, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, consiste em um importante elemento que contempla temas voltados à cultura e à identidade da população negra.

Nesse contexto, Oliveira (2009) aponta para a percepção de como essas temáticas vêm sendo representadas e como elas ainda seguem um viés eurocêntrico, sendo, portanto, tratadas de forma equivocada. Entretanto, a autora ainda ressalta a importância da Lei 10639/2003 para a correção dessas distorções versadas no material didático da educação básica. Segundo Oliveira (2009), o problema não consiste no eurocentrismo, uma vez que este compõe a história das populações colonizadas. Porém, sua preocupação está em compreender o lugar do

---

[8] O estudo sobre a temática da inserção do negro nos livros didáticos vem sendo retratado por Anderson Oliva (2003) há algum tempo, e essas informações serão descritas mais detalhadamente no capítulo três do presente trabalho. Para maiores informações ver: OLIVA, Anderson Ribeiro.
A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a03v25n3.pdf. Acesso: 08 nov. 2019.

outro, a representação e a abordagem de outras histórias que foram silenciadas e que lutam por um reconhecimento legítimo de sua cultura e identidade. Essa compreensão pode se dar no âmbito educacional, nas escolas, nas universidades e nas diversas instâncias socializadoras que valorizam as diferenças e possuem como ponto norteador a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plurirracial. Logo, fica evidente que "o que salientamos nesta pesquisa é um novo "olhar" sobre o "outro", isto é, principalmente uma forma de perceber o negro no processo histórico, político e social do Brasil, além do que existe hoje nos conteúdos curriculares" (OLIVEIRA, 2009, p.14). Desse modo, a autora destaca a importância do Movimento Negro para o processo educacional que reconhece nesses grupos sua forma de resistência a um sistema que impôs restrições ao acesso à educação, ao trabalho e à cidadania da população negra.

Vale salientar também que, segundo Oliveira (2009), o Movimento Negro trata de uma bandeira de luta que vem tendo representação nas políticas públicas educacionais e no reconhecimento de um projeto de sociedade, que envolve ações dos grupos étnico-raciais da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, destaca-se, então, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana têm se mostrado como processos constitutivos. Esses processos agem a fim de atender um currículo que represente os diferentes sujeitos em formação. Portanto, apesar de reconhecermos que esses primeiros passos são importantes para a "desfolclorização" do currículo e para a visibilidade da história africana, esses elementos ainda apresentam estruturas incipientes no tratamento dado aos livros didáticos analisados, visto que:

> Sobre a sugestão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o estudo de temáticas em torno da modernidade, privilegiando-se as grandes teses da ocupação colonial na perspectiva dos africanos; das relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora são inexistentes, pois os livros didáticos mantêm a mesma concepção tradicional de ocupação do continente africano, retratando-o apenas sob o olhar do europeu, sem fazer as relações entre a história dos povos africanos e a dos emigrados à força durante o período da escravidão (OLIVEIRA, 2009, p.127).

Ainda, compreender outro olhar acerca das relações de subordinação e de tratamento desigual dado à população negra, ao longo da história da construção da sociedade brasileira, consiste em um elemento de análise da autora. Assim, em seu trabalho, ela centraliza a questão da correção das distorções carregadas nos materiais didáticos. Dessa forma, para ela, "as mudanças percebidas referem-se às irmandades e às expressões culturais como a luta de capoeira, as congadas, ao barroco mineiro, entre outras" (OLIVEIRA, 2009, p.127). De tal

modo, a análise da autora vem contemplar uma positividade à temática étnico-racial e compreender que a história da África é primordial para o entendimento da nação brasileira. Além disso, ela traz um elemento essencial que são as mudanças culturais, sociais e econômicas que refletem diretamente no conteúdo dos livros didáticos.

Nesse viés, Oliveira (2009) considera que "a publicação dos livros didáticos se insere na complexa teia das realidades econômicas, das condições sociais, ideológicas e econômicas que se desenvolveram ao longo de todo o processo histórico" (OLIVEIRA, 2009, p.127). Por conseguinte, a pesquisa demonstra os desafios da Lei 10639/2003, a abordagem da educação para as relações étnico-raciais nos livros didáticos e o desdobramento dessa lei para a correção de estereótipos da história da África. Para a autora, esses processos precisam ser problematizados para que confiram positividade à temática racial e à educação multirracial, logo, isso será feito a partir dos estudos culturais, que problematizam temas antes invisíveis no currículo. Portanto, a autora traz esses questionamentos para compreendermos as lacunas que devem ser preenchidas a respeito das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Para a autora, é preciso compreender o lugar do outro na construção do conhecimento histórico, para além, do que hoje está representado. Como forma de efetivar essa compreensão, ela centraliza sua análise na perspectiva dos Estudos Culturais e nos permite compreender lacunas da diversidade e da pluralidade cultural que abarca a história Afro-brasileira, além de apresentar caminhos, direcionamentos e possibilidades sobre a temática no livro didático a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. A autora também argumenta que as mudanças na sociedade são acompanhadas pelos livros, o que evidencia a importância da atualização desse material a partir da conjuntura em que este se insere. No entanto, essas mudanças foram percebidas ainda com limitações, permeadas por relações de poder e carregadas por distorções e equívocos acerca do ensino de história da África.

Em relação ao trabalho de Alves (2012), há um debate sobre as políticas de promoção de igualdade racial, tendo como objetivo a compreensão das inovações curriculares voltadas para o ensino de História da África e afro-brasileira realizadas pelos professores e professoras de duas escolas públicas da cidade de Sabará- Minas Gerais. As duas instituições são escolas municipais, a saber, Henrique Alexandrino e Luzia Pinto, sendo que a pesquisa foi realizada em aulas de História do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao analisar o contexto pós Lei 10639/2003, a autora compreende os desafios ainda enfrentados pelos sujeitos pesquisados. Entretanto, ela ressalta que, mesmo de forma tímida, a positividade da temática vem conferindo outra postura ao combate às práticas racistas no interior desses espaços. Desse modo, a pesquisadora argumenta que a Lei 10639/2003 não consiste em um aparato legal

apenas para a população negra, mas para toda a população brasileira, o que nos possibilita compreender diferentes abordagens e sujeitos que ela possa contemplar.

Assim, é pertinente a compreensão de que a educação deve ser múltipla, plural e acima de tudo democrática, tendo em vista que "busca-se uma educação na qual não apenas o acesso à escola seja garantido, mas, sobretudo, a permanência e o sucesso na trajetória escolar ocorram em um ambiente propício, com base em um currículo que respeite e celebre a diversidade" (ALVES, 2012, p.13). Nesse sentido, a autora traz argumentos que favorecem essas práticas no interior das escolas da cidade de Sabará- MG (população predominantemente de afrodescendentes). Tais argumentos podem tornar o estudo das relações étnico- raciais, pós Lei 10639/2003, positivo, contribuindo, desse modo, para uma educação voltada para o respeito à diversidade. Contudo, ao situar o currículo em um contexto de desafios, de lacunas e de possibilidades, ela compreende, em seu campo de análise, que o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira ainda se mostra tímido nas duas escolas pesquisadas.

Dessa forma, a autora traz uma abordagem crítica do currículo, ao longo de seu trabalho, a fim de compreender como este se insere em um contexto de disputas políticas e permeado por relações assimétricas, ou seja, relações de poder que interferem em uma discussão mais consistente da temática étnico- racial, pós Lei 10639/2003, em determinados espaços. Ao falar de uma política pública educacional, de formação de professores, e, consequentemente, de uma política de currículo que contemple a população brasileira é preciso compreender as relações sociais que estão postas nos contextos sócio-políticos, que regulamentam a efetivação ou não de uma educação antirracista. Igualmente, Alves (2012) afirma que as inovações curriculares ainda estão restritas a um contexto eurocêntrico, no qual a articulação com a história da população negra ainda não se efetivou.

Soma-se a isso, um processo de desarticulação da memória e da identidade local, por parte dos educadores, e a apropriação e a valorização de práticas voltadas para as relações étnico- raciais que vão além das atividades circunscritas no calendário escolar- como o 20 de Novembro em que é celebrado o "Dia Nacional da Consciência Negra". Nesse sentido, "a educação escolar já "fala" sobre a questão afro-brasileira e africana, mas ainda não é um "falar" pautado no diálogo intercultural, ainda não é emancipatório, o "outro" ainda não é um sujeito ativo e concreto" (ALVES, 2012, p.139). Nesse limiar, a autora pontua que uma formação docente voltada para a diversidade e para uma educação positiva das relações étnico-raciais é primordial para que essas práticas pedagógicas se processem de maneira concreta e se realizem a partir de instrumentos pedagógicos, como o currículo formal, que

deve favorecer uma postura crítica e reconhecer nos sujeitos práticas emancipatórias de suas vivências e de suas identidades.

Assim, tais práticas têm contribuído para uma desarticulação e um posicionamento ainda incipiente conferido à temática étnico- racial no cenário pesquisado. Corroborando essas ideias, Alves (2012) reitera que a temática se insere, nos dizeres de Santomé (1995), como um "currículo turístico", "pois a recuperação desta cultura historicamente negada pela história oficial começa a ser contemplada, mas a partir da *semana da...*, ainda como algo pontual, que é apenas visitado, mas que não integra o currículo oficial" (ALVES, 2012 p.140). Desse modo, é possível compreender que a história da África e Afro-brasileira vem sendo realizada de forma positiva. Contudo, ela ainda reflete um viés eurocêntrico e é tratada superficialmente, uma vez que é fruto de uma gestão descomprometida, o que faz com que a falta de formação docente para a temática e as condições de trabalho dificultem o processo do seu ensino de forma efetiva.

Em relação à tese desenvolvida por Pereira (2012), apresenta-se a institucionalização da história da África nos cursos de graduação em História. Nesse sentido, a autora demonstra o processo não apenas da lei em si, mas aborda como esta refletiu na formação de professores, na abertura de editais para concursos públicos, na modificação da grade curricular e, consequentemente, nos programas das disciplinas para o ensino de História da África e nas instituições de ensino superior pública dos estados de Maranhão, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Seu objeto de estudo está em compreender a história da África não apenas como "bandeira do Movimento Negro", porém como uma disciplina inclusa no currículo que responda às demandas sociais e políticas a qual estão imersas (PEREIRA, 2012). Assim, é importante observar que o seu trabalho traz o papel do Estado na consolidação dessas políticas públicas e no reconhecimento desse processo de desigualdade histórica da população negra na sociedade brasileira.

Nesse sentido, o movimento de criação da disciplina de História da África, nas universidades analisadas, é carregado por relações assimétricas de poder, sendo que o currículo se torna um elemento preponderante dessas relações. Dessa forma, isso tem levado também à superação desse discurso eurocêntrico e enviesado do currículo, articulando seus elementos a uma abordagem histórica. Logo, percebe-se que "da disputa têm-se, então, uma seleção, um recorte que expressa determinado equilíbrio de forças, e, que, por sua vez, ao ser incorporado pelo sistema escolar, passará a ser considerado o critério de validação do próprio sistema e do conhecimento por ele gerado" (PEREIRA, 2012, p.22). Portanto, compreender o currículo como objeto de estudo envolve uma conjuntura política, social e econômica em que

este influencia, uma vez que suas demandas estão relacionadas a um contexto sócio-histórico, e a relação que ele produz carrega esse diálogo com a sociedade e os interesses que estão nela imbricados.

Assim, a autora se apoia em autores como Goodson (1997) que, ao argumentar que as "disciplinas escolares", nesse caso, das instituições superiores, organizam-se a partir de uma autonomia relativa, diz que estas têm em sua dinâmica uma influência histórica e que esse movimento está muito ligado às disputas internas nesse campo de estudo. Desse modo, a História da África, que os movimentos sociais almejam, é positiva e contada por outros sujeitos como pesquisadores e professores envolvidos com a temática em instituições de ensino superior brasileiras. Sendo assim, essa História considera a cultura e a diversidade e eleva a autoestima de crianças negras em processo de escolarização. Isso contrapõe-se com a História versada do ponto de vista do colonizador, que traduz em seu discurso um viés eurocêntrico e silencia outras narrativas construídas ao longo da formação da nação brasileira. Ainda, Pereira (2012), ao citar o Parecer CNE/CP, n. º 003/04, elaborado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, evidencia a inserção de elementos importantes para compreender o quanto o currículo influencia no processo de escolarização das crianças, como, por exemplo, em seu desempenho e em sua permanência nos sistemas de ensino do país.

Convém salientar também que diversos fatores influenciam na trajetória escolar desses sujeitos como: currículos prescritos, abordagem estereotipada da história africana caracterizada pela fome, miséria, escravidão, tratamento desigual dado às crianças, o que resulta em uma abordagem simplista e negativa por parte dos profissionais. Logo, percebe-se que "tratava-se do reconhecimento de que a História seria uma arena de disputa. Nessa arena se confrontariam, como ainda hoje ocorre, diferentes narrativas sobre a África" (PEREIRA, 2012, p.26). Assim, considerando o contexto de produção em que a autora realiza seu trabalho, nota-se que a visão eurocêntrica não está restrita aos currículos escolares, pois as instituições de ensino superior ainda mantêm essa relação com a história externa elaborada a respeito da África. Dessa forma, o campo de estudos das relações étnico-raciais, ancorado como disciplina autônoma e da formação de professores para a educação básica, traz essas diferentes articulações à nova maneira de conceber os conteúdos nas instituições aqui representadas pela autora.

Nesse viés, as iniciativas acerca da legislação e da reorganização curricular demonstram a preocupação com uma educação mais democrática, plural e multiétnica, mas ainda não conseguiram superar todos os desafios que perpassam a História da África nas universidades analisadas. Ressalta-se aqui não apenas a inclusão de disciplina escolar e a

produção do conhecimento científico desse campo, esse processo vai além, no que diz respeito à autoestima de crianças e de jovens negros em seus rendimentos escolares e futuramente no acesso às universidades e ao mercado de trabalho. Esse quadro de desigualdade é apontado por Pereira (2012) como um obstáculo para a ascensão dos grupos negros no Brasil, uma vez que o racismo não condiz com uma prática restrita ao passado. A autora argumenta ainda que "sua ação é vista como reiterada diariamente por meio da instituição escolar, que nas suas práticas cotidianas e com os seus conteúdos, os recria e amplia" (PEREIRA, 2012, p.55). Dessa maneira, o racismo estrutural reflete nas relações estabelecidas no cotidiano escolar e em outros espaços de socialização, o que se torna um agravante no que tange à autoestima de crianças e jovens em processo de formação. Diante disso, a Lei 10639/2003 tem como objetivo a correção dessas práticas discriminatórias cotidianas da escolarização.

Nesse sentido, as instituições de ensino básico e superior têm responsabilidades imensas no tocante à reversão desse quadro perverso. Isso se dá, pois, ao mesmo tempo em que essas instituições legitimam essas práticas discriminatórias, também consistem em espaços de superação dessas desigualdades. Além disso, várias conquistas e desafios marcam a disciplina em questão, mas é possível considerar que as iniciativas por partes de diversos setores já vêm sendo implementadas, como, por exemplo, a inserção da disciplina nos currículos das instituições de ensino a partir da promulgação da Lei 10639/2003. Nesse viés, preocupa-se também com a contratação de professores para lecionar o ensino de História da África e Afro-brasileira, o que evidencia a necessidade de se inserir as diversas matrizes africanas no conhecimento adotado pelas universidades. Soma-se a isso, a criação, em 2011, do Grupo de Trabalho em História da África, no âmbito da Associação Nacional de História (ANPUH), com o objetivo de ampliar essa discussão por meio de especialistas sobre a temática e também através da Associação Brasileira de estudos Africanos (ABE- ÁFRICA) no ano de 2014[9].

---

[9]"ABE-ÁFRICA é uma associação profissional independente, sem fins lucrativos, aberta a todos os estudiosos sobre o continente africano, de quaisquer disciplinas acadêmicas e/ou interesses profissionais. Seus objetivos vêm ao encontro das características de nosso campo de trabalho e de formação, sobretudo, por se constituir matéria interdisciplinar e por atender as demandas trazidas pelo crescimento exponencial da área. Esse crescimento foi motivado pela conjunção de diferentes fatores: desde os aspectos legais que colocaram em evidência os estudos africanos e afro-brasileiros, aos relacionados às políticas públicas e aos movimentos sociais de afirmação da identidade e dos valores históricos da população afrodescendente no Brasil, suas relações com o continente africano e com a luta contra o racismo e outras formas de discriminação. Em outras palavras, a criação da associação é decorrência dos compromissos que estabelecemos desde 2011, ano da criação do GT História da África da ANPUH, no sentido de consolidar os estudos africanos no Brasil em seus sentidos mais largos" Associação Brasileira de estudos Africanos- ABE ÁFRICA. Disponível em: https://www.abeafrica.com/. Acesso em: 10 nov. 2019.

O trabalho de Pereira (2012) dialoga com esses estudos no sentido de compreender o processo de inserção do ensino de História da África e Afro-brasileira nas universidades brasileiras, evidenciando as disputas e as tensões curriculares no espaço acadêmico. Assim, a autora traz os diferentes sujeitos históricos, interesses e conflitos que compõem esse cenário de criação da disciplina, tais como, os concursos para a contratação de professores que lecionam a temática, grades de horários e as demandas discentes. Além disso, ela evidencia a necessidade de se instituir uma história da identidade negra que deixou de ser uma bandeira exclusiva do Movimento Negro e passou a ser assimilada por outros atores sociais- a universidade pública, o Estado e todos os envolvidos com a causa racial brasileira.

Em relação ao trabalho de Borges (2014), deparamo-nos com os desafios que atravessam a formação docente, em especial, a formação de professores de História da rede estadual da Bahia. Em sua análise, o autor aborda a situação em que o ensino de História da África se apresenta, através de suas fontes, metodologias, referenciais teóricos, fazendo uma interlocução entre a historiografia da África e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Além disso, a sua problemática, ao retratar como a Lei 10639/2003 vem sendo implementada nas escolas públicas baianas de ensino fundamental e médio, demonstra aspectos favoráveis, mas também desafios e dubiedades no que tange ao ensino de História da África nesses espaços. Segundo Borges (2014), a temática conferida às relações étnico-raciais nas escolas pesquisadas insere-se no currículo como projetos. Ainda, o que também se torna um agravante é o fato de que a apresentação da história da África depende da ação voluntária dos professores, ação essa relacionada à bagagem ou não, que esses carregam sobre a temática. O autor também discorre em seu trabalho sobre os limites e as possibilidades da formação docente e da ação efetiva do poder público em elaborar medidas mais eficazes. Isso ocorre a fim de que a Lei 10639/2003 não se torne projetos que se limitam a abordagens simplistas ou equivocadas do ensino em questão, uma vez que, para ele, existe um “fosso” a ser ultrapassado no que se liga ao conteúdo da História da África nas escolas públicas pesquisadas. Nesse sentido:

> o objeto se configura em um contexto social que possui uma história de ativismos político e cultural intenso no que diz respeito à temática africana, sendo por isso uma das áreas mais significativas das lutas pelo reconhecimento e valorização da história e cultura africana no Brasil. Investigamos o ensino da história africana em uma realidade de educação formal que envolve o poder público, mas em um contexto no qual a educação informal, que envolve várias entidades e associações comunitárias, já vive experiências históricas educacionais sobre essa temática. É de se esperar, portanto, que se trata de uma região privilegiada para que esses

> conteúdos fossem satisfatoriamente trabalhados no sistema formal de educação (BORGES, 2014, p.15).

Esse elemento importante a ser explorado no trabalho do autor se refere ao fato de que o cenário pesquisado lida com sujeitos que são, em sua maioria, afrodescendentes, tanto professores quanto alunos. Nesse contexto, observa-se que o ativismo político local pode contribuir com ações mais efetivas para se trabalhar com a temática da história africana. Contudo, a sua pesquisa mostra limites no que se relaciona à formulação e à atualização de uma abordagem mais adequada do conteúdo a ser explorado pelos professores. Ao mesmo tempo, a sua preocupação não se restringe a uma metodologia em que o ensino de História da África se concentra a partir de currículos eurocêntricos, mas, por meio de outros fatores que inviabilizam propostas mais emancipatórias dos sujeitos pesquisados. Logo, pode-se pensar que "a falta de ação planejada e sistematizada do Estado para a inserção dos estudos africanos nos currículos da Educação Básica é o elemento decisivo da precária existência desses conteúdos nas escolas baianas" (BORGES, 2014, p. 299). Isso permite que as ações referentes à Lei 10639/2003 não se concretizem de forma efetiva nos espaços escolares, podendo não assumir uma autonomia relativa.

Dessa forma, esses fatores limitam a implementação de ações pedagógicas mais autônomas, tornando a temática ainda incipiente no contexto pesquisado, visto que a questão da formação docente voltada para temas africanos consiste em uma difícil problemática, a qual reflete nas condições de trabalho dos professores e na implementação desses conteúdos em sala de aula. Diante desse quadro, a insegurança carregada por esses profissionais tende a contribuir para o uso de fontes e bibliografias desatualizados da história africana, o que evidencia não apenas um problema de formação docente e de condições de trabalho. Todavia, esses problemas estruturais agregam "condições adversas nas quais a formação docente é apenas um dos fatores a ser enfrentado, pois incluiu problemas de organização do trabalho escolar de várias ordens, desde gestões descomprometidas à falta de fiscalização do poder público" (BORGES, 2014, p.17). Nesse contexto, a inserção da História Africana no currículo requer uma ação colaborativa entre os diferentes atores, como por exemplo, o Estado, a escola, a comunidade e as instituições sociais como um todo.

Assim, o autor, ao enfatizar a importância da ação docente para a efetivação dessa temática em sala de aula, traz esses elementos que não dependem de um ato individual por parte desses profissionais, mas de um trabalho colaborativo que agrega outras instâncias sociais e políticas para a implementação dos conteúdos africanos nas aulas de História do ensino fundamental e médio das escolas públicas baianas. Além disso, Borges (2014)

completa que é preciso uma ação mais efetiva do poder público, para que a disciplina não se restrinja a projetos e a eventos, como o dia 20 de novembro, data comemorativa da Consciência Negra. Ademais, as histórias da África, que vêm sendo ensinadas nessas escolas, "estão deixando de ser omitidas para serem reveladas, porém, ainda de modo tímido" (BORGES, 2014, p.14). De tal modo, a insegurança ao ensinar a história do continente africano configura uma relação ainda envolvida por uma História eurocêntrica, na qual os conteúdos se mostram padronizados e influenciados por relações assimétricas identificadas nos livros didáticos.

Como ressaltado nos trabalhos de Alves (2012) e Borges (2014), foi visto um avanço significativo no combate ao racismo, em escolas da rede pública de ensino, nos Estados de Minas Gerais e Bahia, a partir da promulgação da Lei 10639/2003. Como forma de ilustrar tal pesquisa, vale dizer que a primeira tem como cenário a cidade de Sabará, em Minas Gerais, enquanto a segunda aponta as experiências de escolas baianas, com destaque para a cidade de Salvador, e para a região metropolitana. Ambas têm como sujeitos professores e alunos afrodescendentes, o que torna essas experiências mais próximas da realidade de todos os envolvidos. Todavia, nesses dois contextos, os resultados obtidos nas observações revelaram limites no que tange ao ensino de História da África e Afro-brasileira. Portanto, como argumentado por Borges (2014), a introdução da temática na escola analisada ocupa um papel secundário e depende da ação voluntária dos professores. No entanto, é preciso compreender que essa trajetória é marcada pelas possibilidades e limites de cada contexto institucional.

Além disso, é necessário também os subsídios encontrados na educação básica para a realização da formação docente e de material didático atualizado, bem como da ação efetiva do Estado em assegurar a Lei 10639/2003 como um direito de aprendizagem de crianças e jovens de diversas etnias. Nesse viés, o Estado de Minas Gerais tem mostrado, nos últimos anos, iniciativas que provam que é possível trabalhar com a temática nas escolas, de forma a contribuir para a promoção da igualdade racial[10]. Nessa perspectiva, no contexto do Estado da Bahia, existem parcerias entre as secretarias e as escolas para o fortalecimento do ensino de

[10] "Em março de 2015, a Secretaria de Educação de Minas Gerais- SEE/ MG deu um importante passo em direção à efetiva aplicação da Lei nº 10.639/2003 - que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino – com o lançamento da Campanha Afro Consciência. Essa campanha tem a proposta de fomentar, por meio de diferentes iniciativas, ações nas unidades escolares para a superação do preconceito racial, na busca pelo reconhecimento e valorização da história e da cultura dos africanos na sociedade brasileira. Desde 2015, o tema está presente em capacitações realizadas nas Superintendências Regionais de Ensino e diversas iniciativas de conscientização são feitas nas escolas estaduais. A Secretaria também disponibilizou vários materiais online como suporte para estudo dentro da temática".
Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16986-educacao-das-relacoes-etnico-raciais. Acesso em: 11 nov.2019.

história da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino. Essas parcerias constituem ações pedagógicas relacionadas à formação continuada de professores para a temática racial, ao material didático atualizado e a projetos de fortalecimento da Lei 10639/2003. Essas ações possuem o intuito de promover um diálogo e articular diferentes experiências que envolvam a escola e a comunidade de seu entorno[11].

Portanto, a partir da análise das Dissertações e Teses do Banco de dados da CAPES, pudemos observar que a temática vem sendo aprimorada ao longo dos anos pelos diversos pesquisadores brasileiros. Assim, é importante ressaltar que as pesquisas levantadas se inserem no campo do currículo e das relações étnico-raciais, demonstrando como estas vêm sendo retratadas pelas diversas instituições de ensino após a promulgação da lei 10639/2003. Nesse viés, foi observado que as pesquisas retratadas acima dialogam entre si no sentido de chegar até as raízes que permitiram a discussão da Lei 10639/2003 na agenda política brasileira. Desse modo, ao dar foco e centralidade ao Movimento Negro e ao diálogo com as diversas instâncias e movimentos sociais, os trabalhos possibilitaram o entendimento de que existem diversos atores sociais envolvidos e engajados com a temática. Vale dizer que isso inclui um intenso trabalho a partir de políticas educacionais, de ações afirmativas e curriculares que possibilitaram esse debate com a pluralidade racial como conteúdo a ser trabalhado nas instituições brasileiras de ensino. Levando em conta o contexto de produção desses estudos, também observamos que as modificações nos livros didáticos acompanham as transformações da conjuntura social. Logo, as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira refletem no campo de disputas e relações de poder que caracterizam o currículo e o seu contexto de produção.

1.2 A configuração de um cenário político que se desdobra na Lei 10639/2003

Ao longo de toda a história da construção da nação brasileira, nosso país vem enfrentando um grande desafio no tratamento dado pelo poder público à questão racial. Isso se deve ao mito da democracia racial[12], à negação do racismo, às disparidades entre os grupos sociais, à estruturação da sociedade patriarcal, elitista e assentada no escravismo, que

---

[11] Para maiores informações ver: http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/secretarias-da-educacao-e-de-promocao-da-igualdade-racial-debatem-fortalecimento-do-ensino-. Acesso em: 11 nov.2019.

[12] "O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial" (GOMES, 2005, p.57).

perdurou por séculos de negação da cidadania aos grupos colonizados. Além disso, esse desafio permitiu que os abismos entre os diferentes grupos sustentassem um projeto de nação marcado por profundas desigualdades sociais e baseado na crença de um país multirracial e sem conflitos étnicos. Essas questões nos fazem concluir que o desafio de promover a igualdade racial em nosso país é imenso, diante de todos os mecanismos que asseguraram a uma minoria os privilégios, marcando a assimetria entre os grupos brancos e negros.

Nessa perspectiva, Aníbal Quijano (2005), em sua obra *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, argumenta sobre os padrões de poder estabelecidos na América a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Ele explicita também as relações de dominação assumida pelos conquistadores sob o controle do trabalho, dos recursos e de exploração dos colonizados em diversos aspectos de sua vida social, de sua história e de sua cultura. Nesse sentido, "um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça***,** uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial" (QUIJANO, 2005, p. 117). Para o autor, a raça constitui uma categoria da modernidade, bem como um instrumento de hierarquização e subordinação de um grupo sob outro, ou seja, de colonizadores e de colonizados viabilizando a construção de hierarquias nos diversos âmbitos sociais. Sobre isso, temos que:

> Não obstante, a estrutura de poder foi e ainda segue estando organizada sobre e ao redor do eixo colonial. A construção da nação e, sobretudo, do Estado nação foram conceitualizadas e trabalhadas contra a maioria da população, neste caso, representada pelos índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno (QUIJANO, 2005, p. 136).

Os argumentos apontados por Quijano (2005) nos fazem compreender que as relações de dominação se estruturam a partir de uma perspectiva eurocêntrica em torno do capital e do mercado mundial, sendo que essa perspectiva classificou os grupos, hierarquizando-os e segregando-os a partir de uma divisão racial. Corroborando as ideias de Quijano (2005), Kaly (2013) destaca que os processos coloniais ocorridos a partir do século XVI estabeleceram ideologias de inferioridade a todos aqueles que não se adequavam ao padrão europeu da época. Dessa maneira, foram criadas diversas formas de resistências pelos povos africanos ao longo dos processos coloniais, visto que, a partir das relações hegemônicas que se estabeleceram no "novo mundo", estruturou-se a crença errônea da inferioridade dos negros e da superioridade europeia, o que resultou em um processo de aniquilação de culturas e de identidades na diáspora dos povos africanos. Em relação a isso, pode-se pensar então que:

> Há a possibilidade de sustentar que, em todas as Américas e na Europa, os não-brancos foram sendo colocados às margens das sociedades dos seus respectivos estados no que diz respeito à conquista da cidadania, mas também tendo a sua humanidade sempre questionada, colocada em dúvida e até negada. (KALY, 2013, p. 170).

Nessa lógica, os resquícios da colonização ainda se fazem presentes quando percebemos o lugar social ocupado pela população negra. Desse modo, os marcadores sociais a que eles estão expostos traduzem mecanismos carregados de estereótipos e de negação de suas histórias, além da omissão e do silenciamento de suas culturas e identidades. Isso marca, portanto, a assimetria entre os grupos brancos e negros, alimentando as disparidades gritantes que caracterizam os atuais sistemas capitalistas. Nesse viés, "a "invisibilidade" do processo de discriminação racial reaviva o mito da democracia racial brasileira, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais brasileiras e, mais do que isso, inibe a implementação de políticas públicas específicas para os negros" (SANTOS, 2007, p. 16). Além disso, esses marcadores, ao atravessarem os currículos em suas diversas formas, limitam uma representação mais eficaz e autônoma da diversidade que representa os grupos multirraciais.

Desse modo, o racismo dissimulado que ainda se encontra na sociedade brasileira consiste em um entrave para que os diferentes grupos estabeleçam medidas mais respeitosas e democráticas, de modo a compreender o papel que as diferentes culturas ocupam na configuração da nação brasileira. Nesse sentido, a resistência de alguns setores sociais está em assegurar e garantir a continuidade de seus privilégios, o que reflete nas desiguais relações de gênero, raça, classe social encontradas em nosso cotidiano. Isso contribui ainda para a criação de resistências em lidar com a diferença e a diversidade que compõe os diferentes grupos multirraciais que aqui estão representados (índios, negros, brancos, asiáticos). Assim, compreender a História da África e dos Afro-brasileiros nos currículos escolares torna-se um desafio que ainda alimenta um ideário pautado nas culturas europeias e carregado pelos resquícios da colonização, que se estruturaram a partir das relações de dominação e controle do saber hegemônico. Sobre isso, Quijano (2005) afirma que:

> Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos foram conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito

> menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 130).

De acordo com as ideias de Quijano (2005), estamos nos apoiando na padronização e na linearidade da história que nos foi contada, ou seja, a história hegemônica, assentada na "colonialidade do poder" e na perspectiva eurocêntrica. O não reconhecimento de nossa história, identidade, cultura, ancestralidade faz com que sustentemos sempre a visão do outro e nos certifiquemos cada vez mais que diferentes culturas fora do eixo "sistema mundo[13]" se orientam de forma periférica e secundária, o que faz com que propor meios eficazes de lidar com esses aspectos que afetam negativamente os povos, não é tarefa fácil de ser contornada. No entanto, é preciso que se tenha um olhar mais atento às desigualdades que são postas em nossa sociedade para que essas relações não sejam naturalizadas e silenciadas.

Dessa maneira, o Estado não pode ser omisso e neutro diante das desiguais relações que perpassam a trajetória da nação brasileira, levando em conta que elas foram estruturadas em seu âmago e, que, ao longo do processo político brasileiro, restringiu a uma minoria branca os privilégios culturais, sociais e econômicos. Nesse sentido, sabe-se que "o Brasil republicano foi edificado por brancos para atender as necessidades dos brancos" (KALY, 2013, p.178). Logo, isso resultou em um sistema que atribuiu "políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população e de manutenção de privilégios exclusivos" (BRASIL, 2004, p.3). Diante dos processos desiguais que ainda marcam a nossa sociedade, além das disparidades sociais que afetam a população negra, construir políticas de promoção de igualdade racial é de suma importância para o processo de reconstrução de uma nação. Além disso, é necessário reverter a dívida histórica com os grupos discriminados, no que tange ao acesso a bens de serviço, ao respeito aos diferentes grupos multiétnicos e à empatia de compreender que a diferença faz parte do nosso cotidiano e respeitá-la nos faz cidadãos plenos nas diversas relações sociais.

As ações empreendidas em âmbito federal acerca da promoção da igualdade racial têm contribuído com a tarefa de combater as práticas de discriminação racial e com a construção de medidas mais sólidas, em relação, às ações afirmativas voltadas para os segmentos populares e para à população negra. Dessa forma, levando em consideração os critérios estabelecidos anteriormente para a análise dos documentos, como a relação desses com a

---

[13] Como um sistema que opera em escala mundial, o "sistema mundo" influencia as relações entre centro e periferia, refletindo em estratégias ideológicas e simbólicas resultantes das relações políticas, culturais, econômicas e sociais do ponto de vista ocidental. Assim, se concentram nos desenhos imperiais globais como forma de assegurar o domínio dos processos geopolíticos das nações (GROSFOGUEL, 2008).

educação, cidadania e direitos humanos, focamos em analisar os itens referentes aos direitos e às garantias fundamentais individuais e coletivas, além daqueles referentes à educação, presentes nesse material. Dentre eles, destaca-se o texto da Constituição Federal Brasileira de 1988, que assegura um instrumento legal de promoção dos direitos inalienáveis da cidadania, da redução das desigualdades sociais e o repúdio a toda forma de preconceito e discriminação.

Independentemente de ser de raça, sexo ou idade, esse preconceito alimenta nos cidadãos brasileiros o anseio de que os direitos básicos sejam garantidos pela lei, como descrito no artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil: Art. 5º- "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (BRASIL, 2016). Desse modo, podemos afirmar que o texto da Constituição de 1988 assegura a igualdade de todos perante a lei, certificando que os direitos e deveres individuais e coletivos sejam garantidos. Nesse sentido, há o intuito de garantir que os cidadãos exerçam seu livre exercício de ir e vir, tenham a proteção dos seus direitos individuais, além de terem o direito à propriedade e à integridade física e moral, salvo em situações extremas, amparados pela lei.

Entretanto, a igualdade perante a lei consiste em uma forma de tratar todos os cidadãos do mesmo ponto de partida, desconsiderando os fatores que interferem na aquisição dos direitos básicos, da subjetividade e no cotidiano que assola a maioria da população brasileira. A prática, no que concerne ao exercício da cidadania, demonstra que o texto constitucional garante princípios assegurados em lei, porém tidos como desafiadores. Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2007), em seu ensaio *A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro*, a noção de igualdade perante a lei surge como categoria jurídica nos documentos constitucionais após as revoluções do final do século XVIII, tendo como experiências revolucionárias pioneiras os Estados Unidos e a França que edificaram tal conceito. Nesse sentido, é importante pensar que:

> Uma construção jurídico-formal segundo a qual a lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégio, devendo o aplicador fazê-la incidir de forma neutra sobre as situações jurídicas concretas e sobre os conflitos interindividuais. Concebida para o fim específico de abolir os privilégios típicos do *ancien régime* e para dar cabo às distinções e discriminações baseadas na linhagem, no *rank*, na rígida e imutável hierarquização social por classes (*classement par ordre*), essa clássica concepção de igualdade jurídica, meramente formal, firmou-se como ideia-chave do constitucionalismo que floresceu no século XIX e prosseguiu sua trajetória triunfante por boa parte do século XX (GOMES, 2007, p. 48).

De acordo com o fragmento acima, podemos compreender, no contexto atual, que o conceito de igualdade, sob os princípios liberais, regidos no texto constitucional brasileiro, sustenta a noção de garantir e promover a justiça social aos cidadãos, sob os princípios da isonomia, ou seja, sob o pensamento de que "todos são iguais perante a lei". No entanto, Joaquim Barbosa Gomes (2007), a partir de sua experiência no campo de direito constitucional, afirma que a igualdade jurídica não passa de mera ficção. Para o autor, é preciso compreender as complexas relações que envolvem a noção de igualdade, pois "em vez de igualdade de oportunidades, importa falar em igualdade de condições" (GOMES, 2007, p. 49). Dessa maneira, o autor, ao considerar todas as desigualdades e as discriminações postas na sociedade brasileira, compreende que as ações afirmativas consistem no melhor caminho para se promover a justiça social em nosso país. Assim, é crucial entender que:

> Como se vê, em lugar da concepção "estática" de igualdade, extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se, nos dias atuais, de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção "dinâmica", "militante" de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. Produto do Estado Social de Direito, a igualdade substancial ou material propugna redobrada atenção por parte do legislador e dos aplicadores do Direito à variedade das situações individuais e de grupo, de modo a impedir que o dogma liberal da igualdade formal impeça ou dificulte a proteção e a defesa dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas (GOMES, 2007, p. 49).

Sendo assim, o princípio da igualdade deve ser analisado a partir da conjuntura em que se insere, considerando todas as especificidades do conceito. A igualdade formal, ao contrário da igualdade substancial, no que se refere às desigualdades entre os indivíduos, não leva em conta as diferenças de raça, gênero, sexo e as limitações que marcam as diversas orientações da população brasileira. Assim, tendo em vista as peculiaridades que constituem a formação da nação brasileira e da subjetividade, é nítido que o país não comporta os princípios de isonomia e da igualdade formal e jurídica, "assim, as políticas de ação afirmativa ancoram-se em uma crítica ao princípio de igualdade formal perante a lei e organizam-se em torno de uma demanda concreta de igualdade- a igualdade de oportunidade" (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 46). À vista disso, Jaccoud e Beghin (2002) sustentam essa linha de raciocínio ao evidenciarem um trabalho conjunto com o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) e o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), marcando as ações em âmbito

federal, no que diz respeito à promoção da igualdade de oportunidades entre os grupos brancos e negros.

Desse modo, o reconhecimento, por parte do Estado, dessa diversidade, mesmo que de forma tímida, vem resultando em medidas que contemplam temas antes omissos e silenciados, a exemplo, da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a temática Pluralidade cultural, que será discutida no próximo capítulo, no momento em que discorreremos acerca do ensino de História da África e afro-brasileira no currículo da educação básica. Nesse aspecto, a abertura às políticas de promoção de igualdade racial começa a ser discutida de forma mais consistente na agenda política brasileira, nos anos 2000, com a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Contudo, inciativas anteriores foram tomadas por diversos atores políticos no que se refere ao ensino de História da África e afro-brasileira e à valorização da cultura negra em nosso país[14]. Porém, nenhuma delas foram levadas adiante e discutidas de forma mais sólida para a sua implementação do ponto de vista institucional. Não obstante, não podemos trazer essa contextualização sem destacarmos a importância do Movimento Negro para a construção das ações que permitiram pressionar o Estado em seu compromisso com a causa racial. Conforme Domingues (2007), a trajetória do Movimento Negro se articula com os diferentes momentos históricos com avanços, contradições e rupturas que caracterizaram a luta antirracista no Brasil.

Segundo o autor, com o processo de abolição da escravatura e com o advento da República em 1889, a população negra, composta em sua maioria por ex-cativos, foi deixada à margem, sendo protelada às condições que visavam à sua cidadania. Isso ocorreu, visto que o novo sistema político não os incorporou em seus direitos políticos, culturais e sociais. Dessa maneira, foram criados movimentos de mobilização racial a fim de contestar essa ordem social vigente, o que levou diversas entidades como associações, grêmios, clubes, jornais a denunciar o problema da questão racial no Brasil (DOMINGUES, 2007). Esse autor também aponta para o papel central atribuído à "imprensa negra" da época que tratavam das desiguais relações recorrentes entre os grupos raciais. Nesse sentido, para Gomes (2012), "os jornais

[14] "Basta lembrar que a reinvindicação para se introduzir essa temática na formação básica de nossos alunos é antiga. Nas conferências da entidade negra nos anos de 1950 e1960, esse tema já estava lá. Intensifica-se esse debate nos anos de 1980, com a democratização do país e a volta das eleições para os governos estaduais. Ainda de forma incipiente, algumas iniciativas foram tomadas para se introduzir essa temática no ensino fundamental. Essa foi, por exemplo, uma das ações desenvolvidas pelo Conselho de Participação da comunidade negra de São Paulo, na gestão de Franco Montoro (1983-1987), junto à secretaria estadual de Educação. Desenvolveram-se seminários, experiências em algumas escolas, gincanas incentivadoras, pesquisas e assim por diante. Mas não passou disso. Não se constituiu em uma política propriamente dita. O mesmo aconteceu em Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre, e, em muitas outras cidades do país" (GONÇALVES, 2011, p. 122).

tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época". Logo, os jornais além de exercer um papel educativo também tinham em suas pautas as denúncias, que eram reveladas quando se traziam as reais condições de vida da população negra, como o precário acesso aos direitos básicos. Sendo assim, essas questões consistiam em um problema político a ser encarado pelo Estado Brasileiro.

Outro movimento de destaque foi o da Frente Negra Brasileira (FNB), fundado na década de 1930, sendo considerado por Domingues (2007) como uma das mais importantes mobilizações negras do país, ganhando proeminência em vários estados brasileiros e atuando de forma ampla com o intuito de agregar diversos serviços dentro dessa instituição. Contudo, com a instauração do "Estado Novo" (1937-1946), esses movimentos são tirados de cena e, como argumentado acima, as diferentes mobilizações entraram em colapso e só apareceram no cenário político com a queda da Ditadura de Getúlio Vargas (DOMINGUES, 2007).

Nessa perspectiva, outra importante entidade foi o Teatro Experimental do Negro-TEN[15], que, assim como outras organizações, também, configurou-se em um cenário de incertezas no quadro político vigente. Ainda de acordo com Domingues (2007), a trajetória do Movimento Negro perdeu espaço na articulação com o Golpe de 1964 quando foi colocado em xeque o debate racial no Brasil. Todavia, ressurgiu em 1978, com a ascensão da fundação do Movimento Negro Unificado. Com o surgimento do MNU, "o termo negro assume uma conotação eminentemente política" (GONÇALVES, 2011, p.113). Nesse sentido, houve um diálogo com o cenário político de democratização da sociedade, acompanhado de mudanças significativas na nova fase da história da nação brasileira. Para Joel Rufino dos Santos (1999), a definição desse movimento na atualidade tem um caráter mais amplo e ressignificado se comparado às suas origens, quando esse movimento tinha uma atuação mais restrita a alguns grupos negros, mobilizados pela causa racial brasileira. Desse modo, o Movimento Negro:

> Serão todas as entidades, *de qualquer natureza*, e todas as ações, de *qualquer tipo* (mesmo as que visavam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por *pretos* e *negros*. (Utilizo *preto*, nesse contexto, como aquele indivíduo *que é percebido como tal* pelo outro*;* e *negro* como *aquele que se percebe a si como tal).* Entidades religiosas, assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas, ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos e "folclóricos" - toda

[15] "Surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte" (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

> essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou quotidiana, constitui, em nossa definição renovada, os movimentos negros (SANTOS, 1999, p. 150).

Como um movimento de caráter nacional, tem-se como pauta a reinvindicação da educação e do trabalho como direitos fundamentais que devem ser assegurados à população negra. Assim, "o eixo tático do movimento negro, portanto, passou a ser: promoção imediata da igualdade de oportunidades raciais; do "denuncismo" para as soluções concretas" (DOMINGUES, 2008, p.118). Dessa forma, esse debate é ampliado e tem maior visibilidade com as políticas de ação afirmativa na segunda metade dos anos 1990 (GOMES, 2012). Nessa perspectiva, um evento que marcou esse diálogo com o Estado Brasileiro foi a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1995, em Brasília, e contou com a participação de grupos sociais, como o Movimento Negro, com a sua pauta de denúncias e reinvindicações voltadas à educação, ao trabalho e à melhoria de vida da população negra.

Tendo em vista, o quadro de exclusão a que esses grupos estavam submetidos, a Marcha Zumbi dos Palmares consistiu em um movimento de reinvindicações por políticas públicas para a população negra. Tais denúncias realizadas pelo Movimento Negro foram convertidas em um Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial com o objetivo de atender as demandas educacionais, de saúde, mercado de trabalho, cultura e de acesso à terra (SANTOS, 2014). Segundo Gonçalves (2011), um Grupo de Trabalho Interministerial foi criado durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso- FHC- como resposta positiva à Marcha Zumbi dos Palmares, estreitando laços para que a temática ganhasse maior visibilidade e adesão na agenda política brasileira. À vista disso, o reconhecimento oficial da existência do racismo e os preparativos para a Conferência de Durban, com o seu posicionamento no *Seminário Internacional de Multiculturalismo e Racismo*, ocorrido em Brasília, em 1997, viabilizou uma postura do Estado perante os processos discriminatórios que hierarquizam a população negra brasileira e constitui sérios entraves ao processo democrático do país (KALY, 2013). Nessa perspectiva, o Governo FHC, ao reconhecer a sociedade brasileira em suas desigualdades raciais, propõe maior abertura à questão e viabiliza propostas de combater o preconceito e a discriminação racial nas diversas instâncias socializadoras. Assim, no discurso intitulado "Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Xenofobia", ocorrido em 13 de dezembro de 2000, em Brasília, o então presidente do país afirma que:

> é imensa e impagável a dívida que a Nação brasileira tem em relação aos negros e aos indígenas. E reparar o mal causado por séculos de opressão, preconceito e

> discriminação é uma obrigação do Estado. É importante avançar cada vez mais no sentido de políticas públicas afirmativas, voltadas para a inclusão da população negra e de outros grupos vulneráveis no Brasil. É necessário que o princípio reparatório da ação afirmativa se reflita na implementação de políticas efetivas destinadas a corrigir distorções e a romper mecanismos inerciais de discriminação de exclusão.[16]

No entanto, Santos (2014) argumenta que, por mais que tenha tido essa abertura política sobre a questão racial, tais demandas ficaram mais restritas ao plano simbólico do que prático, uma vez que as ações desse Governo foram incipientes e aprimoradas na gestão posterior do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva que tomou medidas mais legítimas voltadas para o campo educacional. Nesse sentido, "nenhum projeto de lei sobre ações afirmativas para estudantes negros ingressarem no ensino superior foi apresentado pela administração FHC ao Congresso Nacional Brasileiro, nenhuma ação mais arrojada surgiu no horizonte do possível" (SANTOS, 2014, p. 140). Logo, não podemos deixar de compreender essa abertura política para discutir as mazelas sociais que foram mascaradas ao longo da história da nação brasileira. Podemos afirmar então que as rupturas e as continuidades são marcantes em várias gestões, porém, FHC viabilizou iniciativas e um maior diálogo com o Movimento Negro para que a causa racial saísse do plano das ideias e tomasse novos rumos nos anos posteriores. Assim, mesmo não efetivando tais ações, o Governo FHC preparou o terreno para o próximo presidente da República (KALY, 2013).

Então, é a partir dos anos 2000, com o longo processo da preparação da Conferência de Durban, e, com o intenso diálogo com os movimentos sociais e o Movimento Negro, que essas ações começam a ser articuladas na agenda política nacional[17]. Segundo Gonçalves (2011), a preparação para a Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001, foi um marco regulatório para que a questão racial ganhasse relevo e versasse um enfrentamento, chamando a atenção das desiguais relações, o que traria à tona as fragilidades da questão racial que perpassam a sociedade brasileira. A contestação pela igualdade racial, democracia e direitos humanos realçou a bandeira de luta para a superação do racismo e das desigualdades raciais que afligem os grupos brancos, negros, asiáticos, indígenas em diversos países do mundo. Portanto, a conferência de Durban representou não apenas um aparato legal para que os países signatários adotassem metas de promoção de

---

[16] CARDOSO, Fernando Henrique. Discurso contra o racismo, a discriminação racial e xenofobia, 13/12/2000.

[17] "Merece menção, também, a iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que, em 2001, cria seu Programa de Ações Afirmativas voltado tanto para o público interno como para os beneficiários das políticas e das ações sob responsabilidade do Ministério. Note-se, ainda, que o MDA, em parceria com o IPEA, deu início a um processo de diálogo com o setor empresarial com o intuito de promover o debate sobre o respeito à diversidade de mão-de-obra empregada no mercado de trabalho privado" (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 27).

igualdade racial, porém permitiu também que a luta pela igualdade racial estivesse atrelada às questões morais, éticas e, sobretudo, humanas.

O documento, no que diz respeito à população negra, reconhece a importância da herança cultural dos africanos e afrodescendentes para a composição das nações. Além disso, permite assegurar os direitos básicos desses "e a necessidade de que seja assegurada sua total integração à vida social, econômica e política, visando facilitar sua plena participação em todos os níveis dos processos de tomada de decisão" (ONU, 2001, p. 10). Nesse documento, é possível destacar ainda os anseios dos atores sociais, políticos e organizações não-governamentais por medidas mais conclusivas, por parte do Estado, no sentido de propor meios eficazes de cidadania e combate à violação dos direitos humanos. Assim, realizada pela ONU, a conferência de Durban reafirmou:

> os princípios dos direitos iguais e da autodeterminação dos povos e lembrando que todos os indivíduos nascem iguais em dignidade e direitos, enfatizando que a igualdade deve ser protegida como questão de prioridade máxima e reconhecendo o dever dos Estados em tomar medidas rápidas, decisivas e apropriadas visando eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (ONU, 2001, p.5).

À vista disso, considerando a persistência do racismo e da discriminação racial na sociedade contemporânea como evidenciada no documento citado, é inadmissível que a violação dos direitos humanos seja naturalizada e não assumida como um compromisso do Estado, que deve combatê-los. Em outras palavras, o racismo e a discriminação racial constituem elementos que têm afetado as relações sociais e os direitos de ir e vir dos grupos discriminados, e, também, integram dificuldades de acesso aos meios básicos de sobrevivência desses grupos. A violência, a miséria e o desemprego compõem fatores que certificam que a pobreza e a discriminação racial se entrelaçam para a perpetuação das desigualdades sociais que afligem os países subdesenvolvidos e, sobretudo, o continente africano e países da América Latina. Nesse sentido, a ONU reconheceu:

> que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a serem vítimas de suas consequências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje (ONU, 2001, p.8).

Dessa maneira, diante da omissão da questão racial, que marcou a trajetória da nação brasileira, propor políticas de ação afirmativa é uma forma do Estado Brasileiro reconhecer que muito há de ser feito. Diante desse quadro, o impacto da Conferência de Durban na sociedade brasileira permitiu que o Estado brasileiro tomasse outros rumos em relação à questão racial em sua agenda política. Não obstante, toda essa articulação em torno da conquista de políticas de promoção de igualdade racial, políticas de cotas, de ações de combate ao racismo e à discriminação racial tem centralidade com a articulação dos movimentos sociais, tendo, então, o movimento negro como principal intercessor dessas conquistas da população negra.

De acordo com Gonçalves (2011), é preciso compreender o lugar central do movimento negro no que se refere às reinvindicações das questões educacionais. Para o autor, as conquistas sociais de inserção da população negra nas diversas instâncias devem ser analisadas a partir das lutas travadas por esses grupos e não das benesses do Estado e, ainda, em menor proporção, das ações filantrópicas. Logo, pensa-se que "as entidades filantrópicas trabalham com pobres, mas não se comprometem com as organizações de combate ao racismo" (GONÇALVES, 2011, p. 105). À vista disso, a educação sempre foi uma pauta da agenda do Movimento Negro, o que nos chama atenção para compreendê-la como um instrumento do reconhecimento do papel social e da identidade afrodescendente na sociedade brasileira.

A educação incide em um dos pilares para a problematização em torno da questão racial, a perversidade desse meio consiste em reafirmar o preconceito, mas também, em combatê-lo, propondo meios eficazes de reconhecimento e alteridade do ser negro. Dessa maneira, ao final da gestão FHC, tem-se a criação, em 2002, do Programa "Diversidade na Universidade" como medida de políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior, com o objetivo de financiar cursos de pré-vestibular para alunos carentes, principalmente aos grupos desfavorecidos, como afrodescendentes e indígenas (HERINGUER e FERREIRA, 2009). Entretanto, no âmbito educacional, essas ações ainda se mostravam tímidas, pois, ao mesmo tempo em que houve a ampliação do debate da questão racial, as iniciativas caminhavam vagarosamente. Além disso, como apontado por Santos (2014), o diálogo com as esferas governamentais e a inclusão da questão racial se dão principalmente pelos atores sociais: Abdias Nascimento (Partido Democrático Trabalhista- PDT/RJ), Benedita da Silva (Partido dos Trabalhadores PT/RJ), Paulo Paim (PT/RS) e Luiz Alberto (Partido dos Trabalhadores- PT/BA).

Esses parlamentares constituíram uma base sólida para que a articulação entre o Movimento Negro e a esfera governamental dialogassem de forma a ampliar as reinvindicações da promoção da igualdade racial. Ademais, o autor destaca que esses parlamentares não defendiam exclusivamente a causa negra, no entanto, "especialmente após a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, os parlamentares supracitados tornaram-se aliados à luta antirracismo" (SANTOS, 2014, p.137). Nessa perspectiva, Márcio André dos Santos (2009), em seu texto: *Política negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros*, discorre acerca das mudanças ocorridas nos últimos vinte anos acerca da institucionalização do Movimento Negro. Para o autor, essa institucionalização permitiu que as ações fossem ampliadas através de vários órgãos e secretarias para tratar da questão racial na instância federal.

A exemplo, podemos citar a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)[18] e o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI). No entanto, é com o impulso dado pelos parlamentares e ativistas do Movimento Negro[19], citados acima, que a questão das ações afirmativas se incorpora no debate racial brasileiro. Em outros termos, ela "se dá a partir do protagonismo individual, por meio da percepção, experiência profissional junto à burocracia estatal e *oportunização* de determinados ativistas negros ao atuar em espaços estratégicos do poder público" (SANTOS, 2009, p.247). Então, a partir desse quadro, temos a criação de órgãos e secretarias que tinham como compromisso a valorização da diversidade étnico-racial.

É importante salientar ainda que a SEPPIR reuniu um conjunto de ações de combate às desigualdades raciais da população afrodescendente e consistiu em uma ponte que ligou as instâncias governamentais, a partir da "transversalização da questão racial em todas as iniciativas governamentais, planejamento e implementação de políticas públicas e combate ao racismo e suas perversas consequências" (PAULA, 2011, p. 63). Nesse sentido, um avanço

---

[18] "A SEPPIR tem por missão acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para promoção da igualdade racial, articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais e, ainda, acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo" (BRASIL, SEPPIR, 2003, p.4).

[19] "No caso dos movimentos negros temos exemplos de atuações de parlamentares que buscaram defender e aproveitar este espaço em prol da população negra. O caso mais notório disso é a trajetória de Abdias do Nascimento pelo Senado Federal. Além de realizar várias ações explícitas em defesa da população negra, Abdias do Nascimento foi o primeiro a propor o que até então era designado por "políticas compensatórias", sinônimo de ação afirmativa. Benedita da Silva também exemplifica o caso do uso da máquina burocrática em defesa dos negros. Mais recentemente temos o caso do senador Paulo Paim, o proponente do Estatuto da Igualdade Racial que em inúmeras ocasiões emprestou seu mandato para a defesa de políticas para a população negra" (SANTOS, 2009, p.251).

que podemos destacar em relação ao compromisso do Estado com o reconhecimento da identidade negra no Brasil é a instituição da Lei 10639, de 09 de janeiro de 2003- Essa lei "altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e afro-Brasileira, e dá outras providências" (BRASIL, 2003). Essa lei tem como objetivo resgatar a contribuição da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica e das instituições de ensino do país. Para tanto, incide em um outro olhar acerca da ancestralidade que marca os povos que constituem majoritariamente a população brasileira. Em outras palavras, surge um olhar mais atento sobre a religião, a cultura e a relevância das culturas negras para a formação da nação brasileira e da construção dos povos que aqui se estabeleceram. Assim:

> Diferentemente das experiências registradas anteriormente, localizadas, dispersas e provisórias, institui-se agora, para além de uma política de governo, uma política de Estado, ou seja, uma política perene que inscreve a promoção da igualdade racial como uma das prioridades da agenda política do Estado brasileiro (BRASIL, SEPPIR 2003, p.4).

Nesse propósito, o desafio em assumir uma política de Estado consistiu naquele momento, no ano de 2003, em prover recursos e fomentos para levar adiante a questão racial e as lutas travadas pelo Movimento Negro com total relevância e responsabilidade. Contudo, a promoção da igualdade racial mostrou-se, desde o início de sua implementação, um desafio e uma responsabilidade do Estado em assumir não somente uma política provisória, mas uma política de responsabilização social e reconhecimento das perversas formas de preconceito e discriminação aos afrodescendentes. Nesse sentido, "ter um órgão dentro do governo, apesar dos poucos recursos aplicados, era um ponto de referência, um "incômodo", que bem aproveitado poderia gerar uma espiral de políticas em várias áreas nunca antes pressionadas diretamente a realizar algumas iniciativas" (PAULA, 2011, p. 64). Logo, esse órgão seria responsável por viabilizar propostas que atendessem as demandas dos grupos menos favorecidos e ajudariam a construir uma sociedade mais democrática e plural.

Logo, a carência de recursos e de descontinuidades de alguns órgãos, como argumentado pela autora, demonstra que, mesmo em um cenário propício a essa discussão, os rumores do Estado ainda se mostraram com avanços, continuidades e fragilidades em torno da causa racial, tornando-se, assim, um desafio para as gestões que seguiram. Desse modo, o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000 constituíram um cenário propício ao acolhimento da questão racial entre Estado e movimentos sociais, com destaque para o movimento negro.

Isso permitiu que as ações sobre as desiguais relações entre os grupos negros, brancos, asiáticos, indígenas fossem conhecidas e problematizadas com o intuito de que políticas de ações afirmativas fossem propostas e pudessem corrigir as perversas desigualdades construídas ao longo da formação da nação brasileira.

1.3 Novos desafios: o Estado e a promoção da igualdade racial

As ações afirmativas se inseriram em uma conjuntura que favoreceu a discussão ampla da questão racial pelo Estado brasileiro, tendo a sua ocorrência no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Além disso, também consistiram no reflexo dos movimentos internacionais[20], nas reinvindicações históricas do Movimento Negro e de atores sociais engajados na luta antirracista no Brasil. Ao colocarem a pauta para políticas compensatórias aos grupos étnicos-raciais, essas ações reafirmam a urgência de correção dos estereótipos e das injustiças com os países que enfrentavam tamanhas desigualdades em relação às questões raciais, de gênero, de idade, de condição física, dentre outros. Igualmente, esse cenário contribuiu para que a luta dos movimentos negros brasileiros começasse a ter uma postura mais sólida do Estado brasileiro, diante da questão racial, que há muito redesenhou o cenário brasileiro na negação do racismo e da discriminação aos grupos étnico-raciais aqui estabelecidos. Desse modo, os afro-brasileiros, os indígenas, as mulheres, as crianças e os idosos se inserem em grupos mais propensos a ocuparem um lugar secundário em diversas instâncias sociais.

Para Lima (2010), os programas e ações federais com recorte racial implantado durante o governo, Lula, foram importantes instrumentos de reconhecimento e consolidação de uma agenda política que atendesses às demandas de grupos sociais. Além, das reivindicações dos mesmos no combate às desigualdades que caracterizam a história da nação brasileira. Tais ações, foram exemplificadas com a inserção de atores do Movimento Negro ocupando cargos e como representante da sociedade civil. Também, houve a criação de secretarias com foco na diversidade, inclusão e promoção da igualdade racial no país. Ademais, esse cenário de mudanças foi fruto de um longo processo político que já vinha sendo articulada com a gestão anterior e abertura com o diálogo à questão racial pelo governo FHC. Portanto, caracterizou-se não só a “agenda de um governo e sim uma agenda construída

[20] Fatores relacionados à conjuntura internacional, como os impactos do fim do Apartheid na África do Sul, os Movimentos pelos direitos civis dos Negros nos Estados Unidos, os reflexos da Conferência de Durban, bem como as lutas travadas pelo Movimento Negro, redesenham esse quadro que acelera o debate acerca das políticas afirmativas nos anos 2000 (KALY, 2013).

e demandada ao Estado brasileiro ao longo de pelo menos duas décadas" (LIMA, 2010, p.77). Dando continuidade, esse diálogo permitiu com que às ações e a implementação de políticas afirmativas e redistributivas ganhassem fôlego, visibilidade e maior adesão na gestão Lula.

Dessa maneira, é possível compreender a importância de políticas que assegurem os direitos aos grupos discriminados, sendo que foi, nesse cenário político, que as ações afirmativas ganharam visibilidade na agenda política nacional brasileira. À vista disso, Marilene de Paula, em seu trabalho, *"Nunca antes na história desse país"*, traz um balanço das políticas do governo Lula, apontando as conquistas, os desafios e os retrocessos das ações que favoreceram o debate sobre a democratização no ensino superior. Além disso, Paula (2011) argumenta que essa questão também permitiu a transversalização acerca da promoção da igualdade racial, dialogando, assim, com medidas que atendessem às demandas educacionais reivindicadas há muito tempo pelo movimento negro. Nesse sentido, o Governo Lula teve proeminência para as políticas educacionais de acesso ao ensino superior com destaque para a Lei 11.096/2005- o Programa Universidade para todos (PROUNI). Criado em 2005, esse programa objetiva a inserção de jovens no ensino superior, por meio de bolsas parciais ou integrais. Cabe dizer que, segundo o Art. 2° da lei, a bolsa será destinada:

> I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;
> II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;
> III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei (BRASIL, 2005).

Segundo Paula (2011), esse foi um avanço na inserção dos grupos sociais, como, por exemplo, jovens das classes populares, no que tange ao ingresso ao ensino superior. Todavia, a ênfase dada à expansão do acesso não foi a mesma oferecida à permanência desses estudantes nas instituições privadas de ensino do país. Sobre isso, a autora destaca problemas estruturais, como cursos com baixa qualidade e repasse de recursos às instituições privadas invés de priorizar as instituições de ensino públicas do país e conter a evasão de estudantes (PAULA, 2011). Além disso, ela ainda afirma que "projetos com baixa dotação orçamentária, com pouca visibilidade, sem acompanhamento dos resultados, descontinuidade de ações e falta de diálogo entre órgãos responsáveis por uma ação ou programa, são ainda comuns" (PAULA, 2011, p.73).

Esses impasses permitiram que as políticas de ações afirmativas voltadas às classes populares fossem proteladas no sentido de não acompanhar as formas em que ocorreram tais

políticas e como essas refletiram nas reais condições de vida desses sujeitos. Do mesmo modo, Santos (2014) vai ao encontro dessas afirmações, sustentando a ideia de que os avanços foram nítidos e contribuíram para um aumento significativo de estudantes negros, indígenas e das classes populares nessas instituições privadas de ensino. Contudo, o autor ressalta a fragilidade dessas ações na superação do racismo e na centralidade dada pelo Governo às políticas de ação afirmativa ligadas à educação. Para o autor, "o PROUNI foi uma válvula de escape à pressão pela implementação do sistema de cotas nas universidades públicas, que crescia consideravelmente em nível nacional" (SANTOS, 2014, p.76). Cabe ressaltar, então, que essa política de inserção no ensino superior não consistiu uma benesse do Estado, mas, segundo o autor, em uma medida paliativa no que tange às desigualdades raciais no país.

De outra maneira, pode-se pensar que, para os grupos conservadores contrários às ações implementadas nesse governo e aliados a uma proposta elitista da educação, o PROUNI não passou de repasses de verbas públicas para as instituições privadas de ensino. Porém, esse projeto ainda se firma como a primeira experiência de levar adiante um programa emancipador conquistado pelas classes populares do século XXI. Assim, é inegável a contribuição do cenário político que redesenha as atuações pós Durban e as pressões dos movimentos sociais, como o movimento negro, para que essas ações saíssem do plano das ideias e fossem efetivadas. No entanto, é importante ressaltar também que tais políticas possuem seus impasses e suas relações de poder e que deixaram a desejar em aspectos burocráticos, como já foi sinalizado anteriormente. No caso do PROUNI, para que atingisse metas satisfatórias, seria interessante a realização de um trabalho contínuo de acesso, de permanência e de acompanhamento da atuação profissional dos estudantes ingressantes e concluintes do programa a fim de incorporar medidas mais eficazes de acompanhamento da trajetória desses alunos.

Já em 2008, como extensão à Lei 10639/2003, é criada a Lei 11.645/2008, com o objetivo de ampliação das ações afirmativas no âmbito educacional, tendo a inclusão da temática indígena, ou seja, seguiu-se a mesma orientação do combate às formas de discriminação e de preconceitos aos grupos étnico-raciais. Nesse sentido, de acordo com o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais (2009), o regulamento se insere não apenas no plano de ações pedagógicas a serem implementadas pelas instituições de ensino, mas, como uma política afirmativa, que teve como intuito o combate a todas as formas de preconceito e de discriminação a que os grupos étnicos estivessem expostos. Assim, "a edição da Lei

11645/2008 veio corroborar este entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções" (BRASIL, 2008, p. 14). Desse modo, "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008). Foi instituído, portanto, a seguinte redação:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena.
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR) (BRASIL, 2008).

É necessário ressaltar, então, que as disciplinas voltadas para o ensino de história da Cultura afro-brasileira e Indígena devem ser estudadas em todo o currículo escolar, não se restringindo apenas às áreas de conhecimento mencionadas na lei. Como argumentado por Gomes (2008), essa temática deve ser trabalhada com a mesma seriedade dos outros conteúdos, sugerindo, assim, uma mudança estrutural da escola.

Já em relação aos direitos conquistados e assegurados pela legislação aos grupos étnicos-raciais, temos a aprovação, em 2010, do Estatuto da Igualdade Racial- Lei nº 12.288/2010, de autoria do Deputado Paulo Paim. Esse projeto permitiu a ampliação do debate público acerca da temática racial e a promoção de condições mais equânimes a esses grupos. Como levantado por Silva (2012), a proposta de um estatuto para a população negra no Brasil transcorreu por diversos impasses de grupos conservadores, inclusive, tendo resistência entre os defensores das políticas de igualdade racial. Ao mesmo tempo, podemos compreender que o reconhecimento dessa diversidade incide na implementação de políticas públicas que contemplem esses grupos em suas diversas manifestações. Assim, o Estatuto da Igualdade Racial viabiliza meios de mudança na mentalidade da sociedade brasileira, focando os seguintes pontos:

> Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, 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.
> *Parágrafo único.* Para efeito deste Estatuto, considera-se:
> I – discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;
> II – desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;
> III – desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais,
> IV – população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga;
> V – políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;
> VI – ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010).

Considerando toda a especificidade que envolve a discriminação racial, a desigualdade racial e a desigualdade de gênero, constata-se a diversidade e pluralidade de termos que agregam as discussões das políticas públicas de promoção da igualdade racial, o que tem dificultado o acesso equânime desses grupos nas diversas esferas sociais. Além disso, o racismo oculta toda a potencialidade das pessoas negras se inserirem em espaços que lhes são de direito, uma vez que os perversos efeitos de uma sociedade conservadora, restringe-os, visto que há o receio de perder os privilégios que sempre foram atribuídos à classe privilegiada. Nesse contexto, é possível observar que as ações afirmativas entram no debate político brasileiro, durante a década de 1990, tornando-se um item central na pauta do Movimento Negro (JACCOUD e BEGHIN, 2002). Ademais, é preciso compreender que as políticas de ações afirmativas não se limitam às cotas raciais como argumentado por Jaccoud e Beghin (2002).

Outrossim, para cada política há contornos diferentes, públicos específicos e um objetivo comum: o de promover a igualdade racial e a igualdade de condições entre os grupos brancos e negros na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, “elas são caracterizadas pelo fato de serem temporárias e focalizadas, ou seja, visam tratar de forma diferenciada e privilegiada por um espaço de tempo restrito os grupos historicamente discriminados” (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 47). Nesse sentido, o documento, sob autoria do Deputado Paulo Paim, teve como objetivo a criação de um Estatuto destinado à população negra, considerando todo

o processo de discriminação e desiguais relações que marcaram a trajetória desse grupo no tocante ao acesso à educação, à saúde, à cultura, ao esporte e ao lazer, do acesso à terra, à moradia, ao trabalho e dos demais direitos básicos que compõem a dignidade humana. Logo, no que se refere ao sistema de cotas o Estatuto estabelece:

> Art. 52. Fica estabelecida a cota mínima de vinte por cento para a população afro-brasileira no preenchimento das vagas relativas:
> I – aos concursos para investidura em cargos e empregos públicos na administração pública federal, estadual, distrital e municipal, direta e indireta;
> II – aos cursos de graduação em todas as instituições de educação superior do território nacional;
> III – aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).
> Parágrafo único. Na inscrição, o candidato declara enquadrar-se nas regras asseguradas na presente lei.
> Art. 53. Acrescente-se ao art. 10 da Lei 9.504, de 30 de setembro de 1997, o § 3o-A, com a seguinte redação:
> "Art. 10. § 3o-A. Do número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação deverá reservar o mínimo de trinta por cento para candidaturas de afrobrasileiros.....(NR)"
> Art. 54. As empresas com mais de 20 empregados manterão uma cota de no mínimo vinte por cento para trabalhadores afro-brasileiros (BRASIL, 2003).

De tal modo, é dever do Estado combater a discriminação e as demais formas de intolerância étnica para que corrija ou, ao menos, estabeleça princípios éticos e morais de inserção dos diferentes grupos nos setores públicos e privados de bens e serviços. Nesse limiar, o Estatuto da Igualdade racial, ao estabelecer esses princípios, reconhece a urgência de contornar todas as injustiças submetidas a esses grupos. Além disso, o documento estabelece o direito e o respeito à integridade humana das populações afrodescendentes através do processo de transformação da sociedade brasileira. Assim, é possível perceber que:

> O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. O ocultamento da diversidade produz a imagem do *brasileiro cordial*, que trata a todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças (SILVA, 2011, p. 499).

De acordo com a ideia exposta acima, é possível compreender que a ausência dos grupos étnicos-raciais, nos diversos setores, traduz na naturalização do mito da democracia racial, ainda que este não seja admitido no contexto no qual vivemos. No entanto, essa herança paira nos silenciamentos, nas discriminações, nas sub-representações dos grupos afrodescendentes, nas universidades, nos diversos setores sociais e nas omissões vivenciadas

no cotidiano da população afro-brasileira. Para Santos (2007), esse processo de invisibilidade da discriminação reaviva o mito da democracia racial, impedindo que haja uma discussão mais precisa acerca da temática racial brasileira. Além disso, há inibição de políticas públicas destinadas aos grupos étnicos-raciais, o que permite que o racismo crie barreiras de participação dos negros na dinâmica social brasileira.

Dando continuidade às ações afirmativas, temos como uma dessas políticas, a Lei nº 12.711/2012, de concessão de Cotas - Essa lei "dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências" (BRASIL, 2012). Ela consiste em uma das políticas de promoção da igualdade racial, tendo como objetivo a reparação das desigualdades atribuídas aos grupos discriminados (pretos, pardos, indígenas, estudantes das camadas populares e pessoas com deficiência). Nesse contexto, é preciso compreender que "as políticas de ações afirmativas se ancoram em uma crítica ao princípio de igualdade formal perante a lei e organizam-se em torno de uma demanda concreta de igualdade- a igualdade de oportunidade" (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 46). Corroborando essa ideia, Gomes (2007) aponta que essa igualdade passa a ser uma preocupação do Estado em lidar com políticas focalizadas aos grupos discriminados. Nesse viés:

> As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2007, p. 51).

Além disso, Domingues (2005) propõe que as cotas raciais constituem uma medida específica e transitória, uma vez que a sua implementação consiste em uma alternativa emergencial para a correção de uma reparação histórica que aflige a inserção dos grupos negros nas esferas sociais, tendo estas, portanto, um caráter reformista. Ainda, o conceito é explorado por Gomes (2003), quando expressa os diversos setores sociais nos quais as ações afirmativas podem exercer um papel fundamental, que implicam condutas éticas e morais e na representação dos grupos que estão em menor proporção em determinados espaços. Logo, é crucial compreender que:

> As ações afirmativas podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, enfim, nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão. A sua implementação carrega uma intenção explícita de mudança nas

> relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos. As ações afirmativas implicam, também, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia. Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las, o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade (GOMES, 2003, p. 222).

Assim, a mudança de mentalidade da sociedade está em superar esse quadro desigual que aflige as populações negras e compreender todo o processo de diálogo entre o Estado, a sociedade e as demais redes que compõem a nação brasileira. Nesse sentido, esse compromisso deve ser firmado não apenas na esfera federal, mas tratar-se de um exercício cotidiano e uma cultura de respeito com a pluralidade que distingue os diferentes grupos étnico-raciais. Por fim, é perceptível que os anos 2000 ampliam o debate no discurso das cotas raciais, em diversos setores e instituições, como a educação e o mercado de trabalho, conforme abordado pela Lei 12.990/2014 que- “reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia” (BRASIL, 2014).

Essa legislação tem como objetivo sinalizar mudanças no cenário de promoção da igualdade racial e na correção das diversas manifestações de preconceito que afetam os afrodescendentes nos distintos espaços de socialização, como a escola e os ambientes de trabalho. Nessa perspectiva, Sant’ Anna (2018), ao trazer essa discussão acerca das políticas de ação afirmativa, com destaque para a Lei 12.990/2014, discorre a respeito da abrangência dessa lei na construção de meios democráticos e sobre a importância da ampliação e das oportunidades de inserção dos grupos afrodescendentes no mercado de trabalho formal. Ainda, a autora debate acerca dos ganhos significativos relacionados ao ingresso de profissionais de diversas áreas de formação e nos rendimentos salariais aos grupos priorizados. Além disso, problematiza os desafios que cabem à esfera da administração pública, em relação a um posicionamento efetivo, no que compete às ações de promoção da igualdade racial. Para a pesquisadora, a lei se insere no âmbito das políticas de ação afirmativa e relaciona-se “ao cumprimento do Estatuto de Igualdade Racial e outras convenções e tratados ratificados pelo Estado Brasileiro junto à comunidade internacional” (SANT’ANNA, 2018, p. 68). Logo, isso permite-nos afirmar o caráter institucional da garantia desses direitos e a necessidade de sua aplicação efetiva por meios dos órgãos competentes.

Ainda, de acordo com Sant'Anna (2018), o posicionar-se das empresas, tanto públicas quanto privadas, requer o entendimento das desiguais relações que vêm acompanhando os grupos afrodescendentes. Dessa maneira, a autora afirma que, para que a lei seja consolidada e reafirmada em seus devidos procedimentos, torna-se fundamental a capacitação e a tomada de conhecimento pelos profissionais, da situação agravante do racismo institucional e das diversas formas de discriminação voltadas aos grupos em questão. Nesse sentido, a Lei 12.990/2014 contribui com a ampliação das empresas nos processos de contratação desse quadro pessoal.

Diante dos aspectos mencionados, o presente capítulo teve como objetivo trazer o cenário das políticas públicas que antecederam e foram posteriores à Lei 10639/2003- lei que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e afro-brasileira nas instituições de ensino. Nosso objetivo, portanto, foi compreender todo esse cenário que dialoga, não apenas com a postura tímida do Estado, ao longo da construção da nação brasileira diante da questão racial, mas entender as desiguais relações que vêm retroalimentando a sociedade brasileira em suas diversas faces e também as estratégias para a superação desse quadro.

Logo, a revisão de literatura realizada nessa seção trouxe elementos importantes para compreender como a legislação para a promoção da igualdade racial representa os diferentes grupos étnicos no que tange à educação, à cidadania e aos direitos humanos, sendo identificadas, portanto, pelas políticas de ação afirmativa que entraram na agenda política brasileira e tornaram-se um debate cada vez mais urgente. De tal modo, ficou evidente o processo da discriminação racial que ainda paira na atual sociedade brasileira e o conservadorismo de setores sociais que não querem ter seus privilégios abolidos. Logo, isso afirma a oposição às políticas de ações afirmativas para a população negra nas diversas instâncias socializadoras que destinam cotas aos grupos discriminados. No que cabe à atuação do Estado, este ainda mostra uma postura tímida diante à causa racial, porém, conquistas vêm sendo efetivadas, mesmo que de forma processual, por meio do diálogo com parlamentares negros, líderes do movimento negro e todos que defendem a causa racial.

Por conseguinte, diferente dos trabalhos aqui apresentados, no início dessa seção, o presente estudo teve o intuito de mapear essas produções por regiões brasileiras e verificar a sua notoriedade ao longo dos anos de implementação da Lei 10639/2003. Nesse viés, foi constatada a região sudeste como *polo* das produções teóricas acerca da temática e pelo fato de "concentrar o maior número de programas de pós-graduação em educação" (SILVA, 2018, p.126). Também, de acordo com o gráfico 1, já apresentado neste trabalho, essas regiões apresentaram números expressivos de produções acadêmicas relacionadas à Lei 10639/2003.

Em relação ao período em que se dá essas produções, há um aumento significativo entre os anos de 2006 a 2018, o que evidencia que os anos 2000 permitiram o fortalecimento das políticas de ações afirmativas ao consolidar o debate da questão racial pelo Estado brasileiro.

Ao mesmo tempo, ao iniciar esse trabalho, três indagações nortearam a pesquisa: De que forma a legislação para a promoção da igualdade racial representa os diferentes grupos étnicos no que tange à educação, à cidadania e aos direitos humanos? Como o contexto histórico e determinados acontecimentos contribuíram para a inserção de uma base legal para a igualdade racial? Quem são os atores políticos que estão por trás da construção dessas leis de igualdade racial, ou seja, a que grupos representam?

Essas indagações nos permitiram compreender que as políticas públicas implementadas, principalmente nos anos 2000, foram importantes instrumentos na ampliação dos direitos sociais da população negra, como assegurado pelo Estatuto da igualdade Racial, tais como, o acesso ao Ensino Superior a partir das cotas Raciais, o PROUNI, a valorização da cultura negra e indígena, no currículo básico, com a Lei 10639/2003, e, posteriormente, com a Lei 11.645/2008, e as cotas em concursos públicos através da Lei 12.990/2014, que propõem melhorias à inserção no mercado de trabalho por estes grupos. Além disso, permitiram-nos também evidenciar a política e os eventos internacionais que influenciaram na luta antirracista no Brasil, como a Conferência de Durban, que redesenha outros rumos para o debate racial brasileiro com a ampliação dos direitos da população negra. Ademais, foi possível traçar um perfil das legislações que permitiram que essa fosse possível a partir da redemocratização da sociedade brasileira e da intensa luta travada pelo movimento negro. Essas conquistas tiveram a presença de importantes atores sociais, como parlamentares negros e diversos atores engajados na luta contra as desigualdades sociais que, em sua maioria, faziam parte do ativismo político.

No entanto, o cenário atual demonstra que as disparidades entre gênero e raça na sociedade brasileira consistem em um grande desafio no que compete às conquistas efetivadas pela luta antirracista no país. A divisão social observada entre grupos negros e brancos pode ser consultada em indicadores sociais realizados pelas pesquisas domiciliares provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), que apresenta como as políticas públicas incidem nas condições de vida da população brasileira, seja em termos de acesso ao mercado de trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia, educação, indicadores relativos à violência e representação política (IBGE, 2019)[21]. Faz-se interessante

[21] Para maiores informações consultar: *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil- IBGE*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em 10 de Ago. de 2020.

destacar ainda que o informativo ressalta que, em níveis educacionais, as políticas públicas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o PROUNI, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e o SISU (Sistema de seleção unificada) contribuíram para o avanço e a melhoria em termos de atraso e abandono escolar, acentuando os níveis de instrução que afetavam de maneira expressiva a população negra. De tal modo, comprovou-se que "estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do país, representando 50,3%, em 2018. Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população" (IBGE, 2019, p.9). Dessa forma, é importante compreender os avanços que ocorreram nesse quesito, porém, eles não chegaram a níveis satisfatórios para uma equidade racial no país.

Em suma, é importante destacar que a Lei 10639/2003 se insere em um contexto de desafios e de relações de poder, que se expressam no currículo e nas suas formas de produção, e que vêm aprimorando suas ações, com o intuito de proporcionar meios democráticos de valorização da cultura Afro-brasileira e Africana na sociedade. Além disso, cabe frisar que a população negra é dotada de história, de cultura e de uma ancestralidade que não parte do olhar contado do outro, ou seja, de um olhar externo. Mas, sobretudo, de uma percepção de que a nação brasileira se constrói a partir da pluralidade e da diferença que marca o indivíduo, bem como da contribuição do trabalho estabelecido coletivamente entre as populações da diáspora africana. Logo, não se deve omitir diante dessa construção histórica da nação, uma vez que a luta pela igualdade racial não se restringe à população negra, pois se trata de uma luta pela condição humana e pela justiça social de todos.

CAPÍTULO 2- CONDICIONANTES HISTÓRICOS E PERCURSOS CURRICULARES

Este capítulo tem como objetivo abordar a trajetória percorrida pelo currículo da educação básica, compreendendo suas condicionantes histórias, suas origens e o seu diálogo com os movimentos de reformas educacionais da contemporaneidade. Além disso, o capítulo é fundamentado a partir da percepção do lugar que ocupa as diferentes culturas, nesse documento normativo, principalmente após a aprovação da Lei 10639/2003. Em um primeiro momento, o presente capítulo disserta acerca do surgimento do campo de estudos curriculares, bem como sobre o contexto que o condicionou e a sua influência nos aspectos políticos, econômicos e sociais. Nessa seção, vale destacar que o currículo, em suas origens, foi marcado pelos preceitos mercadológicos e instrumentais que refletiam, no contexto escolar,

uma lógica voltada para o saber valorativo, para o trabalho e para as lógicas de produção industrial.

Ademais, são nas Teorias Tradicionais de Currículo que as demandas da sociedade são explicitadas, com o intuito de se pensar o currículo de forma avaliativa, visando padronizar o sistema educacional de acordo com as exigências econômicas vigentes na sociedade americana dos anos de 1920. Em contestação a esse modelo, o surgimento das Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo permite compreendermos a história da teoria curricular, que foi marcada por continuidades, rupturas e modificações. Em relação à Teoria Pós-Crítica, vale destacar o debate sobre o Multiculturalismo, os Estudos culturais e os Estudos Pós-colonialistas, os quais vêm fortalecer a discussão acerca das representações culturais de gênero, de raça, de etnia, temas antes omissos e silenciados nos textos curriculares tradicionais.

A segunda parte do presente capítulo tem como objetivo abordar a padronização do conhecimento denominada de "Cânone" - termo utilizado para expressar a legitimação das narrativas de determinados grupos sociais, representados pelos discursos racionais que certificaram e validaram as formas eurocêntricas do pensar e do agir nas diversas esferas da sociedade. À vista disso, o cânone pode ser definido como "um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade" (LOPES e MACEDO, 2011, p.72). Diante desses aspectos, a sua influência se dá em nível global, e o reflexo dessa padronização tende a ocultar outras formas de expressão e silenciar as diversidades que compõem os povos de diferentes territórios, nacionalidades e as percepções dos saberes que lhe são atribuídos. Desse modo, procuramos evidenciar como se deram os processos de dominação colonial pelas nações europeias a fim de compreender a legitimação dos saberes hegemônicos que perpassam e refletem os currículos escolares ainda no contexto atual. Nesse sentido, vale destacar que, mesmo com transformações na estrutura do conhecimento, percebemos que a elaboração dos conteúdos curriculares ainda traz reflexos dos projetos globais do ocidente, marcados pelos discursos eurocêntricos e hegemônicos.

Assim, apresentamos nessa seção autores que problematizam os fundamentos da Teoria Tradicional, o Modelo de Racionalidade Ocidental e as relações de poder. Desse modo, representando as contribuições às Teorias Críticas de Currículo, citamos Paulo Freire (1987), o qual reflete sobre a pedagogia libertadora dos homens, focando nas relações entre opressores e oprimidos. Em seguida, debatemos acerca da Teoria Pós-crítica, influenciada pelo pensamento pós-colonial de Edward Said (1990), ao problematizar as estruturas

hegemônicas, em sua obra “Orientalismo”, atravessando as dinâmicas das relações de poder, hegemonia política, cultural e religiosa, estabelecidas entre o Oriente e o Ocidente. Seguimos também com considerações acerca da Teoria Pós-colonial de Boaventura Souza Santos (2002), que dialoga com as diferentes experiências que se dão fora do “sistema mundo”, a partir dos movimentos de resistências e da emergência de culturas híbridas. Nesse viés, destacamos também o pensamento Decolonial, elaborado por Aníbal Quijano (2005), acerca da “Colonialidade do Poder”, a partir do qual questiona-se as relações de dominação europeia dos povos colonizados. Evidenciamos ainda as contribuições de Ramon Grosfoguel (2008), Walter Mignolo (2017), Aimé Césaire (1978), os quais discorrem sobre a Crítica Epistemológica dos Modelos Ocidentalizados. Diante desse quadro, esses autores contribuem para compreender as Teorias Críticas e Pós-críticas do Currículo e os movimentos de contestação das estruturas hierárquicas do conhecimento, estabelecidas ao longo dos processos do capitalismo global.

Finalizamos o capítulo destacando o papel das políticas educacionais que orientam os currículos da educação brasileira. Para isso, é realizada uma comparação das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual formula os objetivos de aprendizagem essenciais para a formação do cidadão na contemporaneidade. É importante destacar que esses documentos normativos se diferem pelas condicionantes políticas, sociais e econômicas que acompanharam a sua construção e a sua validação, por meio do Estado brasileiro, entre os anos de 2015 a 2018. Assim, as especificidades que distinguiram cada versão estão intimamente ligadas ao contexto político em que elas foram desenvolvidas. Ademais, nessa seção, articulamos o processo de reforma curricular no Brasil, o qual possui seus preceitos centrados principalmente na terceira versão da BNCC, o que reflete, portanto, na internacionalização das políticas públicas educacionais. Tal contextualização corrobora os princípios que norteiam a formação do currículo na atualidade, bem como as habilidades e as competências certificadas pelos organismos internacionais como necessárias à educação no contexto da globalização. Diante desses aspectos, surge a necessidade de compreender o seguinte questionamento: o que consta socialmente como conhecimento legítimo que deve ser passado às crianças e aos jovens na contemporaneidade? Portanto, essa seção aborda a Lei 10639/2003 e a sua trajetória nas mudanças curriculares, realizadas através de Diretrizes e documentos normativos, atentos à diversidade, à inclusão e à valorização dos afrodescendentes. Logo, a educação para as relações étnico-raciais se articula com políticas de ação afirmativa, reafirmando o compromisso de combater a médio e a longo prazo o racismo nos ambientes escolares e na vivência cotidiana dos sujeitos.

2.1 - O campo de estudos curricular

O termo currículo se associa à palavra latina *currere*, que significa correr, e refere-se a curso ou a carro de corrida. Logo, por ter implicação no contexto social, o currículo se consolida como um curso a ser seguido por aqueles que os definem e o assumem como uma forma particular e hierarquizada do conhecimento (GOODSON,1995). Para esse autor, não se pode pensar o currículo sem a contextualização mais ampla que o rege, como por exemplo, o contexto sociopolítico e o efeito que este tem sobre as pessoas. Isso deve ser observado "tanto porque o conhecimento e o currículo são pedagogicamente realizados num contexto social, quanto porque são originariamente concebidos e elaborados neste mesmo contexto" (GOODSON, 1995, p.43). Sendo assim, não podemos pensá-lo fora do contexto social em que é produzido e, consequentemente, traduzido para o ambiente educacional. Dessa forma, dialogar com essa distribuição e articulação do conhecimento permite entendermos a complexidade que envolve o termo. Como evidenciado em sua etimologia, é importante deixar claro que esse curso a ser seguido é passível de mudanças, haja vista que a dinâmica social que abarca o currículo é algo dinâmico, complexo e que envolve rupturas e ressignificações ao longo do tempo.

Convém citarmos também que o termo currículo remonta à palavra latina *curriculum (*cuja raiz é a mesma de *cursus ou currere),* além disso, esse termo, na Roma Antiga, estava diretamente ligado à acumulação de cargos eletivos e judiciais (SACRISTÁN, 2013). Nessa linha de pensamento, Sacristán (2013) argumenta que, esse termo, em seu sentido contemporâneo, admite uma outra conotação, sendo, dessa forma, associado à trajetória ao longo da vida profissional do sujeito, e a tudo aquilo que se refere ao conteúdo a ser aprendido pelos alunos em seu processo de escolarização. Logo, cabe dizer que isso tem levado esse artefato social a ser apontado, desde as suas origens, como um elemento prescritivo, que cria normas e impõe regras à escolarização (SACRISTÁN, 2013). Igualmente, essa característica tem chamado a atenção para o poder disciplinador que a padronização e a regulação de conteúdo a ser ministrado pelas instituições de ensino acaba abarcando. Em contrapartida, ao mesmo tempo, há o estabelecimento de um percurso a ser seguido e um direcionamento ao que o aluno deveria aprender de acordo com os critérios estabelecidos por esse documento. Assim, o currículo passa a ser a orientação no processo de aprendizagem, estabelecendo regras e códigos a serem adotados ao longo das atividades acadêmicas.

Dessa forma, o currículo esteve associado aos processos da utilidade prática da educação e da eficácia da sociedade em geral, ou seja, o reflexo da escola na sociedade se dava a partir de uma perspectiva instrumental em que o conhecimento estava intrínseco às lógicas de produção industrial. Ainda de acordo com Sacristán (2013), o conhecimento já possuía uma determinação prescritiva que associava o conhecimento escolar às demandas produtivistas da sociedade. Assim, a autonomia relativa desses espaços vinculou-se à essa natureza reguladora, tecnicista e prescritiva, agregando, dessa forma, um conhecimento valorativo e considerando-se a seleção dos saberes mais úteis. Nesse sentido, entendemos que "o saber não é válido por poder formar as pessoas, mas na medida em que ajuda a produzir coisas e a controlar processos naturais e sociais. Não se sabe pelo bem prazer de saber, mas para produzir, aplicar" (SACRISTÁN, 2013, p.32). Logo, essa passagem nos remete à validação do conhecimento científico que vigorou nos séculos XIX e XX, nos quais o saber consistia em um processo mecânico a ser aplicado em um determinado contexto da vida social.

Sacristán (2000) indo ao encontro a essas questões que delimitam o saber escolar, procura dialogar, em seus estudos, com o contexto social e com a prática curricular. Desse modo, esse autor, ao argumentar que o currículo não se limita aos processos educativos, pretende abordar uma perspectiva mais ampla do conhecimento, agregando a ele os valores sociais, culturais e políticos de uma dada realidade. Para o autor, "se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura" (SACRISTÁN, 2000, p.21). Logo, compreendemos que a teorização curricular consiste na socialização com os diferentes valores culturais, políticos e sociais que determinam o conhecimento para além das fronteiras da escola. Nesse sentido, a socialização das crianças e jovens não se restringe aos espaços escolares, todavia, o currículo deve ser visto além das determinações pedagógicas e dos processos educativos que o regem.

Nessa perspectiva, a construção curricular não pode ser vista fora do contexto que orienta a escola, os processos pedagógicos e os alunos, visto que esses aspectos constituem mecanismos diversos que compõem essa prática legitimadora do conhecimento em questão. Tal prática, segundo o autor, determina a função socializadora da escola e desencadeia comportamentos práticos e diversos (SACRISTÁN, 2000). Além disso, "o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade, e os valores dominantes que regem os processos educativos" (SACRISTÁN, 2000, p.17). Logo, isso nos permite compreendê-lo como um determinante, não só do conteúdo a ser seguido pelas instituições de ensino e sem

intencionalidade, mas como um documento que reflete os conflitos, as relações de poder e os jogos de interesses que estão presentes na cultura mais ampla.

Em relação ao que foi apresentado anteriormente, Silva (2010) afirma que o campo especializado de estudos sobre o currículo teve início, nos anos de 1920, nos Estados Unidos, sob influência da literatura educacional americana. É nesse contexto, marcado pela industrialização, urbanização e institucionalização da educação de massas que se tem a emergência do campo de estudos curriculares. Assim, diante desse cenário de intensas mudanças sociais e econômicas, a escolarização passa a ter um papel primordial na formação dos futuros trabalhadores, que deverão ocupar cargos que exigirão, cada vez mais, formação técnica e habilidades mensuráveis. Nesse sentido, a obra *The Curriculum*, de Bobbitt (1918), aludida por Silva (2010), constitui-se como um norte de aspirações no cenário de mudanças da sociedade americana. Logo, entendemos que "o modelo de Bobbitt era claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era "eficiência". O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica" (SILVA, 2010, p.23). Dessa maneira, compreendemos que isso possibilitava que o sistema educacional se aliasse aos princípios da administração científica, proposta por Taylor, contribuindo, assim, para a formação ocupacional da vida adulta.

Por conseguinte, para Silva (2010), a proposta de Bobbitt (1918), de aliar a educação aos princípios técnicos e padronizados, concorreria com versões mais progressistas, como a de John Dewey[22]. Todavia, o progressivismo proposto por Dewey não teria maior influência na sociedade americana do início do século XX, como ocorreu com a teorização curricular voltada à técnica e à padronização apresentada por Bobbit (1918). Do mesmo modo, Lopes e Macedo (2011) reiteram que as ideias propostas por Bobbit (1918) se consolidaram a partir da abordagem tecnicista proposta por Ralph Tyler. Nesse modelo, o sistema educacional é estabelecido por critério de avaliação, eficiência e rendimento dos professores e alunos. Ainda, de acordo com Lopes e Macedo (2011), a tendência tecnicista proposta por Tyler influenciou não apenas o campo curricular estadunidense, mas também teve forte repercussão em outros países, dentre eles, o Brasil, especificamente, nas políticas curriculares dos anos de 1980. Dessa maneira, as autoras ressaltam que:

---

[22] Para Dewey, o progressivismo, como uma teoria curricular, estava voltado aos princípios democráticos da educação, uma vez que o processo de desenvolvimento da criança se dava de forma contínua, levando em conta as experiências sociais e práticas. Sendo assim, o caráter técnico da educação se estabelecia de forma menos acentuada, o que diferia do modelo proposta por Bobbitt da preparação para a vida adulta. (LOPES e MACEDO, 2011).

> A importância do saber passa a ser a sua capacidade de gerar uma ação, a medida do conhecimento é sua utilidade. O saber é performático e será tão melhor quanto mais se adequar aos critérios de competência partilhados pela tradição e pela sociedade a quem cabe avaliá-lo. Assim, as competências gerais apontam as performances para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las (LOPES e MACEDO, 2011, p.58).

Nessa lógica, a racionalidade tyleriana esteve ligada às demandas da sociedade e à eficácia do currículo e da aprendizagem, visto que elas deviam ser analisadas dentro do contexto que se inseriam, ou seja, aquele marcado pelos critérios da cientificidade e da administração do processo industrial dos anos vinte estadunidense. Em outras palavras, as transformações da sociedade contemporânea se aproximam da teoria proposta por Tyler, contudo, as exigências tratadas no campo curricular sofreram transformações e adaptações a partir da influência das recentes políticas neoliberais. Em relação a isso, é importante compreender que as origens do campo curricular se vinculavam a um modelo prescritivo, racional e eficiente, ao se relacionar aos setores econômicos e àqueles que atendessem a uma padronização do saber a ser legitimado, ou melhor, do saber valorativo. Nessa mesma perspectiva, Moreira e Silva (2013) argumentam que a preocupação, dos precursores desse campo de estudo, pautava-se nos processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo.

No entanto, é no final dos anos 60, e início da década seguinte, que há a emergência de uma abordagem crítica e sociológica do currículo. Nesse sentido, fruto de um cenário de mudanças políticas, econômicas e socioculturais, o movimento denominado "*Reconceptualização do Currículo*" caracterizou-se pela problematização da concepção técnica do sistema educacional até então vigente (SILVA, 2010). Desse modo, o surgimento de um novo campo de teorização curricular consistia em outra roupagem da relação entre o conhecimento e de sua dimensão social, cultural e ideológica. Portanto, "se nos Estados Unidos a crítica tinha como referência as perspectivas tradicionais sobre currículo, na Inglaterra a referência era a "antiga" sociologia da Educação" (SILVA, 2010, p.65).

Ainda de acordo com Silva (2010), as desigualdades produzidas pelo sistema educacional que afetavam, sobretudo, a aprendizagem de crianças das classes populares, desencadearam reações e insatisfação de teóricos que criticavam o caráter prescritivo, excludente e burocrático do currículo tradicional. Nesse sentido, a emergência de uma

abordagem crítica e sociológica do currículo surge a partir dos estudos formulados por Michael Young, por meio da Nova Sociologia da Educação (NSE) [23], na Inglaterra.

Vale destacar ainda que "a antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção das desigualdades. O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável" (SILVA, 2010, p.65). Desse modo, a NSE problematizava como o conhecimento estava atrelado à formação dos sujeitos e como os diferentes saberes estavam distribuídos nas instituições escolares, por meio da seleção curricular, atendendo também aos interesses de grupos dominantes. Nessa perspectiva, a Nova Sociologia questionava as relações de poder existentes nas dinâmicas de distribuição, organização e seleção do currículo. Nesse sentido, ao relacionar o currículo a uma dimensão sócio-histórica, é importante questionar as formas seletivas dos currículos existentes. Isso é importante, pois para a NSE o primordial, "não consiste em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento" (SILVA, 2010, p.66). Dessa maneira, o currículo deveria estar aliado aos aspectos da construção social e democrática do conhecimento.

Do mesmo modo, para Moreira e Silva (2013), a história da Teoria Crítica e a análise da NSE ressaltam uma nova percepção da dimensão curricular e de como o conhecimento poderia favorecer os grupos oprimidos. Desse modo, mediatizado pela cultura, o novo campo deveria conceber uma educação pautada nos propósitos democráticos e aliados a teorias sociais que vigoravam na Europa no início do século XX[24]. Logo, "as estruturas elitistas da educação não mais se justificavam, quer em termos econômicos, quer em termos políticos. A desigualdade em educação era indubitavelmente injusta e ineficiente" (MOREIRA e SILVA, 2013, p.19). É nesse contexto, portanto, que o destaque para o pensamento de Paulo Freire, no Brasil, trará contribuições para o campo curricular crítico. Isso é evidenciado a partir da problematização do caráter excludente da educação tradicional, denominada pelo autor de

---

[23] "Seus primeiros momentos foram dominados pelo que se denominou tradição da aritmética política, fundamentada no funcionalismo americano. Os principais estudos dessa tradição visaram, basicamente, a calcular as chances das crianças de diferentes origens sociais vencerem as diversas barreiras do sistema escolar. A preocupação central era a demonstração, não a explicação, das fontes institucionais de desigualdade em Educação. Tais estudos foram orientados pela crença de que as escolas poderiam mudar a sociedade (o que explica a influência dos sociólogos nas políticas educacionais de então) e pela convicção de que desigualdade em educação era tanto injusta como ineficiente (à preocupação com o desperdício de talentos somou-se a preocupação com a formação de pessoal). Em outras palavras, os sociólogos questionaram o caráter elitista da educação britânica, em termos éticos, econômicos e políticos, e orientaram suas pesquisas para a formulação de políticas governamentais" (MOREIRA, 1990, p. 74).

[24] "O neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a Psicanálise, a Fenomenologia, o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares" (MOREIRA e SILVA, 2013, p. 12).

Educação Bancária. Nesse sentido, evidencia-se que “Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional” (SILVA, 2010, p.59). Sendo assim, Silva (2010) ressalta que, mesmo que o patrono da educação brasileira não tenha desenvolvido uma teorização específica sobre currículo, suas obras tiveram um grande impacto para a educação problematizadora e crítica.

Assim, essa nova abordagem não pode ser vista apenas como um modo de organização educacional, que define regras e preceitos a serem seguidos pelos profissionais, uma vez que o currículo se insere em uma dimensão sócio-histórica, não sendo, portanto, ingênuo, neutro e a- histórico. Dessa forma, é crucial salientar que “o currículo é uma arena contestada, uma arena política” (MOREIRA e SILVA, 2013, p.18). Logo, a escola, enquanto instituição socializadora e de formação cidadã, ao omitir, de seu programa de ensino, conteúdos considerados irrelevantes pelos grupos dominantes, exclui toda uma potencialidade do aluno compreender o desconhecido, a diferença e as entrelinhas que constituem as diversas identidades do processo de formação dos sujeitos em seus cotidianos.

Nessa direção, a perspectiva crítica do currículo, ao alinhar as diferentes concepções teóricas, preocupadas em desvendar as desigualdades desencadeadas pelo sistema educacional, evidencia a importância de aproximar o conhecimento das experiências vividas, do cotidiano e dos reflexos observados na hierarquia de classes, na distribuição de poder e nas diferentes ideologias (LOPES e MACEDO, 2011). Dessa forma, segundo as autoras, a compreensão da perspectiva crítica, leva em consideração o questionamento do conhecimento científico e do confronto aos saberes populares adquiridos pelos sujeitos em suas vivências cotidianas. Assim, a crítica à concepção técnica do currículo permite problematizar as formas que conceberam o conhecimento e como elas legitimaram as desigualdades decorrentes do sistema educacional.

Logo, a questão da reflexão acerca do conhecimento trata-se de uma tarefa de questionamento e de compreensão do porquê da seleção, organização e classificação dos saberes considerados legítimos, em detrimento de outros. Nesse sentido, a discussão do conhecimento no campo do currículo é argumentada por Lopes e Macedo (2011), como sendo fruto de diferentes embates da percepção de mundo de grupos antagônicos. Em outras palavras, essas autoras reiteram que os diferentes saberes estão em constante disputa, o que leva à compreensão de que o currículo está imerso na produção de significados que circulam entre os sujeitos. Assim, as classificações são produtos de lutas políticas e sociais, postuladas entre diferentes saberes, sujeitos e antagonismos. Além disso, é importante frisar que:

> O currículo não é fixo nem é o produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura (LOPES e MACEDO, 2011, p. 92).

Dessa maneira, pensar o currículo como produção de cultura é compreender as reinvindicações postas pelos diferentes saberes, o que resulta em uma produção de significados a serem perpassados pelo conhecimento escolar. Assim, "a diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida" (SILVA, 2010, p.87). Levando em conta esses aspectos, Silva (1995) pondera que a diferença não existe fora de um sistema de representação, mas se dá através das relações de poder que estão presentes nas diversas formas de significação que representam os diferentes grupos sociais. Desse modo:

> Pode-se dizer mesmo que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais e sobre os diferentes grupos sociais estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes (SILVA, 1995, p.200).

Nessa lógica, compreendemos que o currículo se constitui como sendo um artefato propício para que esse sistema de representação prolifere e atribua significação às diferentes narrativas que constituem os diversos grupos sociais. Dessa forma, "esses significados, organizados em sistemas de representação, em sistemas de categorização, atuam para tornar o mundo social, conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável" (SILVA, 1995, p. 200). Assim, o currículo torna-se um campo de disputas pelas diferentes identidades que ele deveria representar e carrega discursos dominantes produzidos pelas marcas de poder. Nessa perspectiva, Silva (1995) também argumenta que o processo de significação do conhecimento é social, uma vez que não é fixo nem estável, porém, flutuante e indeterminado. Logo, essa ideia possibilita um trabalho contínuo do questionamento do currículo e de suas formas de produção com o intuito de criar meios democráticos de lidar com as identidades que se relacionam com os discursos presentes na produção curricular. Igualmente, as representações de gênero, raça e classe devem constituir formas de resistências e de contestação dos meios de produção hegemônica do conhecimento (SILVA, 1995).

Nessa perspectiva, é importante salientar ainda que os sistemas de significação têm implicações no campo do currículo e do conhecimento, como apresentado no texto: A

centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo, de Stuart Hall, publicado nos anos de 1997. Essa obra evidencia a importância e a centralidade da cultura para se compreender os aspectos econômicos, políticos e culturais que formam a vida social. Para o autor, os códigos de significação ganham uma outra dimensão com as mudanças tecnológicas em nível global. Assim sendo, as consequências da chamada "Revolução Cultural", por ele defendida, influencia, desde as culturas locais até os aspectos identitários e subjetivos que compõem os sujeitos contemporâneos. Nessa perspectiva, Hall (1997) argumenta ainda que as mudanças culturais globais tendem a homogeneizar as manifestações culturais dos grupos subalternos, o que faz com que surjam movimentos híbridos, os quais quebram as fronteiras existentes em torno dos códigos de significação e representação que acompanham os discursos tradicionais. Nesse sentido, repensar os aspectos culturais nas instituições e práticas que acompanham as sociedades contemporâneas é compreender que "toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependem do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam "dentro do discurso", são "discursivas "(HALL, 1997, p.34).

Desse modo, os significados têm importância crucial para se compreender as distinções e classificações que são feitas em torno das identidades e das percepções de um dado objeto. É nesse contexto, então, que a virada cultural ressaltada pelo autor vai ressignificar os diferentes discursos por meio da centralidade da linguagem e da cultura na vida social. Dessa maneira, as relações de poder imbricadas na seleção curricular dizem tanto do modo de produção quanto do contexto e dos grupos sociais a que são destinados. Assim, o currículo, ao selecionar determinados conhecimentos em detrimento de outros, transmite uma visão particular do conhecimento e um caráter político que orienta esses discursos. Nesse viés, Moreira e Silva (2013) deixam claro que as relações de poder não se mostram tão evidentes e cristalinas no texto curricular, além disso afirmam que o seu reconhecimento não garante a identificação das orientações do currículo. Nesse sentido, eles evidenciam que esse trabalho consiste em identificar as manifestações que contribuem para que esse documento seja prescritivo, seletivo e legitime a produção de determinados conhecimentos.

É nesse viés, ainda, que a homogeneização cultural que caracteriza as sociedades atuais passa a ser contestada por grupos que anseiam por reconhecimento e representação de suas identidades, pautadas nas relações de gênero, raça, sexualidade. Nessa perspectiva, Silva (2010), ao discorrer acerca da conexão entre currículo e multiculturalismo,[25] afirma que "a

[25] "O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural, restrita, durante muito tempo, a campos especializados como a Antropologia. Embora, a própria Antropologia não

diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida" (SILVA, 2010, p.87). Por conseguinte, as desigualdades que configuram os diferentes grupos sociais estão relacionadas a relações de poder, nas quais os processos de significação atuam de modo privilegiado, de forma a categorizar, classificar e hierarquizar as identidades que os constituem. Da mesma maneira, Silva (2000), em sua obra, *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais,* defende que a abordagem da identidade e da diferença precisa ser constantemente questionada, a fim de compreender os processos pelos quais se dão os códigos simbólicos e de representação.

Para o autor, embasado nas contribuições da perspectiva dos Estudos Culturais, a identidade e a diferença são constantemente moldadas e diferem-se em seus contextos de produção e de significação. Assim, esses conceitos não podem ser vistos como fixos e tomados como dados, mas como o resultado de um processo de disputas pela representação. Logo, "a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir "(SILVA, 2000, p. 82). Isso evidencia então que as classificações e as oposições que caracterizam os sujeitos só existem pelas "demarcações de fronteiras" que se ressignificam, nas relações de poder, sendo que é através dessas relações que as nomeações e as classificações se expressam para atingir determinados fins.

À vista disso, o multiculturalismo se caracteriza no movimento de reinvindicação dos grupos culturais surgidos nos países do Norte para terem o reconhecimento de suas formas de representação[26] e diversidade que se encontra determinados grupos. Isso também pode ser compreendido como uma solução dos problemas que a presença de grupos raciais e étnicos leva para a cultura dominante (SILVA, 2010), o que permite que os diferentes grupos convivam em um mesmo espaço, tendo suas identidades e subjetividades colocadas em questão. Desse modo, como um instrumento importante para a compreensão da diferença e da

---

deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológicas e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra" (SILVA, 2010, p. 86).

[26] "A representação é, pois, um processo de produção de significados através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois que ser criados. Eles não preexistem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. E essa "forma particular" é determinada precisamente por relações de poder. O processo de significação é um processo social de conhecimento. Os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada- eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder. Os significados carregam a marca do poder que os produziu. Esses significados, organizados em sistemas de representação e em sistemas de categorização, atuam para tornar o mundo social, conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável. É dessa forma, que representação como uma forma de saber e poder estão estreitamente vinculados" (SILVA, 1995, p.200).

identidade dos grupos sociais, o multiculturalismo consiste em um movimento de luta que viabiliza propostas de compreender a igualdade e a representação da diferença como uma constante na sociedade.

Ainda de acordo com Silva (2010), as relações culturais e sociais não podem ser desvinculadas das relações de poder em que são produzidas, assim, para que o currículo tenha uma modificação substancial, é preciso que a diferença, nos espaços educacionais, seja algo a ser respeitada e não tolerada. Isso se deve ao fato de as relações de gênero, raça, sexualidade perpassarem por assimetrias e desigualdades dadas pelo universalismo e homogeneização de culturas que caracterizam as sociedades contemporâneas. Dessa maneira, “num currículo multiculturalista a diferença mais do que respeitada ou tolerada, é colocada em permanente questão” (SILVA, 2010, p.89).

Em vista disso, Paraiso (2005), ao traçar mapas sobre as pesquisas Pós-Críticas de currículo no Brasil, divulgadas nos GTs de Currículo da ANPED, argumenta que o currículo Pós-Crítico, nomeado pela autora de “currículo-mapa”, é questionador no sentido de ir ao encontro de novos sentidos, ou seja, de uma nova roupagem, além de ser problematizador de verdades, as quais caracterizaram inicialmente os estudos do campo curricular. Assim, a autora afirma que “é problematizando o currículo sexista, generificado, etnocêntrico e com uma sexualidade em padrão, discutindo estratégias que o currículo possa representar de modo diferenciado os grupos que não exercem poder na sociedade" (PARAISO, 2005, p. 74). Essa ideia nos permite compreender ainda que é necessário que esse currículo não seja apenas incorporação das temáticas invisibilizadas, mas um processo contínuo de elaboração do conhecimento, alteridade e respeito às diversas manifestações presentes na contemporaneidade.

Ainda convém salientar que, segundo Paraiso (2005), o currículo-mapa recebe influência de estudos Pós- Estruturalistas, Pós-Modernistas, Feministas, Multiculturalistas, Pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, da Teoria *Queer*, dentre outros. Esses movimentos emergem como grupos heterogêneos e como formas de resistências às estruturas conservadoras que moldaram o projeto de sociedade na contemporaneidade. Dessa maneira, “as suas produções e invenções têm pensado currículos que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicidade de sentidos, a diferença e a invenção” (PARAISO, 2005, p.71). Logo, esse pensamento implica em currículos que lidam com os diferentes tipos de manifestações, outras formas de sujeitos e de narrativas que propagam a diferença e vão além do conhecimento que nos é apresentado. Também, o currículo-mapa estende sua capacidade problematizadora e transgressora ao questionar as verdades que condicionam o

currículo formal. Desse modo, os estudos que envolvem as sociedades multiculturais objetivam a modificação substancial dos processos linguísticos e de significação que se encontram no currículo em sua configuração atual.

Dessa maneira, ainda nos dizeres de Silva (2010), se, inicialmente, a teorização crítica sobre o currículo tinha como análise a dinâmica de classe no processo da reprodução das desigualdades, nas teorias Pós-Críticas, elas, então, ampliam a concepção de como se dão as desigualdades imersas na sociedade capitalista. Assim, na perspectiva do autor, é com os Estudos Culturais, Pós- Estruturalistas e Pós-Culturais que se começam a problematizar as categorias de raça, classe, gênero e etnia. Nesse limiar, para o presente trabalho, os conceitos de raça e etnia têm um papel central para se compreender o debate atual que envolve o currículo da educação básica. Sendo assim, é primordial afirmar que o termo raça não se limita à descrição física, como abordado pelas teorias científicas do século XIX, uma vez que devido à sua apropriação e ressignificação pelo Movimento Negro, a raça é entendida como construção social (GOMES, 2012). Dessa forma, raça e etnia têm em comum o caráter histórico e discursivo que faz com que a diversidade seja colocada em pauta nas sociedades atuais. Logo, dado o caráter expressivo das diferenças que marcam o mundo globalizado, abordar tais temáticas no currículo é apropriar-se de sua dimensão política, social e histórica para sua significação. Nessa perspectiva, é possível concluir que:

> Em termos de representação racial, o texto curricular, conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia, não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo (SILVA, 2010, p. 102).

Por conseguinte, Silva (2010) ao questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo, propõe-nos um outro olhar acerca dos pilares que sustentaram e legitimaram saberes dignos de serem reconhecidos nesse artefato social. Desse modo, ao problematizar o currículo, pensando que a diferença se torna um mecanismo central nas relações de construção do conhecimento e das relações assimétricas de poder, permite que façamos uma análise mais cuidadosa e crítica em lidar com essa questão. Para o autor, a diferença deve ser vista como uma questão histórica, que é produzida nas relações sociais de assimetria, e moldada pela herança epistemológica colonial. E, para operar com a diferença, é preciso descontruir essa herança, construindo, então, por meio da representação, um novo

olhar sobre o outro, não um outro através do desenho do ocidente, mas "um outro supostamente como irracional, inferior e como possuidor de uma sexualidade selvagem e irrefreada" (SILVA, 2010, p.128). No entanto, um "outro" que é visto em sua subjetividade, sendo considerada, portanto, toda a riqueza, pluralidade e os sentidos que operam em si.

Nessa perspectiva, Silva (2010) passa pelas implicações da herança epistemológica colonial com o intuito de compreender as formas de reinvindicação cultural e identitária dos grupos, sendo esses marcados pela diferença étnica, de raça, de gênero, de classe social, bem como pela questão do conhecimento hegemônico que perpassa os currículos contemporâneos. Posto isso, a análise colonial questiona as relações de poder que atravessam as instituições sociais e que tem na história de dominação colonial importantes elementos a serem desestabilizados. De tal modo, a emergência das culturas híbridas diz muito sobre a identidade e a construção de saberes que se manifestam nas diferentes narrativas e representações dos diversos grupos sociais. Isso pode ser ratificado, pois "O híbrido carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência" (SILVA, 2010, p.129). Tal perspectiva está na complexa relação entre as culturas dominantes e aquelas consideradas dominadas, de modo que, ambas, lutam para ter suas formas de representação reconhecidas na construção de identidades que emergem no chamado pós-colonial.

Nessa lógica, o cânone ocidental é problematizado pela Teoria Pós-Colonialista[27], segundo a qual, as relações de saber, poder, identidade existentes entre as nações europeias "concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre raça que estão no centro da construção imaginária que o ocidente fez e faz do oriente e de si próprio" (SILVA, 2010, p.127), assim sendo, a representação ocupa um papel central na Teoria Pós-Colonialista no que diz respeito à compreensão das identidades culturais e sociais. Posto isso, a análise pós-colonial compreende os movimentos de resistência imersos no hibridismo e no fluxo de culturas presentes nas manifestações contemporâneas (LOPES e MACEDO, 2011). Isso é

[27] "A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento- chamado é claro de pós-colonial. Ela parte da ideia de que o mundo contemporâneo, mesmo que supostamente se torna globalizado, só pode ser adequadamente compreendido se considerarmos todas as consequências da chamada aventura colonial europeia. Pode-se situar o fim do império colonial europeu, definidos em termos de ocupação territorial, nos anos que vão no final da Segunda Guerra Mundial até os anos 60. A análise pós colonial não se limita, entretanto, a analisar as relações de poder entre a metrópole e os países mais recentemente libertados, mas recua no tempo para considerar toda a história da expansão imperial europeia desde o século XV. Ela é também bastante abrangente em sua definição do que constituem "relações coloniais" de poder, compreendendo desde relações de ocupação e dominação direta (Índia, países Africanos e Asiáticos), passando por projetos de colonização por grupos de colonos (Austrália) para incluir as relações atuais de dominação entre nações, baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural" (SILVA, 2010, p.125).

apresentado por Lopes e Macedo (2011) como sendo uma forma de resistência às formas de globalismo e universalismo que estão presentes nas diversas manifestações contemporâneas, contrapondo-se à ideia de diálogo multi ou intercultural. Logo, essa proposta de compreender as diversas manifestações nos trazem reflexões de que a cultura dos diversos povos não é algo estático, dito e regulado, mas dialoga com diferentes representações e significações que já não podem ser consideradas como ilegítimas e inválidas.

2.2- O cânone do conhecimento: do currículo tradicional ao pós-crítico

O conhecimento escolar a que temos acesso se caracteriza por meio de uma seleção de fatos históricos e abordagens culturais previamente elaboradas por um viés pragmático e racionalizado dos conteúdos. Logo, isso caracteriza o currículo escolar como um documento prescritivo, eficiente e ligado às relações verticalizadas de poder que estruturaram o conhecimento a ser transmitido às crianças e aos jovens em processo de formação. As narrativas[28]contidas nesse documento, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, validando ou invalidando, determinados saberes e legitimando a cultura e a identidade de determinados grupos sociais (SILVA, 1995). Nesse sentido, o chamado "cânone" do conhecimento nos traz elementos que permitem compreender como o currículo pode ser um importante artefato na representação dos sujeitos. É a partir desse elemento, então, que elaboramos formas particulares e identitárias de currículos imersos em uma lógica de produção socialmente reconhecida e validada no contexto acadêmico e científico.

Todavia, o intuito dessa seção consiste em problematizar esse modelo de racionalidade ocidental que acompanha o currículo em suas vertentes, seja na compreensão limitada do conhecimento, na parcialidade que envolve os saberes, na seleção e no estabelecimento de critérios únicos de verdade. Para isso, ancoramo-nos nas reflexões realizadas por autores a partir de suas contribuições para o campo das Teorias Críticas e Pós-Críticas de currículo. Inicialmente, destacamos o pensamento de Paulo Freire no que confere às bases da educação libertadora na perspectiva crítica- emancipatória dos sujeitos. Iniciada nos anos de 1960, a

[28] "Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes. Significa romper a trama que liga as narrativas dominantes, às formas dominantes de contar histórias, à produção de identidades e subjetividades sociais hegemônicas. As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra hegemônicas, de oposição" (SILVA, 1995, p. 206).

teorização de Freire possibilita compreendermos o processo educacional como prática libertadora dos sujeitos. Sua proposta de crítica à educação tradicional designada de "educação bancária," tem importantes implicações para as políticas curriculares e para a compreensão das desigualdades que perpassam as práticas pedagógicas. Dessa forma, "conceber o currículo sob a ótica da racionalidade emancipatória implica compreendê-lo como um processo dependente da participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa" (SAUL e SILVA, 2009, p. 225). Assim, a proposta de uma educação popular voltada para a emancipação dos sujeitos deveria estar aliada aos princípios democráticos e de apreensão crítica da realidade. Resultando, desse modo, na relação dialética entre currículo e contexto sócio-histórico, cultural e político.

Nessa perspectiva, em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) reconhece a importância da ação dialógica para a tomada de consciência crítica dos sujeitos e para uma educação libertadora, fundamentada na relação dos homens com o mundo. Compreendendo o processo de desumanização e humanização que envolve os sujeitos em sua práxis[29], Freire (1987) entende que a primeira constitui-se como vocação ontológica dos sujeitos, ou seja, sua ação está envolvida pelo contexto em que o homem se insere, em sua cultura e nos valores que implicam nessa posição de subjetivação. Logo, segundo o autor, "a vocação negada na própria injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada" (FREIRE, 1987, p.16). Assim, o processo de libertação do oprimido só poderá consistir em uma ação transformadora quando este, de forma dialógica e crítica, superar essa contradição. Além disso, essa luta de recuperação da humanidade não pode se dar pelo reflexo que o oprimido tem de seu opressor.

Em outras palavras, "o homem novo", expressão utilizada por Freire (1987), caracteriza aquele que não se reconhece como classe oprimida, mas reproduz os meios opressores, nos quais foram submetidos. Não obstante, esse sujeito existe em um processo de inserção à realidade opressora ou, nos dizeres de Freire (1987), a uma "aderência ao opressor", identificando-se, assim, nessa dada realidade. Portanto, o patrono da educação brasileira é objetivo ao dizer que "O novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida"

[29] "A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela" (FREIRE, 1987, p.21).

(FREIRE, 1987, p.16). Assim, a necessidade de superar essa contradição está na crítica e na ação transformadora de sua práxis. Logo, a pedagogia libertadora e humanista de Freire reconhece o olhar com os oprimidos, olhar este, que está em constante diálogo e ação para reverter o quadro da realidade opressora em que convivem. Ainda, é importante refletir que:

> Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas as que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram. Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua "generosidade", são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme me situem, interna ou externamente, de "essa gente" ou de "essa massa cega e invejosa", ou de "selvagens", ou de "nativos", ou de "subversivos", são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os "violentos", os "bárbaros" os "malvados", os "ferozes", quando reagem à violência dos opressores (FREIRE, 1987, p.24).

Dessa maneira, Freire (1987) destaca o processo complexo entre opressores e oprimidos de forma que o "outro" só carrega essa posição diante da opressão que o torna como tal. Assim, o "outro", nessa visão de dominação, foi relegado em sua cultura, subjetividade e saber. De tal modo, as experiências sociais vão além daquelas inauguradas pelas concepções tradicionais de currículo, sendo que essas experiências são muito mais amplas, heterogêneas, plurais e diversas em sua conexão com a emancipação humana. É esse contexto de racionalidade que exclui outros modos de pensar, que dialogam com as Teorias Pós- Críticas do currículo e que problematizam as formas tradicionais de conceber o conhecimento. Diante desses aspectos, a abordagem pós-colonial permite problematizar a relação eurocêntrica imersa no currículo da educação básica. Como alertado por Silva (2010), o Pós-Colonialismo deve ser analisado sob a perspectiva da "herança colonial", que teve implicações em níveis econômicos, culturais, sociais e políticos de dominação entre as nações. Tal perspectiva, portanto, assentou-se nas relações coloniais de poder e no imperialismo cultural, resultando, desse modo, na representação do "outro" de forma particular e através do imaginário ocidental.

É importante considerar ainda que "a análise pós-colonial questiona as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio" (SILVA, 2010, p.127). Sendo assim, as narrativas construídas ao longo dos projetos coloniais são postas em questão, e há também a emergência de grupos com identidades diversas que abrem as possibilidades de análise da diferença e de epistemologias alternativas. De acordo com Mata (2014), o Pós-colonialismo aponta para outros paradigmas metodológicos, ampliando, assim, o leque de epistemologias, a exemplo daquelas do contexto

da América Latina, evidenciando as diferenças étnicas, de raça, de classe, de gênero e de orientação sexual. Assim, ao questionar a lógica prevalecente da construção de saberes acadêmicos em que as experiências dos povos colonizados ainda se mostram secundárias, ele argumenta a favor da desestabilização das produções eurocêntricas para a inclusão de outras racionalidades. Em outras palavras, esse conceito pressupõe a necessidade de descolonização teórica (MATA, 2014).

Logo, a análise pós-colonial tem como marco de estudos a obra *Orientalismo* de autoria de Edward Said. O fenômeno cultural e histórico do orientalismo permite compreender as relações entre Ocidente e Oriente ainda vigentes na contemporaneidade, sendo o último, analisado sob a perspectiva europeia. Nesse contexto, “o orientalismo, um estilo de pensamento baseado em uma distinção ontológica e epistemológica, feita entre Oriente e Ocidente” (SAID, 1990, p.14) traz uma abordagem não só imersa de dominação, da visão do outro como “diferente”, do exótico., mas permite-nos compreender o Oriente não como um fato isolado, levando em conta toda a sua tradição e história, ou seja, o Oriente “como parte integrante da civilização e da cultura material da Europa” (SAID, 1990, p.14). Em outros termos, o Ocidente só se fez como tal, devido ao contato com essa civilização, denominada pelos europeus, de bárbaros e de inferiores. Segundo o autor, o controle cultural europeu foi marcado por um estilo de dominação, reestruturação e autoridade sobre o Oriente, no qual as riquezas, a cultura, as antigas colônias foram “conquistadas” por povos que se autodenominavam superiores e dignos de liderar um projeto hegemônico para as nações.

À vista disso, “as sociedades humanas, pelo menos as culturas mais avançadas, raramente ofereceram ao indivíduo qualquer coisa além de imperialismo, racismo e etnocentrismo para tratar com "outras" culturas” (SAID, 1990, p. 210). Tal superioridade se aplica às relações estabelecidas entre o Ocidente e o Oriente de modo que as experiências veiculadas pelo discurso europeu tomassem uma posição exterior àquelas que estavam sendo vivenciadas. Além disso, a dimensão externa e o discurso europeu do “outro” estão assentadas na questão da representação não fidedigna e real do que realmente expressa o Oriente. Ao mesmo tempo, são pautadas nas relações de poder e de dominação estruturadas pelas potências europeias, o que admitiu com que essa relação fosse possível e atingisse tamanha magnitude dentro de uma consciência geopolítica, que caracterizou o orientalismo em suas diversas vertentes.

Corroborando as ideias acima, Said (1990) argumenta que o orientalismo parte do pressuposto de que a sua descrição pelos historiadores, poetas, eruditos, filósofos, antropólogos se deu muito em torno de sua posição enquanto homem branco, heterossexual,

europeu e apegado a uma visão da exterioridade do que é o Oriente. Logo, “o que ele diz e escreve, devido ao fato de ser dito e escrito, quer indicar que o orientalista está fora do Oriente, tanto existencial como moralmente. O principal produto dessa exterioridade é, claro, a representação” (SAID, 1990, p. 32). Para atingir esse propósito, os sentidos que operam na construção da imagem do Oriente se deram de forma totalizante e a partir de uma visão particular do projeto colonialista europeu, a partir do qual essas narrativas ganharam fôlego e foram disseminadas como uma linguagem possível para a cultura em geral.

Nesse sentido, operar com a imagem de que o Ocidente tem autoridade sobre o Oriente traz toda uma implicação do discurso geopolítico e privilegiado que marca a história das potências europeias, o que corresponde, então, a uma trajetória assinalada por relações de poder, pelo imperialismo, pelo território da produção científica, pela hegemonia política, cultural, religiosa, dentre outros aspectos de predomínio de culturas de pensamentos sobre outras. Logo, “a exterioridade da representação é sempre governada por alguma versão do truísmo segundo o qual se o Oriente pudesse representar a si mesmo, ele o faria; visto que não pode, a representação cumpre a tarefa para o Ocidente” (SAID, 1990, p.33). De tal modo, os orientalistas, em suas narrativas, apresentam fortes tendências a inibir qualquer expressão fora dos eixos de pensamento racionalizado do sistema-mundo ocidental, no qual o estranhamento do discurso do “outro” e da “diferença” se tornaram aparentes.

Nessa direção, a reflexão realizada pelo sociólogo Boaventura Souza Santos, em seu trabalho, *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências,* apresenta importantes contribuições na compreensão de propostas alternativas estabelecidas, diante da globalização neoliberal e do capitalismo global. Nesse viés, o autor traz abordagens de experiências sociais fora dos centros de produção hegemônica do sistema- mundo, dialogando com as diferentes experiências do conhecimento científico e não científico e certificando-se que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2002, p.238). Do mesmo modo, ele ainda pondera que essa riqueza social está a ser desperdiçada, levando em conta todo o descrédito dado aos movimentos alternativos por essa dada ciência, o que nos permite a legitimação de um modelo de ciência pré-estabelecida e hegemônica, instituída de forma verticalizada no sistema capitalista e de produção do conhecimento.

À vista disso, Santos (2002), ao fazer a crítica ao modelo de racionalidade ocidental, designada de razão indolente (essa razão não tem existência fora da relação com a totalidade, tem uma compreensão seletiva e muito limitada do mundo e de si própria) propõe a superação desta pela razão cosmopolita, uma vez que dá ênfase aos seguintes termos: a sociologia das

ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Nesse sentido, a sociologia das ausências, proposta pelo autor, incide em transformar as ausências em presenças. Trata-se de uma lógica de produção de não existência, versando em uma alternativa às práticas hegemônicas. Práticas essas que tendem a monopolizar o conhecimento e criar barreiras para essas manifestações tidas como secundárias, submetendo-as a uma posição de marginalização, diante da diversidade e da multiplicidade das práticas sociais.

De tal modo, "a sociologia das ausências visa libertar as práticas sociais do seu estatuto de resíduo restituindo-lhes a sua temporalidade própria e, assim, a possibilidade de desenvolvimento autônomo" (SANTOS, 2002, p. 251). Já a sociologia das emergências, situa-se no campo das expectativas sociais, nos quais os saberes e as práticas emergentes são experiências possíveis, mesmo com as contradições e as fronteiras do sistema vigente. Em outras palavras, essa sociologia dialoga com uma temporalidade, em que o futuro está em conexão com as práticas do presente. Além disso, o trabalho de tradução consiste em um movimento contra hegemônico, o qual propõe uma globalização alternativa a partir de redes transnacionais de movimentos locais (SANTOS, 2002). Nesse movimento, considera-se a multiplicidade de culturas dos grupos locais, que vêm complementar as sociologias das ausências e emergências, através de um projeto plural, de resistência e de emancipação dos grupos envolvidos nas diversas experiências que os constroem. Assim, é válido destacar que:

> Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (SANTOS, 2002, p. 238).

Conforme aponta Santos (2002), é preciso que haja uma mudança profunda na estrutura do conhecimento para que as diversas expressões sociais e culturais, tidas como ilegítimas, possam aflorar e conceber formas democráticas com os diferentes saberes e experiências que agregam as múltiplas culturas dos povos. À vista disso, na perspectiva da decolonialidade, temos a emergência de epistemologias pensadas a partir da América-latina e, nesse cenário, autores como Aníbal Quijano (2005), Ramon Grosfoguel (2008, 2016) e Walter Mignolo (2017) são importantes pensadores que buscam compreender a crítica à modernidade ocidental. Para além, destacamos o papel central, representado pela crítica do pensamento decolonial de Aimé Césaire (1978), no que concerne aos processos imperialistas da Europa ocidental. Nesse viés, é possível ressaltar que:

> "Colonialidade" equivale a uma "matriz ou padrão colonial de poder", o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade (MIGNOLO, 2017, p.13).

Dessa forma, o conceito de descolonialidade parte de projetos epistemológicos que compreendem as experiências sociais, culturais e políticas locais que configuram as subjetividades de terceiro mundo, criando alternativas diante dos projetos modernos ocidentais.

Indo nessa direção, Ballestrin (2013) debate acerca do papel central do Grupo Modernidade/ Colonialidade, que contou com a participação dos autores citados acima, no que se refere à problemática epistêmica, teórica e política do legado da colonialidade global. Segundo a autora, é na década de 1990, com os estudos de intelectuais latino-americanos, que se observa, de forma expressiva, uma releitura histórica das desigualdades que marcaram as colônias europeias. Ademais, ela evidencia as contribuições do Grupo Modernidade/ colonialidade, que dialogam com as consequências provocadas na América latina pela modernidade ocidental. Dessa forma, a autora abarca esse contexto sócio-histórico para entender alguns aspectos a saber: a importância da América Latina no processo da modernidade/ colonalidade, o reconhecimento da diferença colonial, a denúncia da colonização e do imperialismo ocidental, bem como a perspectiva decolonial como alternativa às formas de conhecimento e de libertação humana (BALLESTRIN, 2013).

Do mesmo modo, Oliveira e Candau (2010) descrevem o Grupo Modernidade /colonialidade como sendo "formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos" (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.16). O grupo é composto majoritariamente por pensadores Latino-americanos, por isso, os autores ressaltam que não se pode pensar o processo da colonialidade sem a modernidade, uma vez que o grupo tem em suas análises que "modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Nesse viés, vale destacar que devido à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente" (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.17). Dessa forma, os processos históricos que culminaram na modernidade e na colonialidade não puderam ser analisados de forma apartada, logo, para que a Europa pudesse expandir sua cultura global foi preciso submeter a

outras culturas como diferentes, exóticas e inferiores. Assim sendo, o postulado da teoria decolonial está em problematizar e propor alternativas epistemológicas à cultura dominante.

Diante dessas questões, Aimé Césaire (1978), em sua obra *Discurso sobre o colonialismo,* traz importantes contribuições para se compreender as epistemologias do sul, a partir dos processos colonialistas em que os povos não europeus foram submetidos. Segundo Césaire (1978), a ideia de progresso propagada pela colonização não é vista como algo positivo por aqueles que se encontram em posição inferior. Isso ocorre, uma vez que tal ideia foi marcada pela barbárie, aculturação, desprezo, arrogância, violação e toda forma de desumanização empreendida pelas expedições coloniais da Europa ocidental. Desse modo, o autor afirma que a colonização se equipara a coisificação, pois:

> a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar que a empreende; que o colonizador , para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o *animal*, se exercita a tratá-lo como *animal*, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal (CÉSAIRE, 1978, p.24).

Nessa concepção, o autor destaca que o ideário de progresso, acompanhado da superioridade europeia, pautou-se na supremacia científica, moral e religiosa, para justificar a atrocidade e a barbárie da colonização, realizada de forma diversa contra os povos indígenas e os escravos africanos, asiáticos e das Américas, o que resultou, assim, nas irrefutáveis desapropriações em termos materiais e simbólicos dos povos colonizados. Isso, nas palavras de Césaire (1978), representou um meio cruel, violento, destruidor e desumano do contato entre colonizadores e colonizados.

Sobre isso, o autor é enfático ao dizer que “Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas” (CÉSAIRE, 1978, p.27). Posto isto, a decolonialidade consiste em uma resposta a toda essa atrocidade que resultou no imperialismo europeu e na crítica da aculturação dos povos e de toda a suas formas de expressão. Assim, Césaire (1978) manifesta toda a sua inquietude a respeito das barbaridades e atrocidades acometidas ao longo da história colonizadora europeia, problematizando o processo de modernidade/colonialidade ocidental. Em outras palavras, ele reconhece nas alternativas epistemológicas do Sul a formulação de pensamentos que criticam o ideário de “progresso humano”, pautado pelo discurso eurocêntrico e as formas hegemônicas do conhecimento.

Indo nessa direção, apesar do fim do colonialismo moderno, a “colonialidade do poder”, termo utilizado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), ainda tem implicações epistemológicas, culturais, políticas e econômicas nos países latino-americanos. Segundo o autor, a centralidade do conceito de raça permitiu uma complexa distinção nas relações sociais estabelecidas entre os diferentes grupos (colonizadores e colonizados). Nessa configuração, em torno do capitalismo colonial, registra-se o controle do trabalho e de todas as formas de subjetividade de cultura e de conhecimento, como fatores predominantes da dominação colonial. Assim, a crítica epistemológica ocidental, realizada pelo autor, fundamenta-se nos desenhos globais do Ocidente, como saberes prevalecentes, dominantes e hierárquicos.

Segundo Quijano (2005), a ideia de raça foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos, tornando essa hierarquização uma justificativa para a dominação colonial imposta aos povos não europeus (índios, negros, mestiços). Sobre essa questão, o autor pondera que “a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p.118). De tal modo, a colonialidade do poder, estabelecida sobre a divisão dos grupos humanos, através dos traços genotípicos e fenotípicos, permitiu uma naturalização das relações de dominação entre aquelas identidades consideradas inferiores aos dos europeus. Essa questão colaborou para que as relações sociais de exploração e de dominação fossem possíveis na configuração do domínio colonial europeu sobre as regiões de diversas partes do mundo. Por conseguinte, as relações de dominação se estruturaram a partir de uma perspectiva eurocêntrica, em torno do capital e do mercado mundial, classificando os grupos, hierarquizando-os e segregando-os a partir da ideia de raça. Assim, isso mostra que:

> Não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. O mito fundacional da versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é civilização europeia ou ocidental. Desse mito se origina a especificamente eurocêntrica perspectiva evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana (QUIJANO, 2005, p.127).

Nesse sentido, o eurocentrismo, defendido pelo autor como sendo uma hierarquia do conhecimento, propagada na Europa ocidental, tornou-se mundialmente hegemônico, sendo

registrado como cultura matriz e digna de ser assimilada pela população mundial. Em vista disso, Grosfoguel (2008) propõe uma perspectiva epistêmica[30], oriunda de lugares e corpos subalternos, partindo de concepções étnico-raciais e de gênero, além do cânone do pensamento ocidental. Nesse contexto, o autor argumenta que os paradigmas eurocêntricos assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo, que tendem a ocupar uma posição privilegiada de seus discursos. Também, é importante acrescentar que essa superioridade consistiu no fundamento de hierarquização dos saberes, legitimando os modos binários do pensamento, sendo que os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados (GROSFOGUEL, 2008). Logo, o "homem ocidental (esta referência ao sexo masculino é usada intencionalmente) representa o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal" (GROSFOGUEL,2008, p.120). Assim, fundamentado nas ciências modernas ocidentais, esse autor justificou as classificações e hierarquizações, delimitando o conhecimento dos povos em superior e inferior.

De acordo com Grosfoguel (2008), a perspectiva eurocêntrica, ao assumir uma postura linear e unidirecional do conhecimento, não é dada fora de um contexto social, político e cultural. Esse conhecimento tem relação com o "*lócus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala" (GROSFOGUEL, 2008, p.119). Isso nos leva a inferir que o conhecimento está epistemologicamente situado, tendo a hierarquia estabelecida pelos paradigmas eurocêntricos e pautada na omissão de tudo aquilo que esteve fora do sistema hegemônico global. Nesse sentido, os saberes dos diversos povos colonizados situaram-se em uma posição secundária do conhecimento e ainda serão passados pelas gerações, encobrindo toda a potencialidade de ver a diferença como elemento da construção social. Nesse sentido, é importante perceber que:

> Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistémico étnico-racial/sexual/de género, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistémico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

Logo, os aspectos considerados subalternos, como os de gênero e de relações étnico-raciais, constituem-se em alternativas para a descolonização do conhecimento, apoiando-se na ideia de uma perspectiva epistêmica descolonial, que vai além do cânone ocidentalizado. No

---

[30] "As perspectivas epistémicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas" (GROSFOGUEL, 2008, p.119).

entanto, isso chama a atenção para o “fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno” (GROSFOGUEL, 2008, p. 119). É importante lembrar que o autor distingue “lugar epistêmico” de “lugar social”, o que corresponde a uma posição diante de um conhecimento situado, ou seja, posicionamo-nos diante das convicções que influenciam nossa formação social, cultural, política e acadêmica. E, a partir dessa trajetória, somos moldados diante das relações sociais que nos permeiam. Dessa maneira, o conhecimento se dá a partir dessa troca com o outro e com a diferença e, também, com as posições com as quais nos identificamos e esbarramos em nosso cotidiano.

Assim sendo, diante das considerações realizadas nesse subtópico considera-se que a organização do currículo escolar perpassa toda uma trajetória sócio-histórica do conhecimento e das relações hegemônicas ocidentais. Diante desses aspectos, o currículo prescinde um olhar articulado com outras instâncias sociais, logo, ele não condiz com um documento isolado, a-histórico e neutro. Suas pretensões se articulam com os projetos imperialistas e hegemônicos que sustentaram o projeto das nações ao longo dos projetos expansionistas do capitalismo global. Além disso, o currículo tem papel imprescindível na formação dos sujeitos, o que o torna essencial na construção das diversas identidades que marcam o contexto da escola e de formação desses seres, em suas diversas formas de aquisição do conhecimento. Logo, levando em consideração os aspectos multiculturalistas mencionados acima e as Teorias Pós-críticas de currículo, o propósito da próxima seção é dialogar, no cenário da educação pública brasileira, com o papel da diferença no que compete à Lei 10639/2003. Isso será feito a partir dos postulados conservadores, hierárquicos e excludentes que nortearam as políticas republicanas do século XIX.

2.3 Debate Racial e Currículo: a diferença como prerrogativa da Lei 10639/2003

Diante dos aspectos mencionados anteriormente, foi possível compreender as diferentes teorias que perpassam a história curricular, as quais são caracterizadas pelas perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas. Além disso, foi possível observar também as desiguais relações fomentadas por currículos ocidentalizados que resultaram na legitimação de práticas voltadas para o discurso de grupos hegemônicos e privilegiados no discurso do saber. Dessa maneira, a Lei 10639/2003 constitui uma importante ferramenta para a discussão da temática racial, nos diferentes espaços de construção do conhecimento, contribuindo para currículos que dialogam com saberes e vozes silenciadas e omitidas ao longo da construção da

história brasileira. Como nos dizeres de Paraiso (2005), é preciso apontar para currículos que convergem para a diferença e para a transgressão a fim de propor meios democráticos de lidar com os diferentes saberes e culturas compartilhados por crianças e adolescentes nas instituições básicas de ensino.

Desse modo, ao discutirmos os conflitos e as relações de poder, imbricados no currículo básico, colocamo-nos como cientes do discurso que pairou em nossa sociedade pautado no ideal de branqueamento e pela incorporação das teorias raciais difundidas no século XIX e início do século XX. Nesse propósito, Lilian Schwarcz, em sua obra *O espetáculo das Raças*, ao analisar o discurso racial, no Brasil, no período de 1870 a 1930, aborda questões fundamentais no que cabe a um momento histórico de mudanças na sociedade brasileira, a saber, o fim da escravidão e o advento da República Velha. Nesse cenário de intensas transformações, o discurso liberal adotado por parte das elites intelectuais brasileiras se mostra, claramente, de caráter excludente, hierárquico e conservador. Dessa forma, a realização de um novo projeto político para a nação brasileira é aludida de forma particular, visto que enxergavam nas teorias raciais do século XIX argumentos favoráveis a serem aplicados em âmbito interno. Sendo assim, nesse momento histórico, o conceito de raça carrega um debate central para os rumos de progresso do país.

Em outros termos, vale ressaltar ainda que "o que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação" (SCHWARCZ, 2005, p.25). Assim, pode-se dizer que essas teorias se constituem como terreno fértil para a consolidação de um projeto político embasado na ciência determinista da época. Entretanto, isso não isenta a uma tomada de consciência por parte de intelectuais da época a teorias que, utilizadas em outros contextos, e de formas diversas, como nos EUA, Inglaterra, Dinamarca e Alemanha foram marcadas pelos crimes mais bárbaros contra a humanidade (SCHWARCZ, 2005)[31]. Levando em conta esses argumentos, Schwarcz (2005) problematiza a importação tardia dessas teorias de cunho

[31] "Para esses cientistas, familiarizados com os projetos eugenistas alemães, e, em especial, com a política restritiva adotada nos EUA, que culminou com a aprovação da lei de imigração de 1924, não existiria outra saída para o país senão aquela que previsse medidas mais radicais de controle da população. Projetos como esse, que postulavam a esterilização de certos grupos humanos, apesar de não terem sido implementados no Brasil, foram aprovados em outros países que adotavam modelos eugênicos de atuação. Segundo Stepan, as primeiras leis de esterilização eugênica foram introduzidas no cantão de Vaud, na Suíça em 1928, na Dinamarca em 1929, e nos Estados Unidos em 1919. Entre 1930 e 1940, mais de 8 mil dinamarqueses teriam sido esterilizados em função de suas "anormalidades físicas e sexuais". Com relação aos Estados Unidos, afirma o autor que já no final dos anos 1920, 24 estados aprovaram leis de esterilização. Entre 1907 e o final da Segunda Guerra Mundial chegaria a 70 mil o número de indivíduos esterilizados, incidindo as leis sobretudo sobre a população pobre e frequentemente negra" (SCHWARCZ, 2005, p.172).

eugênico[32] em um contexto "miscigenado", que, até então, representava mundialmente a nação brasileira. Essa importação concebe uma certa originalidade e inclinação à solução da problemática racial em voga. Logo:

> Falar da adoção das teorias raciais no Brasil implica pensar sobre um modelo que incorporou o que serviu e esqueceu o que não se ajustava. No Brasil, evolucionismo combina com darwinismo social, como se fosse possível falar em "evolução humana'', porém diferenciando as raças; negar a civilização aos negros e mestiços, sem citar os efeitos da miscigenação já avançada. Expulsar "a parte gangrenada'' e garantir que o futuro da nação era "branco e ocidental" (SCHWARCZ, 2005, p.178).

À vista disso, os *"Homens de Sciencia"*, termo utilizado pela autora para designar os intelectuais adeptos às teorias raciais da ciência positiva e determinista, encontravam nas instituições de pesquisa da época, lócus privilegiado para a efetivação máxima de seus postulados racistas, excludentes e conservadores. Dessa maneira, segundo Schwarcz (2005), o termo eugenia foi criado, em 1883, pelo cientista britânico Francis Galton e introduzido, no Brasil, pelo médico Renato Kehl. Além disso, cabe frisar que tal projeto ganhou respaldo com a inserção de políticas públicas sanitaristas e de higienização, aplicadas nos centros urbanos, nos anos finais do século XIX. Em contrapartida, vale destacar que "em meio a esse projeto grandioso, que pretendia retirar a diversidade humana do reino incerto da cultura para localizá-la na moradia segura da ciência determinista do século XIX, pouco espaço sobrava para o arbítrio do indivíduo." (SCHWARCZ, 2005, p.51). De tal modo, o conceito de cidadania se limitava às convicções liberais dos indivíduos que se adequavam aos princípios considerados morais, éticos e "higienistas" daquele dado momento histórico.

Nessa acepção, o ideal de progresso almejado pelas teorias raciais se vinculava a práticas que enxergavam "a mestiçagem sinônimo de degeneração não só racial como social" (SCHWARCZ, 2005, p.46). Logo, apoiados nas teorias deterministas, os "*Homens de Sciencia*" vão desencadear uma série de medidas voltadas à saúde pública e à eugenia, como, por exemplo, a higienização, o saneamento e a vacinação obrigatória. Como justificativa para explicar os rumos tomados pela civilização do país e sem abrir mão do *status quo*, Schwarcz (2005) aponta que foi nos anos de 1900-1920, em um período de incidência de epidemias e doenças, que o Brasil se mostrou como um país doente, sendo que coube aos pesquisadores,

---

[32] "Transformada em um movimento científico e social vigoroso a partir dos anos 1880, a eugenia cumpria metas diversas. Como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de "nascimentos desejáveis e controlados"; enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e — talvez o mais importante — desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade" (SCHWARCZ, 2005, p.48).

higienistas e saneadores "a cura dessas moléstias"[33], através das campanhas de saneamento do médico sanitarista Oswaldo Cruz.

Ainda, segundo Schwarcz (2005), as medidas intervencionistas mencionadas anteriormente pouco foram esclarecidas à população, uma vez que "da sociedade entendida como um imenso hospital, esperava-se a passividade absoluta" (SCHWARCZ, 2005, p.166). Logo, eram evidentes medidas autoritárias e intervencionistas que incidiram nas relações sociais, políticas e culturais do Brasil republicano. No entanto, a questão que a autora reflete consiste em entender a relação das moléstias com a miscigenação, pobreza e higienização, questões que tomaram conta do discurso racial dos anos 20. Sendo assim, a explicação plausível encontrada pelos cientistas e intelectuais estava em compreender que "as doenças teriam vindo da África com os escravos, ou da Europa e da Ásia com a entrada da mão de obra imigrante (vide Chalhoub, 1993 *apud* Schwarcz, 1996), assim como nosso enfraquecimento biológico seria efeito da mistura racial" (SCHWARCZ, 1996, p.170). Logo, a perversidade dessas alusões mostra claramente o projeto político, pautado em critérios excludentes e hierárquicos, que desencadearam esse grande abismo social chamado de nação brasileira. Levando em consideração esses aspectos, Maciel (1999), ao apresentar a questão racial no Brasil, das primeiras décadas do século XX, afirma que a sociedade brasileira se apoiou em um discurso considerado científico no padrão da época para legitimar suas práticas autoritárias, excludentes e hierárquicas, em nome do "progresso" e da identidade nacional.

Nesse viés, a eugenia se encontra como uma alternativa para a defesa de interesses da intelectualidade brasileira na busca do "Projeto de Salvação Nacional". Para além, esse conceito problematiza a importação tardia dessas teorias social-darwinistas, uma vez consideradas já desacreditadas, no contexto europeu, ganharam uma originalidade na política nacional brasileira (SCHWARCZ, 2005). Nesse cenário, que compreende os anos de 1930, a discussão estava ligada aos rumos que a nação daria à "pureza da raça" e, posteriormente, ao desaparecimento progressivo de uma nação "mestiça", o que era considerado um entrave para a civilização do país. Logo, é crucial compreender que:

> Numa sociedade fortemente hierarquizada como a brasileira, onde dentro da perspectiva da hierarquia racial, o branco europeu era considerado como sendo "civilizado e superior", os indígenas e os negros como " selvagens, primitivos e inferiores" e os mestiços "degenerados", surgiram projetos de salvação nacional via o "amelhoramento da raça", ou seja, a eugenia. Não foi essa que criou a discriminação e o racismo, esses já existiam, mas ela, a partir de critérios

[33] As moléstias estavam ligadas à miscigenação e às doenças e às epidemias diversas, estendendo-se desde ao alcoolismo e aos indivíduos em suas psicoses. Isso para o imaginário social da época colaborava para a "degeneração da raça" (SCHWARCZ, 2005).

> pseudocientíficos, tornou-se um projeto político que previa a implantação de medidas excludentes e segregacionistas (MACIEL, 1999, p. 126).

Posto isto, o ideal de branqueamento ganhava notoriedade com a vinda do imigrante branco europeu, desse modo, é importante ressaltar que a assimilação às teorias raciais não era homogênea, ou seja, acontecia de forma distinta entre intelectuais e profissionais da época. Todavia, houve aceitação, principalmente do Médico Renato Kehl, considerado o principal divulgador das ideias eugênicas no Brasil (MACIEL, 1999). Tal influência resultaria, então, na construção de políticas públicas com o objetivo de "higienizar" o país, as quais eram consolidadas pelas medidas sanitaristas e eugênicas. Nesse aspecto, Maciel (1999) chama atenção para a ambiguidade entre os termos utilizados pela intelectualidade da época ,uma vez que, "embora sejam distintas, "higiene e eugenia" apareciam conjugadas e confundidas, ou seja, para higienizar o país era necessário uma série de medidas, entre as quais, as eugênicas" (MACIEL, 1999, p. 128). Essa ideia nos permite compreender a inclinação dessas medidas aos interesses e à apropriação do projeto conservador da época. Além disso, essas práticas eugênicas podem ser visualizadas no ideário educacional estabelecido na época e institucionalizadas pela Constituição de 1934, como determinado pelo Artigo 138:

> Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar; b) estimular a educação eugênica; c) amparar a maternidade e a infância; d) socorrer as famílias de prole numerosa; e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual; f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis; g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais (BRASIL, 1934).

Nesse sentido, a educação pública dos anos de 1930 cumpre um papel de assegurar e viabilizar um projeto excludente, hierárquico e visivelmente racista, o qual, por meio do determinismo e da hierarquização racial, decidiam-se pelos "outros", sendo estes, considerados os percalços da nação brasileira. Portanto, a política de branqueamento tem fundamentos históricos e nos ajuda a compreender a perversa desigualdade imposta aos povos colonizados, dentre eles, os grupos étnico-raciais que constituem o nosso objeto de estudo. Essa herança histórica faz parte da construção da nação brasileira, bem como de outros países colonizados. Nesse viés, recorrer a esse momento histórico é importante para compreender que o racismo na sociedade brasileira é estrutural e se fundamentou, como apresentado acima, em pressupostos políticos, culturais e sociais excludentes, autoritários e conservadores.

Todavia, combatê-lo e propor políticas antirracistas consiste em um desafio importante a ser enfrentado pela Lei 10639/2003.

Dessa maneira, para Gonçalves e Silva (2007), o processo de ensinar e aprender em meio a relações étnico-raciais no Brasil é permeado por desafios e conflitos ligados à temática, assim, "o desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos em uma sociedade monocultural" (GONÇALVES e SILVA, 2007, p.501). Desse modo, a autora discorre acerca das razões históricas para se implementar o ensino de História e de Cultura afro-Brasileira e africana e a sua importância para o exercício da cidadania.

Ao trazer para a discussão a Lei 10639/2003 e a configuração da política curricular, a partir de diretrizes e políticas de ações afirmativas, há uma ênfase na importância da temática e na viabilização de um processo curricular que tem como exigência o convívio com a diferença. Ademais, há, ainda, o reconhecimento e a valorização da matriz africana na construção da nação brasileira. Do mesmo modo, é explicitada a importância de os profissionais da educação não fazerem "vista grossa" das tensas relações que envolvem a questão racial nas escolas, visto que essas relações tendem a serem naturalizadas e conflitivas. Assim sendo, a educação para as relações étnico-raciais tem trazido para o âmbito curricular, as práticas pedagógicas, e para a construção do conhecimento posturas mais sólidas no que confere à discussão da diversidade nesses espaços de formação.

Nessa lógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana permitem que a temática ganhe visibilidade e atue na construção de meios democráticos a fim de combater, a longo prazo, o racismo nas suas diversas manifestações. Nesse contexto, a aprovação dessas diretrizes ocorreu a partir da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), visto que ambas tinham como objetivo articular as diferentes demandas de respeito à cultura e à identidade da população negra. Para além, esse documento, de caráter normativo, objetiva uma outra perspectiva, de modo a intervir, de forma positiva, e fortalecer políticas de ações afirmativas de valorização da diversidade étnico-racial brasileira, a favor do combate ao racismo e da valorização do respeito ao outro (BRASIL, 2004). Por conseguinte, o documento ressalta a necessidade de pensarmos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira devem estar ativas nas instituições de ensino brasileira com o intuito de promover a inclusão social e o reconhecimento e a valorização dos afrodescendentes.

Dentre os seus princípios norteadores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana destaca a necessidade de um ensino de história e cultura afro-brasileira, o qual evita distorções e articula várias temporalidades, contribuindo, assim, para um olhar positivo e novo sobre a cultura negra. Tal contribuição se dará por meio da compreensão dos processos religiosos, das lutas pela independência política dos países africanos, das diásporas, das manifestações culturais cotidianas, como a congada, maracatu e rodas de samba. Além disso, cabe salientar que o ensino se realizará de diferentes formas, articulando metodologias, projetos, expressões artísticas e culturais com o intuito de promover atitudes mais democráticas e respeitosas nesses espaços. Ele se desenvolverá nas diferentes etapas da escolarização básica, levando em conta as particularidades de cada série e modalidade de ensino. Ainda, cabe dizer que há a necessidade de uma articulação entre comunidade e escola, visando a participação de grupos sociais e organizações negras junto às escolas, ao longo do ano letivo, além de conferir significados às contribuições de negros, em suas diferentes atribuições, levando em conta especificidades locais e regionais. É crucial também atribuir importância às datas significativas, a exemplo, 13 de maio, 20 de novembro e 21 de março. Datas que celebram, respectivamente, o Dia Nacional de Denúncia contra o racismo, o Dia Nacional da Consciência Negra e o Dia Nacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. Ainda, faz-se importante a correção de equívocos e distorções em edições dos livros didáticos e em bibliografias afro-brasileiras a serem distribuídas nas escolas com a finalidade de formação de professores e alunos (BRASIL, 2004).

Diante dessas premissas, as diretrizes se integram como um importante documento que firma essa valorização da cultura negra e a sua implementação pelas escolas, bem como pelo fortalecimento das culturas inseridas nela, na valorização dos sujeitos, na atribuição de valores mais democráticos e princípios éticos essenciais à condição humana. Da mesma maneira, Gomes (2008) traz para o debate a Lei 10639/2003, mostrando que se trata de uma política de ação afirmativa que trata da alteração da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa alteração se configura como um regulamento para que as práticas pedagógicas se situem e levem a discussão para o âmbito da educação para as relações étnico-raciais, resultando em uma mudança estrutural da escola com o decorrer da implementação da Lei 10639/2003 nesses espaços. A autora situa o contexto mais amplo de sua produção, levando em conta que a lei é mais do que um ganho pedagógico, ela faz parte de políticas de ação afirmativa, e, como resultado de uma política de Estado, deverá ser ministrada de forma a corrigir os estereótipos existentes em relação à cultura negra no país (GOMES, 2008). Como forma de enfatizar a importância do Movimento Negro para a

inserção da pauta racial nas diversas esferas da sociedade brasileira, a autora também argumenta que a escola tem um papel fundamental na correção desses estereótipos, embora essa instituição sozinha não consiga dar conta da complexidade que envolve o problema.

Gomes (2008) ainda reflete sobre a questão da desinformação acerca da herança africana, grande contribuinte na construção da identidade brasileira e dos aspectos culturais que a caracterizam. Nesse sentido, ao questionar o que sabemos sobre o continente africano, a autora reporta às gravuras dos livros de História, as quais foram responsáveis pela formação dos jovens e adultos da contemporaneidade. Essa reflexão permite uma problematização de como os livros didáticos podem reafirmar uma dada construção histórica, uma vez que é problematizando-o que se poderá construir uma nova abordagem do que foi a presença da população negra nesses espaços em que são estereotipados e "espetacularizados" pelo olhar do outro. Ao analisar essa imagem do passado e o enfoque trabalhado hoje, ou seja, os novos olhares e abordagens que permitem um comprometimento da educação das relações étnico-raciais, é possível propor uma mudança de postura do que se entende pela diversidade relacionada à temática racial. Nesse sentido, vale pensar que:

> Somos ainda a geração adulta que durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Ruendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam a nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre a nossa ancestralidade negra e africana. Essas imagens estavam presentes nos livros didáticos, sobretudo, nos de História (GOMES, 2008, p.75).

Essa questão nos remete a um contexto em que as relações entre senhores e escravos se inserem em atributos essencialmente racistas, que desconsidera o outro em sua subjetividade, e explicita a postura de inferioridade atribuída aos cativos africanos, denegrindo, assim, sua condição de humanidade. A perversidade desses episódios permitiu que a legitimação dessas gravuras no contexto escolar fornecesse aos alunos uma imagem de servidão, exploração e sub-humanidade da inserção do negro do século XIX, visto que tal imagem foi propagada durante muito tempo em relação à cultura e à herança africana em nosso país. Logo, observamos que as lacunas trazidas pelos livros didáticos existem, uma vez que as informações foram nos passadas de forma descontextualizada, sem nos levar à compreensão e à reflexão das riquezas, dos saberes, das manifestações culturais, religiosas e lutas que esses cativos conduziram como resposta a um sistema desigual e amplamente imposto desde o momento da captura dessa população no continente de origem.

Em vista disso, a Lei 10639/2003 se insere em um contexto mais amplo de produção, podendo ser compreendida como uma política de ação afirmativa, que tem como objetivo a correção das desigualdades históricas que envolveram os grupos étnico-raciais e, sobretudo, a população negra. Dessa maneira, segundo Gomes (2008), a superação do racismo, a médio e a longo prazo, só poderá ser visível a partir da correção dos estereótipos que ainda marcam o campo educacional e a nossa sociedade. Logo, é importante estar claro que "estamos desafiados a tratar a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica com o mesmo profissionalismo e seriedade com que tratamos as outras discussões, temas e questões sociais, políticas e históricas" (GOMES, 2008, p.87). Isso é extremamente importante, pois a importância desse trabalho, na formação de crianças e jovens, não deve ser reduzida a projetos que versam sobre temas e conteúdos isolados e fragmentados.

Dessa forma, levando em conta a sua importância na representação e na afirmação das identidades que compõem as instituições de ensino, a Lei 10639/2003 não pode ser reduzida a um plano secundário, ou nos dizeres de Santomé (1995), não pode fazer parte de um "currículo turístico". Conforme o autor, essa modalidade de currículo tem contribuído para o silenciamento e a negação da existência de outras culturas, permitindo, assim, que as vozes silenciadas sejam atribuídas a eventos isolados durante as práticas pedagógicas. O autor ainda é enfático ao pontuar a necessidade de que haja um projeto emancipador para que as culturas negadas e silenciadas no currículo se insiram de forma democrática nesses espaços. Assim, tendo em vista as complexas relações que envolvem os grupos minoritários, Santomé (1995) também salienta que as expressões que resultam no racismo nos espaços escolares são variadas e podem ser observadas, primeiramente, a partir do silenciamento que é produzido pelos materiais didáticos e pela omissão da existência do racismo nas diversas manifestações que envolvem o sistema educacional.

É válido refletir ainda sobre a forma como os materiais didáticos perpetuam o poder de algumas poucas culturas. Nesse sentido, "as comunidades ciganas, numerosas, nações da África, Ásia e Oceania, a maioria das etnias sul-americanas e centro-americanas, não existem para os leitores desse tipo de materiais curriculares" (SANTOMÉ, 1995, p.168). Essas práticas têm proporcionado à educação currículos que reduzem a diversidade de culturas dos diversos grupos sociais, resultando em identidades fragmentadas, visto que há uma constante valorização das culturas ditas hegemônicas e detentoras de poder. Desse modo, essas questões impedem, muitas vezes, que crianças e jovens reconheçam sua identidade e identifiquem-se em suas ascendências. Logo, reiteramos que a escola, os espaços informais e os demais

lugares de socialização possuem importante papel na construção de identidades, por isso, a problematização e a reflexão do que nos é repassado é fundamental para questionar as linhas de poder que envolvem as práticas cotidianas.

Assim, a escola, como meio de socialização e formação, tem papel fundamental no questionamento de currículos e práticas pedagógicas que reduzem a diversidade em seus diversos aspectos. Desse modo, é preciso estarmos cientes de que "estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos" (SANTOMÉ, 1995, p.172). Logo, é preciso que haja um diálogo e conhecimento das diversas manifestações dos povos tradicionais citados anteriormente, o que permitirá a correção, a longo prazo, dos estereótipos e das diversas manifestações de preconceitos que envolvem esses grupos. Dessa forma, o reconhecimento de uma dada temática nos possibilita abrir as possibilidades que o conhecimento nos propõe, ou melhor, nos ajuda a realizar uma análise crítica e nos permite questionar nossos próprios preconceitos. Isso tudo deve levar em conta que o desconhecimento nos reduz a ignorar e a evitar tudo o que é diferente do padrão de socialização ao qual estamos imersos.

Portanto, ao trazermos para a discussão a questão da "diferença", no âmbito da Lei 10639/2003, pretendemos dialogar com o momento histórico que configurou a nação brasileira. Nesse sentido, identificamos que a adoção de teorias raciais, no século XIX, pela intelectualidade política do Brasil republicano, ajuda-nos a compreender os mecanismos conservadores, excludentes e hierárquicos que estruturaram o imaginário social do país. Esse imaginário, pautado em medidas eugênicas, segregacionistas e excludentes, enxergava na diferença algo a ser combatido e reprimido em nome do progresso e da civilização da nação. Assim, as repercussões que a diversidade possui no contexto atual não podem ser desvinculadas desses pressupostos conservadores e do ideal de branqueamento estabelecido na sociedade brasileira. Diante dessas questões, a valorização da cultura negra no país perpassa por desafios que, por meio de políticas de ações afirmativas, diretrizes curriculares e ações de combate ao racismo, nas diversas instâncias sociais, ainda está evoluindo e caminhando para o que é considerado ideal. Logo, no contexto multicultural em que vivemos, discorrer sobre a importância da diferença, na Lei 10639/2003, e a função socializadora da escola, permite-nos problematizar o caráter homogeneizador que atravessa a maior parte dos currículos e das práticas pedagógicas atuais.

2.4- O que dizem os documentos? A Base Nacional como orientação da prática escolar

Com o intuito de compreender o papel da cultura africana e afro-brasileira na legislação educacional brasileira, essa seção traz a análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a finalidade de abordar como a temática é discutida nos textos normativos educacionais. Além disso, observaremos a visibilidade dada aos grupos étnico-raciais e a contribuição na cultura nacional, ou mesmo, na observação das ausências que vêm marcando a prescrição curricular, em detrimento de culturas hegemônicas/ocidentais, caracterizadas como conhecimentos essenciais a serem transmitidos pelas gerações futuras. À vista disso, as três versões da BNCC consolidam-se como elementos normativos que orientam os currículos da educação básica, tendo seus textos elaborados e apresentados à consulta pública entre os anos de 2015 a 2018.

Ao atentarmo-nos para essa comparação, entendemos as especificidades políticas na elaboração de cada documento, também, compreendemos que os textos referentes à base se fundamentam em conceitos voltados às modificações ocorridas na sociedade brasileira ao longo do século XXI. Ademais, podemos refletir sobre as influências do contexto internacional, que reorganizam as políticas educacionais, e permitem que o cidadão tenha uma formação ligada ao seu contexto. Nessa perspectiva, vale dizer que a versão inicial do documento era chamada de Base Nacional Comum (BNC), nome que será resgatado nessa pesquisa, e foi disponibilizada para consulta pública, no ano de 2015, sendo um documento preliminar, organizado por áreas, "sinalizando os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica, compreendida com a Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais e ensino médio" (BRASIL, 2015, p.7).

Fundamentado em princípios éticos, de formação para o trabalho, coletividade, respeito às diferentes culturas, religiões e diversidades que caracterizam a multiplicidade de sujeitos inseridos na educação básica, esse documento ressalta a relevância de articular os diferentes componentes curriculares, com o intuito de considerar as diversidades e as particularidades que compõem a nação brasileira. Em outras palavras, ele contextualiza a pluralidade cultural que se articula com os objetivos de aprendizagem[34], no contexto da

[34] Os objetivos de aprendizagem estão relacionados às quatros áreas de conhecimento- Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática e se caracterizam por princípios sociais, políticos, culturais e históricos tendo sua contextualização com a aprendizagem em cada modalidade de ensino. Ao longo do Ensino Fundamental, tais mecanismos vão sendo problematizados, e ao chegar ao Ensino Médio, tem-se um aprofundamento desses princípios norteadores, sendo contextualizados com as suas localidades e contextos de produção (BRASIL, 2015).

educação básica, e com o desenvolvimento da consciência crítica, aspectos imprescindíveis aos cidadãos na contemporaneidade.

É importante citar também que, no processo de construção da primeira versão do referido documento, ocorreu a consulta pública a instâncias sociais e políticas, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Secretaria de Educação Básica e os gestores comprometidos com a democratização da educação básica. Os assuntos e discussões aconteceram, por meio de debates, que refletiram sobre os objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2015). A partir dos objetivos de aprendizagem mencionados acima, o documento ressalta ainda a necessidade da utilização de temas integradores como elementos a serem articulados com o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o contexto de cada instituição de ensino do país. Dentre os temas integradores, podemos listar: consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas.

O último tema integrador, disponibilizado pela BNC, é ligado às culturas africanas e indígenas, e, por isso, despertou-nos a curiosidade em compreender como esse documento sugere a sua articulação com as ciências Humanas e com as outras áreas do conhecimento como: as Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Nessa perspectiva, a nossa análise centrou-se na modalidade das séries finais do Ensino Médio, ou seja, nos primeiros, segundos e terceiros anos. Essa escolha se justifica pelo fato de essa etapa da educação básica considerar como primordial o aprimoramento dos estudos do componente curricular de História, relacionados aos temas das culturas africanas, afro-brasileiras, ameríndias e europeias. Além disso, essa etapa também aposta no aprimoramento dos currículos e na formação crítica dos estudantes, sempre atenta à diversidade cultural que marca os anos finais da educação básica. Dessa forma, levando em consideração a primeira versão da BNC, no que se refere à primeira série do Ensino Médio, o documento enfatiza a importância do reconhecimento das diferentes matrizes culturais e a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras no processo de construção histórica da sociedade brasileira. Assim, eles salientam que é necessário:

> Reconhecer a África como espaço de origem dos deslocamentos de populações que vieram a constituir uma das matrizes de formação da sociedade brasileira, interpretando essa formação como um processo ocorrido ao longo dos séculos XVI ao XIX. Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos africanos, europeus e indígenas relacionados a memórias, mitologias, tradições, orais e outras formas de conhecimento e de transmissão de conhecimento. Contextualizar processos históricos de surgimento das diversas sociedades étnicas nos continentes africano e americano, em reinos, impérios, confederações e

> civilizações, nas Áfricas e nas Américas, reconhecendo relações de convivência, conflitos e interações com o meio dessas sociedades. Interpretar criticamente os processos de colonização, de partilha e de descolonização das Áfricas e o Pan-Africanismo, entre os séculos XIX e XXI. Conceituar a Afro- américa e/ ou o espaço Afro- atlântico, compreendendo sua formação a partir do século XVI, relacionando-a à colonização europeia (BRASIL, 2015, p.260).

Nesse viés, os componentes curriculares que nortearam a educação básica, bem como os conteúdos referentes às Ciências Humanas têm como missão articular as diferentes áreas de conhecimento, com o intuito de estabelecer princípios de valorização das culturas que estão presentes nas salas de aula. Nesse sentido, a presença da cultura africana e afro-brasileira será valorizada à medida que ambas vão sendo problematizadas, contextualizadas e articuladas às vivências ali imersas. Desse modo, falar de diversidade implica em trazer as presenças que foram silenciadas e garantir, por meio da legislação, do material didático, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica e da BNCC os princípios da pluralidade cultural como direitos de aprendizagens reservados aos sujeitos em formação na educação básica. Dessa forma, esses conteúdos necessitam de uma leitura atenta e crítica acerca da contribuição historiográfica dos diferentes povos para a nação.

Cabe ressaltar também que os direitos de aprendizagem estão assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), levando em consideração as particularidades regionais, as culturas e os contextos locais e nacionais de produção do conhecimento. Assim, o Art.26 da LDB certifica que: “§ 4o o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p.1). Nessa perspectiva, não se trata somente de questões ligadas às conquistas dos movimentos sociais, mesmo que a sua pauta tenha ligação direta com os anseios desses grupos, mas trata-se de garantias basilares dos processos formativos assegurados pela legislação. Uma outra questão que o documento preliminar da primeira versão da BNC apresenta versa sobre a obrigatoriedade dos componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, que são disciplinas fundamentais para o pensamento crítico e para a problematização das diversas relações sociais, dentre elas as relações de poder que retroalimentam os mecanismos desiguais nos espaços em que se encontram a diversidade de grupos étnicos, a pluralidade cultural, de gênero e de classe social. Essas relações de poder tendem para a continuidade de mecanismos hegemônicos de determinados grupos sociais, políticos e econômicos da sociedade.

Diante desse quadro, o papel das ciências humanas, no documento preliminar da versão da BNCC, demonstra a valorização das diversas relações sociais, sejam elas coletivas

ou individuais para o convívio em sociedade. Ademais, discutem também sobre as diversidades culturais, o sentimento de pertencimento dos grupos sociais, a valorização da pesquisa e da ciência dentre outros aspectos que respeitam a interculturalidade e a diversidade que resultam dessa interação. Também, nessa versão, as Ciências Humanas dialogam com outras áreas do conhecimento, o que permite compreender o seu papel articulador com outras ciências que agregam sentidos ao interconectar-se em sua transversalidade. Como exemplo disso, é possível citar a tecnologia e o estímulo ao seu uso correto para as diversas funções do trabalho, o diálogo com as ciências da natureza a partir da sustentabilidade ambiental e o uso racional de seus recursos (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, o papel articulador das ciências humanas tanto no Ensino Fundamental quanto nos anos finais do Ensino Médio evidencia a importância da compreensão do conhecimento como algo que dialoga com outros espaços e temporalidades. No que tange ao papel da História no Ensino Médio, a BNC pontua que a formação integral "está comprometida com valores democráticos e com uma sociedade multi e transcultural" (BRASIL, 2015, p.242). Assim, o saber histórico, na educação básica, fundamenta-se a partir da necessidade de aspectos básicos, como o reconhecimento dos direitos humanos, o respeito às diferenças, o convívio com outras culturas, o respeito às matrizes religiosas, étnicas, africanas e afro-brasileiras, a valorização da cultura indígena e a compreensão da diversidade como uma potencializadora para uma sociedade justa e democrática.

Nessa perspectiva, segundo Caimi (2016), a BNC evidencia os avanços dos pesquisadores da área em apresentar uma história plural, diversa e atenta aos anseios da sociedade contemporânea, contemplando temáticas tidas, até então, como secundárias e periféricas no contexto curricular. Assim, ao dialogar com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias, o documento preliminar avança no que compete à diversidade étnica e cultural, priorizando a Lei 10639/2003 e 11645/2008, consideradas importantes instrumentos na valorização dos grupos étnico-raciais da sociedade brasileira. Desse modo, em seu parecer acerca do documento de História, Caimi (2015) reconhece as dificuldades de se implantar um currículo mínimo na sociedade brasileira como é proposto pelas atuais políticas curriculares. Ademais, as mudanças nas políticas curriculares articulam com momentos de polarização política, acirramento das desigualdades econômicas e sociais e que interferem diretamente na proposta de uma educação pública e de qualidade.

De tal modo, é importante pensar que "reconhecer o campo da História como um lugar de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo" (CAIMI, 2015, p.2) permite dialogar

com as demandas políticas e sociais relacionadas ao campo de estudo. Assim sendo, as lacunas observadas no documento preliminar são apresentadas, deixando claro a falta de interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, ressaltando, então, a necessidade de coerência, continuidade e aprofundamento de temáticas no decorrer das séries. Ademais, fica ressaltada a necessidade de serem realizados nexos entre os processos históricos locais e globais, articulando-os com as sociedades antigas e medievais (CAIMI, 2015).

Tendo em vista os aspectos citados, compreendemos que a BNC não ficou livre de críticas referentes à sua elaboração e à construção dos conteúdos que se limitaram a determinadas temáticas no campo historiográfico. Dessa forma, de acordo com Neto (2017), diversos órgãos, como por exemplo, a Associação Nacional de História (ANPUH), o GT de História da África da ANPUH e a Associação Brasileira de Estudos Africanos ABE-ÁFRICA, a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) validaram seus questionamentos, por meio de notas de repúdio, pelas vozes de pesquisadores, professores e profissionais da área de História, que contestaram as ausências, os silenciamentos, as omissões e as inadequações contidas nas três versões do documento. Entre esses questionamentos, a nota da ANPUH ressaltou o descontentamento com a forma apressada em que se deu a elaboração do texto preliminar da Base, bem como a falta de articulação e conversa com os sujeitos que efetivariam tais mudanças na prática, ou seja, os professores da educação básica. Logo, a associação deixou claro que:

> [...]a proposta da BNCC desconsiderou as inúmeras experiências desenvolvidas no país no âmbito do Programa de Iniciação à Docência, as quais revelam a riqueza dos currículos construídos no diálogo entre docentes, estudantes e pesquisadores, a envolver escolas e universidades (ANPUH,2015, p.2).

É possível, então, identificar a insatisfação da associação com o destaque dado pela BNCC a um grupo restrito de pesquisadores. No entanto, para Neto (2017), a ANPUH retroalimentou uma prática que ela mesmo problematizava. Nesse sentido, o autor acredita que os professores da educação básica não foram representados de forma concreta pela associação. Além disso, como foi observado, a construção de uma política curricular envolve divergências e inconsistências, desse modo, vale dizer que o conteúdo de História da África não foi contemplado de forma ampliada e ressignificada dentro da proposta apresentada.

De acordo com a ANPUH, a História da África apareceu de forma menos aprofundada ao relacionar conceitos espaciais e temporais, além de não ampliar o debate com

pesquisadores e professores dessa subárea. Do mesmo modo, a história do continente dialogou com a história do Brasil, contudo, restringiu-se a processos globais mais amplos em que o nexo com outros mundos e sujeitos não foram representados como parte da cronologia histórica. Dessa forma:

> Embora a Base se afirme crítica a uma concepção eurocêntrica da História, a fragilidade da formulação da proposta, contrária a essa historiografia mais recente sobre o continente africano, inviabiliza a percepção e a problematização de novas narrativas, muitas vezes alternativas e construídas a partir de lugares e atores diferentes. (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH NACIONAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS-ABE ÁFRICA, 2016, p.2).

À vista disso, o texto da base, ao avançar na historiografia do continente africano, trouxe uma abertura a temáticas que atendessem a legislação brasileira no que diz respeito às práticas plurais e antirracistas. Contudo, ele ainda traz lacunas a serem preenchidas, como por exemplo, no que se refere à centralidade dada à História do Brasil e à ausência da História Antiga e Medieval, no texto preliminar, gerou incômodos aos especialistas da área, como pode ser observado pela nota a seguir da ABREM ao MEC:

> A Base, portanto, limita a pluralidade dos passados ao partir da centralidade da ideia de nação. O sintoma mais claro disto é a omissão de temas relativos a passados distantes, cuja análise permitiria aos estudantes refletirem acerca de experiências diversas daquelas em que estão diretamente envolvidos, tanto cronológica quanto geograficamente. Dessa forma, é igualmente empobrecedora, por exemplo, a exclusão de História Antiga e Medieval, baseada na falsa assunção de que só é possível pensar a Antiguidade e o Medievo sob o ponto de vista eurocêntrico. É necessário colocar essas histórias em uma perspectiva mais ampla, que inclua experiências anteriores ao século XVI, tais como a dos povos nativos das Américas, da África e de outras sociedades, para desta maneira permitir a construção de narrativas que justamente questionem o eurocentrismo. O mesmo princípio se aplica à subordinação, à história nacional do Brasil, de temas ligados a temporalidades posteriores ao século XVI (ABREM, 2016).

Por conseguinte, a versão preliminar da Base, ao trazer avanços em relação à importância da visibilidade de sujeitos e suas experiências cotidianas, colocando em destaque a História do Brasil e os conceitos ligados aos grupos étnicos-raciais, aos povos tradicionais e indígenas priorizou essas temáticas, em detrimento, do conhecimento histórico do ocidente onde predominava os currículos tradicionais. Assim sendo, essa versão “desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu um lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África” (PEREIRA e RODRIGUES,2018, p.8). Nesse aspecto, a primeira versão dialoga com o currículo pós- crítico e traz elementos do multiculturalismo e questões ligadas às

identidades de gênero, raça, etnia e sexualidade. Ainda de acordo com Pereira e Rodrigues (2018), o texto preliminar da BNCC consistiu em um primeiro projeto curricular que se desviou do eurocentrismo. Todavia, em sua segunda versão, esse projeto gera pouca mobilização, e o clássico retorno à referência da Europa, nos processos históricos, é notável. Temos, então, que:

> A segunda versão da BNCC aparentemente despolitizou o recorte e a seleção dos conteúdos e das problematizações a serem realizadas no âmbito de uma aula de história, mantendo a clássica e eurocêntrica divisão da temporalidade histórica quadripartite e a já conhecida e tediosa lista de conteúdo. Contudo, se a Europa continuou a ser a referência para contar as histórias de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de uma concepção de história que é política, embora tenha passado boa parte de sua trajetória de formação disciplinar, forjando para si uma aparência de neutralidade. (PEREIRA e RODRIGUES,2018, p.10).

Em vista disso, o retrocesso apresentado por essa versão estabelece princípios em que parte da Europa começam a querer explicar os processos políticos e históricos que configuraram a história da humanidade. Dessa forma, Caimi (2016) ressalta que a segunda versão da BNCC não traz as continuidades do texto preliminar, uma vez que ocorreu a dissociação da comissão dos profissionais que elaboraram a primeira versão, estabelecendo, assim, um retorno aos aspectos conteudistas e tradicionais do currículo. Logo, “trata se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico” (CAIMI, 2016, p.91). Assim, as conquistas efetivadas no texto preliminar se desconectam nas narrativas históricas trazidas por esta BNCC, e a ênfase dada aos aspectos plurais da história do Brasil, dos ameríndios e afrodescendentes já não ocupam o mesmo papel que em sua versão introdutória.

Nesse sentido, ao analisarmos o texto de apresentação da segunda versão do documento, é possível identificar que esta traz, no seu componente curricular de História, o entendimento das múltiplas temporalidades e espacialidades na construção do conhecimento historiográfico. Essa compreensão evidencia histórias múltiplas e plurais e atenta-se para “a superação da suposição de uma matriz única e hegemônica, ou seja, da existência de uma história una ou universal” (BRASIL, 2016, p.155). No entanto, ao recorrermos aos conteúdos de História para o Ensino Médio, identificamos um descompasso em relação ao que é anunciado, visto que não se concretiza os aspectos apresentados. Dessa forma, as unidades curriculares de História do Ensino Médio destacam conceitos que poderiam ser melhores explorados, ou mesmo, atualizados, como o termo, “miscigenação”, utilizado de forma vaga para situar os diferentes povos e culturas sob a perspectiva das relações harmoniosas entre as

raças. Como apresentado na BNCC (EM21CH02), é extremamente relevante “identificar as singularidades na relação entre as populações indígenas autóctones e os diferentes sistemas coloniais nas Américas, incluindo a questão da miscigenação étnica e cultural nas Américas” (BRASIL, 2016).

É importante refletir não apenas a colocação da palavra miscigenação, mas sobre o seu sentido usual e não problematizado referente às relações que a “miscigenação” significou para o ideário nacional do século XIX e XX. Esse conceito foi amplamente questionado por diversos pesquisadores, a exemplo, destacamos o posicionamento de GOMES (2005) sobre o livro Casa Grande e Senzala, de autoria de Gilberto Freyre, no qual Freyre destaca a miscigenação como formadora da sociedade brasileira. Assim, ela salienta que:

> O teor do livro *Casa-Grande e Senzala*, não há como admitir que uma sociedade em que as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais foram construídas/pautadas no trabalho escravo, na dominação e na exploração possa se sentir orgulhosa da forma como, historicamente, se deu o seu processo de mestiçagem. O Brasil, enquanto uma nação “mestiça”, resultante, entre outras coisas, dos contatos e intercursos sexuais entre o português e as mulheres negras e indígenas, construiu-se alicerçado na violência sexual contra essas mulheres e não somente em relacionamentos amistosos entre as raças (GOMES, 2005, p.59).

Diante desses aspectos, o conteúdo de História demonstra uma tradição em recorrer aos anseios de uma sociedade pautada nas relações de dominação patriarcal e que tem “colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo” (GOMES, 2005, p.59). Essas questões dizem muito sobre o posicionamento do texto curricular e do projeto de cidadão que se quer construir com a dada versão da BNCC. Assim como foi feito durante a primeira versão, em nota, a ANPUH dirigiu-se à segunda versão da BNCC, posicionando-se contrariamente aos aspectos relacionados a uma tradição curricular que retoma, no texto, as grandes narrativas europeias e hegemônicas. Para a associação, houve mudanças significativas com a reinserção da História antiga e medieval, mas, ressalta a invisibilidade dada aos grupos étnicos-raciais, além, do caráter prescritivo e avaliativo do documento (ANPUH, 2015). Logo, a associação frisa em nota que:

> Acreditávamos no avanço das discussões, corrigindo os rumos da Base, sobretudo no que se referia às graves ausências que vigoravam no primeiro documento. O currículo apresentado não avança na execução das leis 10639/2003 e 11645/2008; não apresenta uma via de desconstrução da visão eurocêntrica da história e não possibilita uma reflexão acerca da natureza deste conhecimento a partir de sua imbricada relação com o tempo (ANPUH, 2015, p.2).

Dessa forma, a carta apresentada pela ANPUH sobre a segunda versão da BNCC mostra o quanto o currículo reflete em um espaço de relações de poder, uma vez que a dimensão política se faz presente na construção do documento, evidenciando recortes, omissões e ausências a temáticas distintas. Logo, nas palavras da ANPUH (2015), o texto que precede a versão preliminar não avança nos processos históricos dos diversos povos, dentre eles, habitantes da África e das Américas. O que percebe, então, é a continuidade de um discurso hegemônico e apartado das temáticas plurais, diversas e contempladoras das identidades contemporâneas.

Nessa continuidade, em nota, a ANPED também se posicionou em relação à terceira versão da BNCC, questionando a forma com que as políticas curriculares brasileiras vêm sendo adotadas. Para a entidade, o currículo por competências, estabelecido nessa versão, nega a escola como um espaço de democratização do saber e do conhecimento. Isso se dá, pois, o documento, ao restringir a formação integral da juventude, expõe a escola e seus profissionais aos anseios das políticas avaliativas (ANPED, 2015). Ainda, a nota enfatiza o retrocesso da terceira versão no que compete à falta de diálogo com profissionais e pesquisadores renomados das áreas. Além disso, a associação reitera o seu descontentamento, visto que acredita que houve a transformação da BNCC em um documento autoritário, conservador e totalmente desvinculado de um debate coletivo e democrático com as instâncias articuladoras da educação brasileira. Por último, a ANPED ressalta também o seu descontentamento ao restringir a formação dos estudantes às disciplinas de Português e Matemática, alegando que, para uma formação integral, é preciso que haja uma articulação com as ciências humanas e suas vivências práticas e cotidianas permitindo, assim, uma interdisciplinaridade com a cultura, política e subjetividades. Logo, a associação apresentou sua crítica, ao dizer:

> Portanto, manifestamos nossa insatisfação com uma base nacional comum curricular que retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer (ANPED, 2015, p.3).

Dessa maneira, o texto da terceira versão dá continuidade a um projeto de Estado e de nação que reduz o conhecimento aos aspectos e anseios do mercado e de políticas neoliberais que foram estabelecidas na sociedade brasileira ainda na década de 1990, como destaca Bittencourt (2004):

> O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de

> exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. O desenvolvimento depende de articulações com essa "nova ordem mundial" e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado e determinado maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras. Existe, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países (BITTENCOURT, 2004, p.101).

Diante dessas questões, as atuais propostas curriculares mantêm a tradição da importação de experiências internacionais e de contextos diferentes em que se aplica a realidade brasileira. Como apresentado em outros momentos, essa perspectiva curricular, que remonta aos anos 1990, vincula-se ao currículo tradicional e têm fortes tendências hegemônicas e de discursos universalistas que tendem a reduzir o conhecimento às lógicas mercadológicas, atentando-se, assim, para as avaliações, resultados e eficiência para atingir os objetivos de tais políticas. Logo, "a BNCC é antes e acima de tudo, uma política de centralização curricular" (CÁSSIO, 2018, p. 240) a qual tem implicações mercadológicas, políticas e sociais que extrapolam o contexto escolar. De acordo com Cássio (2018), a BNCC ao definir os "objetivos de aprendizagem" interfere diretamente nas políticas de compras e distribuição de livros didáticos, bem como na formação inicial e continuada de professores.

O autor defende que a implantação da BNCC não se dá apenas no domínio dos governos, pois, ao articular-se com organismos internacionais e a sociedade civil, demonstra a complexidade e a projeção da educação brasileira. Dessa maneira, ainda que sob o pretexto de formação integral da juventude, a BNCC, em sua terceira versão, reduz a educação aos preceitos econômicos e representa um retrocesso para a educação. Isto posto, a terceira versão da BNCC se difere de seus dois documentos preliminares, sendo dividida no Ensino Médio por áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). De forma ampliada, tem-se, nessa terceira versão, o conjunto de dez competências gerais[35] para a formação dos alunos, ao longo de sua etapa da escolarização básica, que define as habilidades necessárias para a formação do cidadão contemporâneo. Essas aprendizagens essenciais estão voltadas para as relações práticas e instrumentais que devem ser apropriadas pelos estudantes, como por exemplo, questões de compreensão das tecnologias digitais, de informação e comunicação, consumo responsável, consciência socioambiental, dentre outras habilidades consideradas imprescindíveis para a formação nessa etapa da escolarização (BRASIL, 2018).

---

[35] "Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p.8).

Em sua primeira versão, observamos que, para a área de Ciências Humanas, há a obrigatoriedade dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Já na terceira versão do documento, essas disciplinas estão imersas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, constituindo, assim, os chamados itinerários formativos, ou seja, uma reorganização curricular, haja vista que o aluno deverá escolher o que deseja estudar. Assim, nos três anos do Ensino Médio, apenas a disciplina de Língua Portuguesa passa a contar como obrigatória nos componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais. Como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o fato de as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática serem parte obrigatória dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, permite que eles sejam elementos formativos básicos, sendo, então, elementos norteadores das etapas da escolarização (BRASIL, 1997). Todavia, o documento expressa que "a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o país, assegurada as competências e habilidades definidas na BNCC" (BRASIL, 2018, p.471).

Tal dinâmica nos faz repensar nas particularidades encontradas nas diversas regiões e instituições de ensino do país, tendo em vista que a autonomia conferida às instituições pode não se adequar de forma democrática aos itinerários formativos que essa versão formula. Além disso, ela também retira o potencial de compreender as Ciências Humanas em sua integralidade, deixando de ressaltar a importância dos conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia para a formação crítica dos sujeitos em formação e para a construção crítica e social problematizadas nessas áreas do conhecimento.

Desse modo, a terceira versão da BNCC mostra claramente uma inclinação a uma educação de base científica e tecnológica, a qual procura atentar-se para a formação de um cidadão que se adeque às mudanças de uma sociedade globalizada e informatizada. No que cabe à educação para as relações étnico-raciais, encontramos, no componente curricular de História do ensino fundamental II, os processos que configuraram a trajetória dos grupos marginalizados, como a questão indígena dos negros, mulheres, homossexuais como apresentado na unidade temática do 9º ano- (EF09HI26)- que versa sobre a importância de: "Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas" (BRASIL, 2018, p.432).

Já a área de Ciências Humanas do Ensino Médio, traz, brevemente, na *competência específica 6,* as demandas políticas e sociais de diferentes grupos, repudiando as formas de violência física e simbólica expostas no âmbito dos direitos humanos. Logo, é importante

“(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual” (BRASIL, 2018, p.565). A partir disso, é possível compreender que o foco do Ensino Fundamental é diferente daquele dado ao Ensino Médio, em que, de forma expressiva, há pouco espaço para a discussão da temática em análise.

Sendo assim, entende-se que o currículo dessa versão está voltado para as demandas da sociedade de informação, estruturando-se na divisão de conteúdos considerados essenciais e nas competências básicas a serem adquiridas ao longo da educação básica. Logo, articula-se o conhecimento com as demandas de cada eixo temático no qual a “aplicação e soluções de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica” (BRASIL, 2018, p.19). Por esse motivo, o currículo passa a ser um mediador entre as relações sociais e de produção que concilia a educação com as necessidades tecno-científicas do mundo do trabalho e das etapas posteriores ao Ensino Médio. Da mesma maneira, não podemos deixar de compreender o processo de construção desses documentos no cenário de internacionalização das políticas públicas educacionais que marcaram seu contexto de produção.

Diante do exposto, o presente capítulo teve como objetivo discorrer acerca da trajetória curricular, compreendendo suas modificações, rupturas e continuidades, ao longo de sua história, seja no campo de estudos, em sua etimologia e na conjuntura política e social em que o documento se insere. Da mesma maneira, buscamos também compreender esses reflexos nas políticas de reformas educacionais da contemporaneidade, bem como entender o papel das diferentes culturas nesse documento normativo principalmente após a sanção da Lei 10639/2003. Diante desses aspectos, percebe-se que a estrutura do conhecimento hegemônico se consolidou de modo a padronizar culturas e saberes, como evidenciado no tópico “cânone do conhecimento”. Assim, esse conceito dispôs de mecanismos de legitimação do conhecimento ocidental e a partir dos projetos expansionistas coloniais foram consolidando o monopólio de culturas, saberes e identidades de grupos particulares.

Nesse sentido, essas questões nos trazem subsídios para compreender o questionamento realizado no início do capítulo: o que consta socialmente como conhecimento legítimo a ser passado às crianças e aos jovens na contemporaneidade? Essa indagação perpassa toda a lógica do conhecimento que vem configurando os projetos coloniais das nações europeias em selecionar, hierarquizar e direcionar o conhecimento a ser monopolizado

a partir de suas visões de mundo. Percebemos, nessa seção, através do “epistemicídio” dos diferentes povos, que a “colonialidade do poder” e o “orientalismo” são termos que expressam a centralidade que arquitetou o projeto hegemônico das nações europeias. Partindo dessas ideias, o intuito dessa seção foi problematizar o modelo dessa racionalidade ocidental que acompanha o currículo em suas diversas vertentes.

Desde a sua constituição como campo de estudo nos EUA, o currículo esteve intimamente ligado ao contexto social e refletia nas lógicas de produção capitalistas vigentes da década de 1920, viabilizando currículos que atendessem às demandas de racionalização do processo educacional. Nessa lógica, compreende-se que as práticas pedagógicas deveriam associar-se com a seleção dos conhecimentos mais úteis, baseando-se na padronização e na regulação de conteúdos que correspondessem aos anseios da economia da época. Assim, destacamos as Teorias Críticas, Pós-críticas e os estudos Pós-coloniais e Decoloniais, que trouxeram uma outra perspectiva de análise, ou melhor, que se preocupam em indagar as relações de poder que estão imersas nessas construções hegemônicas do conhecimento. Elas são evidenciadas por autores que abarcam a multiplicidade das práticas sociais, para epistemologias alternativas e para os movimentos do multiculturalismo que configuram as diversidades que compõem os povos das nações.

Igualmente, destacamos o papel dos documentos normativos que asseguram o direito da aprendizagem de crianças e jovens em processo de formação, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, a legislação para a educação das relações étnicos-raciais tem avançado no sentido de ocupar uma posição de contestação, pelos diversos grupos sociais e pelo movimento negro, no que diz respeito à inclusão da temática racial nos textos curriculares. E isso é visivelmente exposto nos documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas do ensino fundamental e médio das instituições de ensino. As Diretrizes para o ensino de História e Cultura afro-brasileira reconhecem a necessidade de políticas de ações afirmativas que atestam o direito à alteridade e que marcam as diferentes identidades dos sujeitos no contexto escolar. Logo, a escola e os professores, seguindo o currículo, devem propor meios para que as práticas pedagógicas se espelhem nesses documentos e façam uso deles. Aliás, os fundamentos contidos nesses textos são expressões de grupos que almejam serem representados e valorizados no contexto em que a diversidade se faz presente.

Do mesmo modo, salientamos que as narrativas que constituem o currículo da educação básica perpassam por relações de poder e críticas vindas de diferentes setores

sociais, como observadas nas versões da BNCC. Na análise desses documentos, foi possível verificar como a temática racial é abordada nos textos, levando em consideração as presenças e as ausências, principalmente após a aprovação da Lei 10639/2003. A partir delas, também constatamos avanços, continuidades e retrocessos no que tange ao direito de aprendizagem das culturas negras brasileiras. Nesse sentido, a primeira versão da BNCC, a dita BNC, sinaliza uma maior abertura em relação à temática da pluralidade cultural, da valorização das experiências sociais e do diálogo com as diferentes áreas do conhecimento a partir de práticas interdisciplinares e transversais. Em sua segunda versão, é possível constatar que as temáticas que contemplam a Lei 10639/2003 e 11/645/2008 foram retiradas do texto, o que representa um retrocesso e ameaça a educação pública.

Nesse sentido, vale destacar que a terceira versão da BNCC pouco explora as temáticas citadas acima e aborda brevemente a pluralidade dos grupos étnico-raciais e princípios norteadores que dialogam com os direitos humanos. Nessa versão, cabe dizer que as habilidades e as competências necessárias à formação dos sujeitos foram estruturadas por áreas de conhecimento, denominados de itinerários formativos, sendo eles: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim sendo, ao flexibilizar o currículo, a tendência de restrição do conhecimento, necessária à criticidade e ao envolvimento com as demandas sociais, políticas e culturas, é notória. Isso se dá, pois a preocupação está na formação de cidadãos que se adequem à sociedade globalizada e informatizada, dada à inclinação dessa versão a uma educação de base científica e tecnológica.

Logo, os embates políticos que contornam as demandas da valorização da história da África e afro-brasileira dispõem de expressivos investimentos por parte de toda a sociedade. Primeiro, considerando que a escola trabalha junto com a comunidade, alunos, professores e a família, cabe, então, analisarmos o papel conjunto desempenhado por esses atores. Ademais, é preciso articular as demandas dos primeiros com políticas de ações afirmativas, com a finalidade de compreender a eficácia dessas políticas e como elas vêm proporcionado efeitos positivos aos envolvidos. Por último, cabe ao Estado assegurar, por meio do material didático, do investimento na formação de professores, de alunos e da legislação, princípios básicos que asseguram, pela Constituição de 1988, uma educação de qualidade aos cidadãos.

CAPÍTULO 3- LIVRO DIDÁTICO

A abordagem da história da África e afro-brasileira nos livros didáticos ganhou visibilidade nas últimas décadas principalmente após a sanção da Lei 10639/2003. Tal regulamento ratifica a obrigatoriedade da temática nos currículos das instituições de ensino e implica no desenvolvimento de uma historiografia isenta de estereótipos e preconceitos acerca da identidade das culturas negras. Sendo assim, o capítulo que prossegue tem como objetivo discutir e analisar as transformações que ocorreram nos livros didáticos do Ensino Médio de História. Desse modo, discorrerá sobre a complexidade que envolve desde a indústria editorial até a sua implicação na educação para as relações étnico-raciais. De tal modo, nesse último capítulo, trataremos, principalmente do livro didático e a sua relação com a sociedade em que é produzido, dando destaque aos aspectos mercadológicos, às narrativas hegemônicas que são normalmente privilegiadas e às formas de resistência e contestação pelos movimentos sociais acerca da discriminação presentes nos exemplares destinados às escolas brasileiras.

Nesse cenário, destaca-se a Marcha Zumbi dos Palmares e, posteriormente, políticas curriculares voltadas à valorização da identidade e da cultura africana e afro-brasileira, como sinalizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações étnico Raciais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Lei 10639/2003 e pela Lei 11645/2008. Cabe citar também a relação entre Estado e o Mercado editorial através da política de distribuição de livros didáticos. Desse modo, os avanços observados na trajetória curricular e do livro didático são aspectos trabalhados no decorrer do capítulo, uma vez que discorremos acerca das transformações que este recurso educacional vem tendo desde a década de 1990, período em que a temática racial, nos livros didáticos era envolvida pelo silêncio (OLIVA, 2008).

Então, nesse subtópico, analisaremos a abordagem da história da África nos livros didáticos das séries finais do Ensino Médio das seguintes coleções: *"História das Cavernas ao Ensino Médio", "História Sociedade e Cidadania"* e *"História Ensino Médio".* Nesses exemplares, procuramos identificar como a temática racial vem sendo retratada após a sanção da Lei 10639/2003. Para abarcar tal objetivo, essa análise foi realizada em três etapas: a primeira consistiu no mapeamento do Programa do Guia de livros didáticos do Governo Federal para localizar as coleções utilizadas pela rede de ensino estadual da cidade de Viçosa-Minas Gerais. Já na segunda etapa, estabelecemos um contato com essas escolas, solicitando o empréstimo do material didático por meio da biblioteca das instituições. Finalizando, a última etapa fundamentou-se na análise desses exemplares do componente curricular História, compreendendo a coleção única para o triênio 2018, 2019 e 2020.

À vista disso, nas últimas décadas, as transformações políticas, culturais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira foram acompanhadas de um intenso debate com organismos internacionais, com a política externa e com mecanismos de lutas e conquistas por diversos atores sociais para a conquista de meios democráticos. Nesse contexto, assistimos a mudanças que foram primordiais para a ascensão de diversas expressões em todo o mundo, a saber, eventos internacionais que foram citados no início deste trabalho, tais como, o fim do *Apartheid* na África do Sul, o Movimento pelos direitos civis dos negros nos EUA, a Conferência de Durban e ações em âmbito nacional de combate às desigualdades raciais. Tendo como norte o protagonismo do Movimento Negro, no Brasil, essas conquistas se deram, por meio da Constituição Federal Brasileira de 1988, que resultaram em ações afirmativas, como a Lei 10639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial e a criação de órgãos e secretarias para o debate da questão racial, como a SEPPIR, dentre outros eventos que tinham como objetivo a promoção da igualdade racial e o combate à violação contra os direitos humanos.

Diante dessas considerações, não podemos deixar de ressaltar que essas mudanças também refletiram nas reformas curriculares e consequentemente nos materiais didáticos das escolas brasileiras, principalmente nos livros de História. Ao compreendermos as transformações ocorridas nas últimas décadas, entendemos o reflexo desses acontecimentos que foram acompanhados pelas reformas curriculares de modo a articular as demandas da sociedade capitalista e globalizada à formação escolar que se tem pautado na atualidade. De tal modo, o livro didático, como um recurso de suporte ao professor e às atividades pedagógicas que auxiliam crianças e jovens, ao longo de sua escolarização, deve ser analisado em suas particularidades e complexidades, como nos alertou Circe Bittencourt (2013), em sua obra *O saber histórico na sala de aula.*

Segundo a autora, é preciso compreender as diversas interferências que circundam esse material, desde a autoria até à fase de elaboração, fabricação, diagramação, paginação e consumo pela comunidade escolar. Assim, “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria o produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica de mercado” (BITTENCOURT, 2013, p.71). Logo, é crucial entendermos que não é possível compreender esse recurso didático isoladamente, entretanto, é necessário interligá-lo às múltiplas influências que compõem as fases de elaboração, fabricação e consumo em seu objeto final.

Além disso, é importante frisar que o livro didático é um material que tem estreita relação com a sociedade em que é produzido. Assim, as temáticas nele introduzidas obedecem

a critérios de seleção curricular e de padronização de narrativas que favorecem determinados grupos sociais. Nesse contexto, “o papel do livro didático na vida escolar pode ser o instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores de poder e pelo estado” (BITTENCOURT, 2013, p.74). Igualmente, a contestação dessas narrativas hegemônicas torna-se evidente quando as aspirações de grupos sociais se colocam em oposição aos padrões de poder hegemônicos encontrados nos materiais didáticos. Isso pode ser exemplificado pela preocupação do Movimento Negro, na Marcha Zumbi dos Palmares, com a questão da discriminação racial presentes nos livros didáticos (PEREIRA e ROZA, 2012).

Ademais, também houve a reafirmação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, com um parecer que estabelece as modificações e correções de estereótipos, distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a temática. Essa ação foi feita de forma a exigir que o MEC e os programas de livros didáticos se comprometam com a adequada exposição da cultura africana e afro-brasileira nesses documentos (BRASIL, 2004). Essas transformações dizem respeito não apenas à mudança de postura nas práticas curriculares, dos autores, mas, ao posicionamento ético que tanto fere a identidade de alunos e de professores nas atividades pedagógicas do cotidiano das escolas brasileiras.

Assim, o material didático se torna, nesse contexto, um intermediário nas condutas tanto positivas quanto negativas que perpassam os valores e os comportamentos norteados pela escola. Desse modo, não se pode pensar o desenvolvimento do livro de História e suas narrativas como um processo inerente aos acontecimentos ocorridos ao longo da formação da sociedade brasileira. Logo, “a escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (BITTENCOURT, 2011, p.298). Dessa forma, a postura crítica do professor é fundamental para que as práticas legitimadoras de identidades e culturas de determinados grupos sociais sejam totalmente problematizadas.

Indo ao encontro dessas questões, Bittencourt (2011), ao analisar os livros e materiais didáticos de História, deixa em evidência a complexidade que envolve esses documentos, a qual acaba refletindo na vida escolar de crianças e de jovens. Assim, a autora deixa claro que os livros didáticos são diversos e podem apresentar lacunas e deficiências que não se adequam à realidade de seus leitores. Todavia, este deve ser analisado levando em consideração os limites, as vantagens e as desvantagens que o caracterizam, uma vez que esses livros não atendem à demanda de todos, ou melhor, trata-se de um material que pode gerar uma certa

discordância dependendo do público que o adota. E essa complexidade exige que o material seja menos impositivo e mais dinâmico, sempre aberto a questionamentos e problematizações. Desse modo, os impasses que podem estar presentes no material didático são permeados por valores, ideologias e relações de poder que se entrecruzam para garantir o *status quo.* Da mesma forma, "por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista" (BITTENCOURT, 2011, p.301) envolve outras vertentes ligadas à geração de lucros por parte das editoras, bem como da detenção do conhecimento escolar de seus leitores. Nesse sentido:

> O livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma cadeia de transferências do conhecimento histórico sem divergências. Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações. A operação de produção e apresentação do conhecimento realizada pelo livro didático é assim foco de crítica, porque resulta em um texto impositivo que impede uma reflexão de caráter contestatório. O livro didático caracteriza-se por textos que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, as quais por sua vez serão repetidas pelo professor e pelo aluno (BITTENCOURT, 2011, p.317).

Nessa lógica, o caráter impositivo, apresentado nos livros didáticos, reflete a estrutura da sociedade brasileira ao valorizar determinadas culturas e as influências das políticas educacionais neoliberais, que, ao padronizar o conhecimento, seleciona os saberes mais úteis para atender as demandas produtivas e de mercado. Segundo Macedo (1999), o caráter utilitário do currículo escolar diz tanto sobre a seleção de conteúdos, que são considerados válidos e legítimos, quanto da sua capacidade de não atender as demandas dos sujeitos imersos na realidade escolar. Para a autora, "as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões postas pela realidade vivida pelos alunos" (MACEDO, 1999, p. 44). Logo, isso permite compreender o seu papel padronizador, diante de tantas outras riquezas a serem exploradas.

Ao trazer o debate dos temas transversais propostos pelos PCNs, Macedo (1999) problematiza a não centralidade dada a determinados conteúdos tidos como "transversais". Isso se deve ao fato de que a divisão disciplinar do conhecimento escolar apresenta uma seleção das disciplinas que vão compor o caráter utilitário dos saberes a serem adquiridos pelos estudantes das classes populares. Dessa maneira, "a territorialização do conhecimento é, portanto, uma forma de poder" (MACEDO, 1999, p. 48). Logo, compreendemos que a seleção dos conteúdos encontrados nos livros didáticos trabalha com concepções de diferentes atores sociais, não privilegiando somente o seu autor.

Em *Escrita Escolar da História,* elaborado por Décio Gatti Júnior (2004), é possível compreender o processo de elaboração e de complexidade que envolve o livro didático do ensino fundamental e médio das escolas brasileiras. O autor, ao fazer uma análise dos livros didáticos escritos e publicados, nos anos de 1970 a 1990, traz contribuições a respeito das transformações que acompanharam a produção e a comercialização desse bem mercadológico. Para Gatti Júnior (2004), não se pode analisar esse material sem levar em consideração o caráter seletivo e o público distinto a que ele se destina, uma vez que o processo de massificação do ensino brasileiro não foi acompanhado de melhores condições materiais e simbólicas para as classes populares. Diante desse quadro, " a escola que se abriu para todos nunca foi a mesma para todos, perpetuando, dessa forma, uma separação eficiente entre os que poderiam ocupar cargos de gestão de trabalho e aqueles que deveriam executar o trabalho para manutenção do *status quo"* (GATTI JÚNIOR, 2004, p.18). Sendo assim, o processo de mudança do livro didático foi marcado pelas singularidades entre conteúdos e inovações teóricas que acompanharam as transformações ocorridas entre as décadas de 1970 e 1990. Igualmente, essas mudanças não ocorreram de forma linear, já que escolas públicas e privadas se distinguiam tanto em relação ao acesso quanto às condições de trabalho dos professores.

Dessa maneira, Gatti Júnior (2004) reforça a questão, que traz muita discussão, que é a não distribuição de livros didáticos, na década de 90, pelo Governo Federal, para a modalidade do Ensino Médio das escolas públicas. Segundo o autor, os professores dessa modalidade dificilmente adotavam livros didáticos e, quando faziam uso desse recurso, era preciso ser tolerante com os alunos que não possuíam acesso. Logo, é importante pensar que "o que fica patente nessa questão, do acesso aos livros didáticos, é que acaba sendo uma marca a mais de distinção e, por consequência, de discriminação social" (GATTI JÚNIOR, 2004, p.78). Diante desse processo, é visível que a seleção curricular se esbarra tanto no conteúdo a ser disponibilizado às classes populares, quanto na importância do acesso a uma educação de qualidade que deveria ser garantida pelo Estado naquele momento. Tal fato difere do que ocorre hodiernamente, uma vez que a distribuição gratuita do material didático deve ser garantida, pelo Governo Federal, a fim de que os alunos tenham acesso a instrumentos que auxiliem no prosseguimento dos estudos. Todavia, não se pode falar o mesmo em relação aos recursos tecnológicos e gráficos adotados para a otimização desse material, já que em fins da década de 1990, observa-se a passagem de um modelo de produção quase artesanal para uma indústria editorial.

Igualmente, nos livros de História foi constatada a substituição de uma história mais factual para uma história mais crítica, sendo que em relação à primeira houve uma aceitação

nas teorias tradicionais de currículo e a última na teorização crítica curricular. Sendo assim, a década de 60 foi marcada por essas transformações que refletiam a sociedade brasileira, e os livros didáticos tiveram uma postura mais problematizadora da realidade vivenciada naquele momento de intensas mudanças (GATTI JÚNIOR, 2004). No entanto, ainda, de acordo com Gatti Júnior (2004), essas transformações ocorridas entre as editoras, mercado consumidor, bens culturais e processo de massificação da escola não foram acompanhadas pelos níveis quantitativos de leitura da população brasileira. Isso pode ser ratificado, visto os altos valores que tinham os livros didáticos naquela época e, de modo geral, os parcos hábitos de leitura que condicionam "a carência cultural brasileira neste campo" (GATTI JÚNIOR, 2004, p.191). Além disso, vale ressaltar que os hábitos de leitura devem levar em consideração a classe social, a faixa etária e os hábitos ligados às subjetividades dos leitores brasileiros[36].

Nesse seguimento, tendo principalmente como mercado consumidor o Governo Federal (escolas públicas) e as escolas particulares, essa questão foi fundamental para que as editoras se inserissem nesse cenário lucrativo no qual está o livro didático (GATTI JÚNIOR, 2004). Para o autor, a relação entre Estado e mercado editorial tinha, naquele momento, um papel paliativo no que tange aos problemas que contornavam os sistemas educacionais brasileiros. Igualmente, as editoras dependiam das compras do Governo Federal para ocuparem uma posição de destaque nesse mercado lucrativo. Por conseguinte, a relação entre Estado e mercado editorial também é constatada por Munakata (2012), visto que o autor evidencia que a mediação entre esses atores se consolida por meio do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD)[37], a partir do qual a distribuição pelo Governo Federal envolve sistema de avaliações por especialistas e escolhas dos professores.

Ainda, vale salientar que as particularidades e as divisões são características da produção do material didático, além dos ajustes e dos preceitos que orientam os currículos nacionais. Logo, "as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD" (MUNAKATA, 2012, p.62). Desse modo, é perceptível a relação desse recurso

---

[36] Para maiores informações ver: *A economia das trocas simbólicas* (BOURDIEU, 1982).

[37] "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" (BRASIL, 2019).

pedagógico com a Indústria Cultural[38], a qual possui um quadro que envolve diversas funções e atores na elaboração do material didático.

Bittencourt (2011) também enfatiza a relação da presença do Estado no processo de aquisição do livro didático. Para a autora, a interferência desse setor está ligada à elaboração de conteúdos curriculares, no que se refere aos critérios de avaliação e às políticas de distribuição de livros didáticos. Sendo assim, o Governo Federal não está isento das propostas e valores que são perpassados ao conhecimento escolar. Logo, os livros didáticos destinados às escolas públicas brasileiras, inscritas no PNLD, passam pela avaliação de comissões técnicas específicas compostas por especialistas de cada modalidade de ensino (BRASIL, 2019).

Diante do exposto, percebemos que, para além da lógica mercadológica que envolve o livro didático, temos as seleções de conteúdos que são comumente privilegiados nesses materiais. Assim, ao partimos de nosso campo de análise, que é compreender o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nesses materiais, percebemos avanços e continuidades, que redesenham a temática racial no currículo formal da educação básica. De acordo com Oliva (2008), até os anos de 1990, um grande silêncio envolvia a temática racial nas práticas pedagógicas e cotidianas do cenário escolar brasileiro. Dessa forma, "o continente africano se encontrava a uma distância oceânica dos estudantes brasileiros" (OLIVA, 2008, p.209), visto que o lugar concedido à temática racial no currículo formal era permeado pelo desconhecimento da produção historiográfica desses povos. Para o autor, o lugar ocupado pela história da África nos currículos escolares é repleto da insegurança de ensinar uma temática, que havia sido esquecida e marcada por estereótipos e preconceitos durante a nossa formação escolar. Além disso, muitos professores não tiveram contato em suas graduações com a disciplina História da África, o que se torna um impedimento para que os docentes possam tratar da temática com maior autonomia em suas práticas pedagógicas (OLIVA, 2003).

Nesse contexto, Wagner (2016) ressalta ainda a importância de uma compreensão crítica da historiografia africana para se lidar com a Lei 10639/2003. Em seu artigo, *Como ensinar o que não se conhece? Reflexões sobre o ensino de História da África nas universidades estaduais do Paraná,* a autora problematiza o viés eurocêntrico ainda encontrado nos currículos de formação da educação básica- como a BNCC. No entanto, ela

[38] Termo utilizado pelos filósofos Theodor Adorno **e** Max Horkheimer para designar as necessidades mercadológicas impostas pela atual sociedade, nela encontramos a influência das mídias sociais a fim de garantir a alienação das pessoas e promover o êxito desse mercado consumidor (ADORNO, 2002).

destaca que reconhece o esforço de docentes e profissionais que enxergam a importância de uma educação antirracista e se empenham para tratar qualificadamente da temática de história da África. Como apresentado em seu texto, esse esforço se explica através da preocupação das universidades na inserção de disciplinas que contemplem a história da África, bem como na formação de professores para tratar tal assunto, além de produção de materiais didáticos sobre o continente (WAGNER, 2016).

Dessa forma, as conquistas efetivadas, até então, esbarram-se em questões burocráticas que direcionam para conteúdos ainda pautados em princípios eurocêntricos, limitando o espaço e o diálogo com a diversidade e a valorização das culturas negras. Desse modo, vale destacar a crítica realizada à primeira versão da BNCC devido à disponibilização de conteúdos eurocêntricos. Logo, em relação a isso, em nota, o Grupo de Trabalho de História da África e Associação Brasileira de Estudos Africanos- ABE- África ressalta:

> É preciso apontar que o destaque dado à área 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, causa incômodo e estranheza aos historiadores brasileiros, estudiosos da África e promotores de vários eventos, debates e publicações sobre ensino e pesquisa, a elaboração de uma proposta curricular nos termos apresentados na BNCC. Os conteúdos relativos a esse campo do conhecimento não contemplam toda a complexidade das organizações sociais, culturais e políticas africanas, necessária à compreensão da História do continente. A proposta parece desconsiderar os conhecimentos apresentados por uma historiografia contemporânea internacional, inclusive africana e brasileira sobre a África. Essa historiografia contemporânea é crítica à perspectiva eurocêntrica, sobretudo no que se refere à abordagem das sociedades africanas que privilegia as noções de estado e formações políticas centralizadas e hierarquizadas. [39]

Dessa forma, a nota acima revela a indignação, por parte desses pesquisadores, com os conteúdos que não se interessam a compreender uma proposta mais dinâmica, crítica e problematizadora dos acontecimentos históricos da nação brasileira. Portanto, o que se vê é a perpetuação de expressões e alusões empregadas de forma hegemônica. Dando continuidade, a autora problematiza a formação de licenciados que não têm acesso, nos seus cursos de formação acadêmica, às disciplinas de História da África ou Cultura Afro-brasileira. Contudo, ela enfatiza também que mais importante do que ter condições de acesso às disciplinas é necessário que haja professores universitários capacitados para essa área do conhecimento.

[39] Nota do GT de História da África da Anpuh Nacional e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História. Disponível em: https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia. Acesso em: 17 de jul. de 2020.

Para a autora, um diferencial importante na formação acadêmica está no acesso a fontes mais contemporâneas, na crítica a conteúdos eurocêntricos, bem como nas escolhas criteriosas a serem trabalhadas em âmbito acadêmico (WAGNER, 2016). Diante dessas premissas, ainda enfatiza que muito há de ser feito para que possamos avançar na perspectiva de uma educação antirracista, crítica e problematizadora, que atenda aos anseios da Lei 10639/2003.

À vista disso, Pantoja (2004), ao trazer suas inquietações e dificuldades em relação ao ensino de história da África, evidencia as representações dos africanos feitas pelos europeus, as quais refletem na atual posição que a temática ocupa nos materiais didáticos da atualidade. Essa ideia dialoga com Munanga (2015), visto que esse autor focaliza a questão do multiculturalismo na educação brasileira e a defesa da diversidade e da diferença como sendo peças fundamentais na construção da cidadania. Além disso, o autor expõe acerca dos perversos efeitos da globalização que vão de encontro aos princípios de direitos humanos e da diversidade cultural dos povos que constituem as diversas nações. Segundo o autor, não há um pleno reconhecimento das multiplicidades e diferentes identidades, que constituem os povos, e isso acaba tendenciando o surgimento de um novo universalismo, haja vista que as formas homogeneizantes que caracterizaram os processos de socialização e de racionalização do conhecimento há muito desconsideram a história dos povos colonizados. Dessa forma, ao trazer a importância de se ensinar a história da África e afro-brasileira, ele destaca a dinâmica que se articulou em torno do mito da ancestralidade africana por parte do olhar eurocêntrico. Tal olhar foi marcado expressivamente por uma postura racional que, a partir da perspectiva dos pensadores modernos, a exemplo, de Friedrich Hegel, excluiu a África negra da história universal. Assim, entendemos que:

> A historicidade não é reconhecida aos povos da África dita negra por Hegel, porque entre esses povos as coisas concretas, os acontecimentos, as produções do espírito não permitem captar o Espírito que dirige a marcha racional do Mundo, por causa da magia e do fetichismo, dos sacrifícios humanos, da falta do Estado, da maldade do clima, da inospitalidade dos lugares, das terras e dos solos (MUNANGA, 2015, p.26).

Logo, podemos destacar o dogma hegeliano como forma de compreender a discussão que atribuiu à história da África uma posição secundária e que se estruturou ao longo da formação da humanidade. Segundo Munanga (2015), Hegel tinha uma visão de que, nas terras desconhecidas, os homens viviam em estado de barbárie e selvageria, o que a categorizava na posição do começo da história universal, sendo esse, o pensamento que vigorou no Ocidente ao longo da modernidade. Como também argumentado por Oliva (2003), a África era vista

como um continente marcado pelo descaso e isolamento. Gestada pela ciência histórica do século XIX, o imaginário ocidental sobre o continente foi permeado pelo esquecimento e pelo descaso durante sua inserção na história da humanidade. Assim, tem-se evidenciado que "O continente que deu vida ao próprio homem foi condenado por muitos deles ao esquecimento ou à inferioridade" (OLIVA, 2003, p.439). Segundo o autor, portanto, essa visão pelos historiadores da modernidade foi sendo formulada a partir dos contatos e das viagens dos europeus à África.

Nesse sentido, a fundamentação científica que estruturou o conhecimento do continente africano tem seu desenvolvimento no ocultamento e no imaginário social da Europa em relação a esses povos. Além disso, cabe ressaltar que as visões particulares reduziram a um plano secundário toda a construção social e identitária da África negra e de sua história. Assim, na segunda metade do século XX, os estudos historiográficos sobre a temática africana ganham outros contornos que diversificam essa abordagem simplista e começam a ganhar adeptos e novos olhares por parte dos pesquisadores africanos e africanistas acerca da temática do continente (OLIVA, 2003).

Assim, é importante pensarmos que "se a história da África é importante para nos situar no mundo, outras faces de sua história nos revelam partes indispensáveis de nossa própria formação histórica. Contudo, advogo a necessidade de que o ensino da História da África seja feito de maneira global e não parcelar" (PANTOJA, 2004, p.23). Isso é importante, principalmente, para que se evite que imaginários sociais e depreciações estereotipadas a respeito de um continente vasto e de riquezas desconhecidas sejam construídos. Igualmente, Oliva (2003) ressalta a importância de se estudar a história da África independente de qualquer motivação. Em outras palavras, cabe dizer que se trata de uma disciplina, assim como as demais que fazem parte do cotidiano de crianças e jovens em formação. Logo, podemos refletir acerca do pensamento a seguir:

> Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. Se nos desdobramos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos, em um esforço de, algumas vezes, apenas noticiar o passado, por que não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas ou projetos. Os africanos não foram criados por autogênese nos navios negreiros e nem se limitam em África à simplista e difundida divisão de bantos ou sudaneses. Devemos conhecer a África para, não apenas dar notícias aos alunos, mas internalizá-la neles (OLIVA, 2003, p. 424).

A esse respeito, não há questionamento, ao se tratar, com relevância, sobre os estudos voltados ao continente, uma vez que as transformações da sociedade brasileira e as modificações ocorridas nas últimas décadas refletem um novo olhar para temáticas ligadas a gênero, diversidade étnica, movimentos de resistências, regionalismo, desigualdade sociais, inclusão, dentre outros princípios, que se voltam para o cotidiano. Diante dessas questões, Oliva (2003) traz a influência da Nova História[40] ,nas práticas pedagógicas, que se dão a partir dos anos de 1995, garantindo certa abertura a temáticas antes invisíveis nos currículos. Igualmente, o autor ressalta as mudanças ocorridas e os intensos debates que vêm acarretando em medidas positivas de combate à discriminação racial nos bancos escolares, principalmente após a sanção da Lei 10639/2003, bem como discute o papel desempenhado pelos PCNs e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnicos raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.

No entanto, constatam-se "mudanças em meio às continuidades" (OLIVA, 2009, p.217), uma vez que eventos que marcaram o debate da questão racial começaram a ganhar maior notoriedade no final da década de 1990, como apresentado nos capítulos anteriores desse trabalho. Desse modo, legislações e discussões por especialistas e educadores ampliaram-se, em diversas regiões e instituições do país, bem como a visibilidade do aparato legal, por meio da Lei 10639/2003 e posteriormente a Lei 11645/2008, que viabilizaram propostas mais dinâmicas nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas em sala de aula. Logo, essas medidas são conquistas de grupos sociais engajados na causa racial, que lutaram para que a temática fosse introduzida de forma positiva em espaços antes omissos, atentos a olhar a diferença como precursora de uma educação mais dinâmica e pautada no respeito entre os sujeitos nela presente.

Contudo, em meio a essas mudanças, que caminham de forma tímida, o ensino de história da África, ainda, precisa ganhar maiores contornos para se consolidar tanto no meio escolar quanto de maneira geral. Diante dessas considerações, não podemos deixar de evidenciar a importância do livro didático nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras. Nesse sentido, apesar das múltiplas interferências e lacunas observadas pelos pesquisadores dessa área, tais como, Bittencourt (2011, 2013), Gatti Júnior (2004), Munakata (2012), Oliva (2003, 2008, 2009), o papel do livro didático vai além dos interesses que constituem sua

[40] Para maiores informações ver: BLOCH, Marc. Apologia da *História* ou o ofício do Historiador. Rio de. Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

elaboração, uma vez que muitas crianças e jovens das classes populares têm nesse aparato pedagógico a sistematização do acesso ao conhecimento adquirido pela escola.

3.1- Análise do livro didático de história

A análise dos livros didáticos, aqui apresentada, tem como objetivo compreender a abordagem da História da África e afro-brasileira nas coleções que foram selecionadas para o Ensino Médio das escolas estaduais da cidade de Viçosa-Minas Gerais. Escolhemos o triênio 2018, 2019 e 2020 para a análise, pautados no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). Dentre as coleções que foram analisadas se destacam: *História das Cavernas ao Terceiro Milênio, História Sociedade e Cidadania* e, por último, a coleção *História Ensino Médio.* A justificativa para a escolha desse material está na importância de observar e analisar a compreensão da perspectiva da história africana, que vem sendo adotada nos exemplares atualizados das referidas instituições de ensino. Além disso, buscamos compreender a percepção da temática racial após a sanção da Lei 10639/2003. Sendo assim, questionamos: como a temática está sendo retratada nos livros didáticos de História do Ensino Médio? Os exemplares destinam capítulos específicos à diversidade e às narrativas sobre a história da África e à história afro-brasileira ou se limitam às narrativas do Egito e de seus grandes reinos?

Em vista disso, em um primeiro momento, foi realizado um mapeamento, no site do MEC, com o intuito de compreender o processo de escolha do guia de livros didáticos de História, pelas escolas estaduais da cidade de Viçosa. Nesse processo, foi constatado que as instituições utilizaram as seguintes coleções: *História das Cavernas*- Escola Estadual Alice Loureiro, Escola Estadual Effie Rolfs e Escola Estadual José Lourenço de Freitas. Seguida pela coleção *História Sociedade e Cidadania* - Escola Estadual Padre Álvaro Correa Borges e Escola Estadual Santa Rita de Cássia. Por fim, a coleção *História Ensino Médio*- Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres e *Projeto Araribá*- Escola Estadual Raul de Leoni. Assim, a partir desse mapeamento foi feito o contato com as escolas que adotaram as referidas coleções.

Já a terceira e última etapa dessa pesquisa consistiu na análise do material didático do componente curricular de História, contemplando questões que perpassam a linguagem, as imagens e o papel ocupado pela temática africana no triênio 2018, 2019 e 2020. Nesse viés, é preciso compreendermos que, ao delimitarmos a disciplina de História para análise, não estamos limitando o ensino da temática africana a esse campo. Como já ressaltado, nos

preceitos da Lei 10639/2003, o conteúdo referente às culturas negras deverá ser ministrado por todo o currículo escolar.

Nesse sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) ressalta que os estudos das aprendizagens e ensino das “africanidades brasileiras”, em diferentes disciplinas da formação escolar de crianças e jovens de escolas brasileiras, ajuda na valorização da identidade étnico-histórico-cultural dos africanos escravizados e de seus descendentes. Igualmente, a autora argumenta sobre a importância da percepção, nos currículos, dos costumes, das expressões culturais e das identidades que se expressam na realidade brasileira. Ademais, ela salienta que o currículo básico tem papel fundamental para o repensar das lógicas que fundamentam os estereótipos e os preconceitos acerca das manifestações de origem africanas e afro-brasileiras. Ainda, reitera que, a partir do respeito com os diferentes modos de ser e do conhecimento acerca das fontes históricas que abordam a trajetória dos escravizados e seus descendentes, a valorização das produções africanas e a problematização do mito da “democracia racial” constituem elementos fundamentais de estudos das “africanidades brasileiras” (SILVA, 2005).

Segundo a autora, o conceito “africanidades brasileiras” se refere “às raízes da cultura brasileira que têm origem africana” (SILVA, 2005, p. 155) instrumentalizadas nas diferentes expressões artísticas e sociais que atravessam o cotidiano das culturas negras presentes em nossa sociedade. Desse modo, as produções referentes a essas culturas vão além daquelas mais conhecidas e popularizadas em nosso dia a dia, como a congada e a capoeira. Elas estão presentes nas subjetividades, que constituem os povos de diferentes etnias e de seus costumes, permitindo que a diversidade e a representatividade sejam colocadas como essenciais na construção da nação brasileira (SILVA, 2005).

Logo, a partir dessa percepção geral, observamos que as “africanidades brasileiras”, no currículo escolar, podem ocorrer de diferentes formas e em diferentes conteúdos curriculares. Dessa forma, Silva (2005) apresenta importantes contribuições para que os professores interessados em uma educação antirracista, democrática e plural possam fazer uso das múltiplas possibilidades de ensinar as culturas negras dentro de suas possibilidade e limites, não se restringindo, apenas, às Ciências Humanas. Isso demonstra que incluir a diversidade e a identidade dos diferentes povos e nações não se prende a uma estrutura curricular rígida, porém, depende do uso da multidisciplinaridade e do empenho dos docentes em tratar a temática como digna de interação entre os povos.

No que diz respeito à área de Matemática, a autora sinaliza a importância dos estudos africanos e a sua articulação ao se trabalhar com geometria, volume e outras medidas, dando

ênfase às obras monumentais, como as pirâmides do Egito, torres cônicas e muralhas do templo que fazem parte dessas civilizações. Para a disciplina de Ciências, a partir do estudo do meio ambiente, é possível estabelecer um diálogo com a ocupação dos territórios pelos remanescentes de quilombolas, bem como trabalhar a utilização dos recursos naturais que auxiliam no equilíbrio do ecossistema. Em se tratando da Psicologia, uma questão que pode ser amplamente discutida relaciona-se aos desafios e impasses encontrados pelos afrodescendentes que faz com que eles não sejam respeitados, visto que a nossa sociedade vê na diferença algo incômodo, assim, podem ser abordadas, nesse campo de estudos, questões comportamentais, bem como a autoestima e a socialização da população negra em diferentes espaços. Além disso, essas propostas podem ser articuladas com a Sociologia (SILVA, 2005).

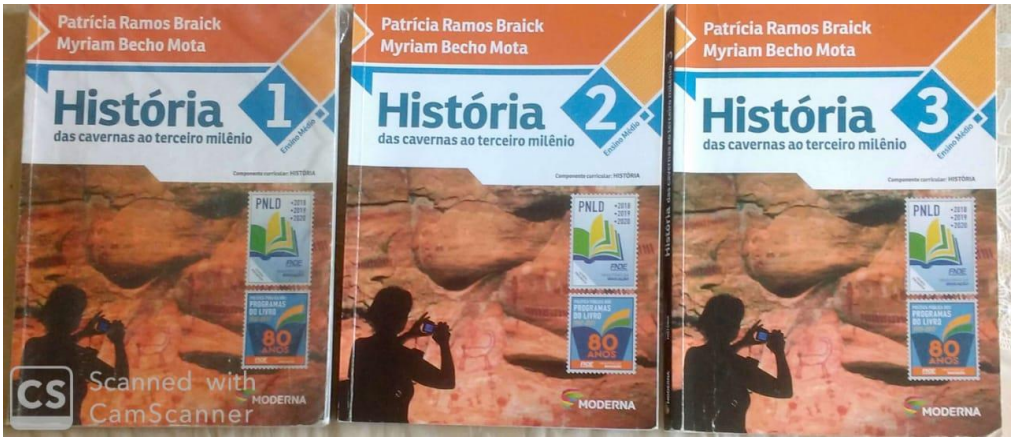
No que tange à Educação Física, é possível estudar a educação do corpo, através de danças africanas e jogos de capoeira, os quais podem ser articulados à educação musical, culminando, dessa forma, com a inclusão de ritmos africanos associados aos seus instrumentos, além de poder focar e trabalhar o processo de construção deles. No que diz respeito às Artes Plásticas, é plausível a apresentação de pintores africanos de diferentes etnias e nacionalidades, além de poder trabalhar em articulação com a Literatura, visto que é possível comparar a visão de escritores africanos com os das demais nações. Além disso, a disciplina de Geografia pode focar nos espaços físicos e humanos, para além das desigualdades que os caracterizam. Como forma de finalizar, é crucial salientar a importância da História ao considerar povos de diversas etnias, como os indígenas e afrodescendentes, como construtores da nação brasileira (SILVA, 2005).

Dessa maneira, as possibilidades de se ensinar a história da África ultrapassam as fronteiras que disponibilizam as disciplinas escolares em “grades curriculares” a serem desmembradas pelos docentes e alunos. Em outras palavras, o estudo da temática racial não deve ser algo impositivo, entretanto, deve abordar, de forma dinâmica e envolvente, a diversidade cultural no cenário em que se encontra a escola contemporânea. É crucial compreender, ainda, que ensinar para a educação das relações étnico-raciais, é algo urgente, estabelecido pela legislação e pelo reconhecimento da identidade do público escolar. Logo, a temática deve estimular professores e alunos a exercerem sua cidadania de modo a garantir o trato com a diversidade, como operante, nesses espaços de formação.

Como sinalizado anteriormente, utilizaremos para o nosso recorte o componente curricular de História. Desse modo, a primeira coleção analisada foi a *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, publicada no ano de 2016, de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, produzida pela editora Moderna. A organização dessa quarta edição

está dividida em doze capítulos, nos quais se articulam, a cada início da seção, imagens e textos relacionados ao assunto proposto. Essas imagens retratadas no início são formadas por fotografias, charges e gravuras que expressam acontecimentos que dialogam com o capítulo. Ao final da abertura do assunto, encontra-se uma caixa intitulada “conversando sobre”, na qual há indagações aos alunos a respeito da imagem ou do texto proposto em cada seção.

Figura 1-Capa de apresentação do livro didático História das Cavernas ao Terceiro Milênio



Fonte: Braick, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Becho, **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**, São Paulo, Editora Moderna, 2016.

Além disso, o material também disponibiliza caixas e textos complementares que auxiliam os estudantes a um maior entendimento do assunto. Ainda, o livro traz indicações de livros, filmes e sites, além do trabalho com fontes históricas a serem pesquisadas para o aprimoramento da temática estudada. Igualmente, encontra-se um glossário para esclarecer os significados de palavras não usuais no cotidiano dos alunos, e, ao final de cada seção, encontram-se as atividades propostas do Enem e dos vestibulares. No primeiro ano do Ensino Médio, da referida coleção, encontramos dois capítulos destinados à história africana, os quais trabalharam a África na Antiguidade, relacionando, dessa forma, os aspectos sociais, políticos e religiosos do Egito e da Núbia. Encontramos, também, nesse exemplar, a descrição e a análise do cotidiano e dos hábitos dos povos do antigo Egito, focando nas relações sociais estabelecidas, na interferência humana nos recursos naturais e nas relações de gênero, dando destaque para a importância da mulher nessa sociedade.

O outro capítulo se destina a dialogar com a África e a formação da cultura brasileira, evidenciando as transformações que se têm ao lidar com a temática em seus diversos

contextos. Da mesma maneira, a África pré-colonial[41], termo que vem sendo questionado nos estudos historiográficos, também é ressaltada por meio de suas organizações sócio-políticas anteriores à exploração europeia. Nesse cenário, é possível observar as trocas comerciais dos reinos sudaneses, reino de Gana, reino do Mali, reino do Benin, reino do Congo e a tradição religiosa dos reinos iorubás com o culto aos orixás (BRAICK e MOTA, 2016). Constatamos também o sincretismo religioso, através da abordagem do candomblé e das expressões culturais, como o maracatu rural e a congada. As autoras também destacam os povos da África Atlântica, região de origem da maior parte de pessoas que vieram para o Brasil nas condições de escravizados. Logo, elas narram que:

> Os navios negreiros que aqui chegaram traziam mais do que braços escravos para trabalhar. Em seus porões, viajavam também culturas, idiomas e religiões que, na América, foram reelaboradas pelos contatos estabelecidos entre as diversas etnias africanas, os povos indígenas e europeus. Com as experiências vividas em solo brasileiro, os africanos recriam sua identidade, evocando sua história e mesclando elementos culturais de distintos pontos da África (BRAICK e MOTA, 2016, p.193).

A esse respeito, Gilroy (2003) aborda o conceito de diáspora do Atlântico Negro para entendermos a complexidade que envolve a história de pertencimento que os povos carregam ao deslocar-se para regiões distintas. Segundo o autor, o conceito de diáspora está ligado à reconfiguração das culturas ao interagirem com outros povos e não à perda dos laços de sua ancestralidade. Desse modo, a migração forçada e a tentativa de apagamento de suas identidades e de culturas que os representam ganham outra perspectiva de análise. Assim, "nós poderemos então ver não a "raça" e sim formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem" (GILROY, 2005, p. 25).

Logo, a partir desse conceito, Gilroy (2005) evidencia elementos que reconfiguram as identidades, além disso o autor vê nesse movimento críticas às lógicas racionais que sustentaram a história da modernidade. Nesse sentido, o atlântico negro traz a possibilidade de entendermos os movimentos híbridos das culturas e as narrativas que não se limitam à racionalidade dos Estados-nação. Dessa forma, compreendemos que a desterritorialização das narrativas diz sobre os movimentos entre o local e o global, como o autor sugere, ao refletir que é " o mar e sua vida marítima, que se movimenta e cruza o oceano Atlântico, fazendo surgir culturas planetárias mais fluidas e menos fixas" (GILROY, 2005, p. 15). Diante

[41] Ideia que a historiografia da África só tem sentido a partir do século XIX, com a exploração europeia no continente. No entanto, a problematização desse termo vem sendo questionada por pesquisadores que através de fontes orais e escritas reelaboram essa visão estereotipada do continente africano. (BRAICK e MOTA, 2016).

dessas questões, o fragmento acima, retirado do livro didático, remete-nos aos dizeres de Gilroy (2005), que ressalta um repensar acerca da “soberania territorial” e do “absolutismo étnico” que há muito teve alcance em nível global sob os povos e nações.

Já no exemplar do segundo ano do Ensino Médio, não temos um capítulo específico destinado ao ensino de história da África e afro-brasileira. No entanto, encontramos permanências e estereótipos associados principalmente às imagens elaboradas pelos artistas Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, ao retratarem os negros africanos em condições precárias, relativas ao comércio negreiro, além de frisar as condições pífias a que uma parcela estava submetida nos centros urbanos. No capítulo reservado à sociedade colonial brasileira, é possível observar um espaço limitado para a valorização da cultura afro-brasileira na construção dessa sociedade. Ao tratar das formas de resistências tidas pelos escravizados, há a exploração da formação de quilombos como locais que “agregavam” criminosos de diversos feitos como retratado na seguinte afirmação:

> Os quilombos, ou mocambos, eram locais onde se refugiavam escravos fugidos, índios, criminosos perseguidos pela justiça e até mesmo homens brancos pobres. Geralmente, eram construídos em locais de difícil acesso. Seus habitantes viviam da agricultura de subsistência, da pecuária, da caça, da pesca e da coleta de frutos, e muitas vezes organizavam grupos para auxiliar fugas e assaltar propriedades (BRAICK e MOTA, 2016, p.54).

No fragmento acima, é possível observar que os quilombos se destinavam a serem lugares frequentados por pessoas que cometiam diversos delitos, sendo esses, principalmente, indígenas e escravizados. Contudo, as autoras enfatizam que também havia nesses lugares “homens brancos pobres”, o que as levam a detectar um inesperado grupo imerso nesses territórios rechaçados. Nesse sentido, os quilombos são retratados de forma pejorativa e destinados a acobertar fugas. Todavia, as autoras também problematizam os estudos que abordam esses espaços como primitivos, ligados à caça e à pesca, descaracterizando as trocas estabelecidas entre comunidades próximas. Diante dessa questão, Moura (2005) mostra de que forma a escola, como fonte de afirmação de identidades, pode contribuir para valorizar o respeito às matrizes culturais, bem como o respeito aos direitos humanos.

Segundo Moura (2005), as festas de quilombos constituem em uma forma de afirmação das identidades das crianças e dos jovens através das linguagens musicais e corporais. Em outras palavras, essas heranças são perpassadas pelos seus descendentes, através dos relatos orais, dos valores e princípios que regem a tradição desses espaços. Desse modo, a escola tradicional, ao divulgar imagens depreciativas acerca das heranças que constituem o povo negro, “evidencia o quanto a carga negativa do preconceito que perpassa a

educação formal pode ter um efeito desagregador da identidade" (MOURA, 2005, p.77). Isso pode contribuir também para o sentimento de inferioridade, através dos estereótipos e preconceitos atravessados pelas imagens e práticas educativas que não levam em conta as diferenças culturais presentes. Além disso, esse ato da escola tradicional pode levar as instituições de ensino a "desconhecer a origem étnica dos alunos e a formação cultural de sua clientela" (MOURA, 2005, p.79). Assim, a autora mostra como as festas contemporâneas de quilombos, que dialogam com a abordagem educacional, e leva em conta as experiências de diversas matrizes culturais, ajudam no reconhecimento da identidade do aluno.

Em contrapartida, Bittencourt (2013), ao trazer reflexões sobre as ilustrações dos livros didáticos, questiona a forma com a qual essas imagens são concebidas nas práticas pedagógicas. Logo, ela afirma que é interessante uma leitura mais profunda das imagens associadas aos textos, com o intuito de compreender o livro como "um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura" (BITTENCOURT, 2013, p.72). Sendo assim, o livro didático leva em conta os preceitos da sociedade em que é produzido e seleciona o seu conteúdo de acordo com os princípios curriculares a qual se vincula. Porém, esse material possui diversas concepções que têm nas imagens um elo que ajuda a firmar a compreensão do conteúdo proposto, o que para Bittencourt (2013), pode auxiliar no domínio da leitura, ajudando a ampliar o repertório de informações do aluno, além de divulgar o conhecimento por meio de uma linguagem mais acessível.

Dessa forma, a autora chama atenção para os diversos usos que os professores podem fazer em relação a esse material, uma vez que a utilização desse recurso, como suporte e apoio nas práticas pedagógicas, não se limita aos textos e imagens deles. A autora também confirma nas suas discussões a importância de se fazer uma leitura atenta e crítica das imagens, por meio de associações de como elas estão adaptadas ao longo do material, de qual a relação com os textos que a acompanham e se estão referenciadas e possuem legendas. Além disso, ela considera, ainda, o contexto histórico do material, evidenciando o autor, editor e ano de publicação.

Logo, "as práticas de leitura de um livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais" (BITTENCOURT, 2013, p.74). Diante dessas questões, uma leitura atenta e crítica dessas produções pode contribuir para um saber que dialogue com outras fontes históricas, além de auxiliar na problematização e interpretação de textos impositivos e fechados que tendem a ser encontrados nos livros didáticos.

Em relação ao terceiro ano do Ensino Médio, o livro didático dedica dois capítulos sobre a temática, nele se encontra a discussão sobre o Imperialismo na África e na Ásia, bem como o debate sobre os processos de resistência articulados por esses povos e nações. A discussão acerca do Colonialismo é retratada por Braick e Mota (2016), tendo como ponto de partida as transformações capitalistas, ocorridas em fins do século XIX e início do século XX, a partir da necessidade da Europa na busca de novos mercados consumidores. Nesse cenário, "as potências ocidentais utilizaram ideologias racistas para justificar suas investidas sobre a África e a Ásia" (BRAICK e MOTA, 2016, p.9). Nesse viés, o texto complementar traz a visão da "África deturpada", escrita por Anderson Oliva, a partir da qual apresenta-se fragmentos que mostram as intenções imperialistas a partir de crenças científicas e teorias deterministas que caracterizaram o colonialismo europeu e suas premissas ao longo do século XIX na Europa.

O próximo capítulo debate acerca do processo de emancipação na África e na Ásia, destacando a luta anticolonial, os movimentos políticos como o Pan-africanismo, o regime de segregação racial, denominado *Apartheid*, as lideranças negras e o processo de afirmação da identidade africana. Segundo Braick e Mota (2016), com a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, a Europa perde o poderio sobre esses territórios com a ascensão dos EUA e URSS. Assim, o movimento de descolonização, ocorrido a partir de meados do século XX, nessas ex-colônias, permitiu que a emancipação política não fosse acompanhada da autonomia econômica, uma vez que a dependência dos países europeus aos Estados Unidos e URSS se manteve. Convém salientar que esse episódio é retratado no material didático como um dos fatores que impulsionou crises e conflitos nesses territórios, como tem ocorrido nos últimos anos, como, por exemplo, a questão dos refugiados.

Consideradas pelas autoras como uma nova diáspora, a crise migratória e humanitária agravou-se através de guerras civis que caracterizaram o pós-independência em países como Angola, Somália, Ruanda e Congo, fazendo, então, que as pessoas recorressem a asilo político em outros países. Logo, a partir dos anos de 1990, essas fugas ocorreram em nível global, não apenas no continente africano, sobretudo, em territórios marcados pelo terrorismo, miséria e conflitos armados (BRAICK e MOTA, 2016). Assim sendo, isso consiste nos reflexos da geopolítica que reconfiguram as relações diplomáticas entre as nações, estabelecendo, dessa forma, fronteiras simbólicas e reais aos que buscam condições de sobrevivência. Isto posto, esses impasses podem ser visualizados na imagem de abertura do capítulo que retrata um grupo de refugiados em um bote:

Figura 2- Grupo de refugiados vindos do norte da África em um bote

Fonte: Braick, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Becho, História das Cavernas ao Terceiro Milênio, São Paulo, Editora Moderna, 2016.126p.

Dando continuidade a esse capítulo, observamos outras temáticas que estão ligadas a um ensino de história da África que articula os acontecimentos históricos do continente com as transformações políticas, econômicas e sociais das sociedades capitalistas, o que estimula a articulação de um posicionamento crítico dos estudantes a respeito das mazelas sociais que atingem não somente a África. Desse modo, o material didático retrata também as questões dos movimentos de resistência e de ideologias no continente, como o Pan-africanismo, que tinha o objetivo de integração do povo negro a partir da valorização de suas culturas e sentimento de unidade por esses povos, a partir do conceito de negritude (BRAICK e MOTA, 2016). Logo, é crucial destacar que:

> Os adeptos da ideia de negritude defendiam que os laços culturais estavam acima das fronteiras políticas e proclamavam a união de povos africanos e seus descendentes fora da África em torno da tarefa de resgatar as raízes da África primordial, o orgulho africano asfixiado pela colonização. Inicialmente, um movimento artístico e literário, a negritude, aos poucos, transformou-se em uma bandeira de muitos africanos e afrodescendentes, em busca de uma identidade e de uma ancestralidade negras (BRAICK e MOTA, 2016, p.130).

À vista disso, segundo as autoras, o pan-africanismo teve críticas pela forma que agarrou esse sentimento de pertencimento às origens africanas. A unidade e integração à ancestralidade negra foi para muitos uma ideologia que não levava em conta as subjetividades

entre as diversas culturas, idiomas e posições políticas que caracterizam as diferentes etnias encontradas no continente. Isso pode ser demonstrado no fragmento de Aimé Césaire, ao reconhecer que o movimento estimulava a uma padronização dos costumes e práticas identitárias dos negros africanos. Nesse sentido, podemos compreender que:

> Há um fato evidente: a negritude vivenciou perigos e isso fez com que ela tendesse a tornar-se uma escola, a tornar-se uma igreja, a tornar-se uma teoria, uma ideologia. Sou a favor da negritude do ponto de vista literário e como ética pessoal, mas eu sou contra uma ideologia fundada na negritude. Não acredito de forma alguma que a negritude resolva tudo; [...] não rejeito a negritude, mas a olho com um olhar extremamente crítico. [...] Além disso, minha concepção da negritude não é biológica, ela é cultural e histórica. Acredito que há sempre um certo perigo em fundar o que quer que seja a partir do sangue que se tem, as três gotas de sangue negro. [...] Acredito que é ruim considerar toda a história como o desenvolvimento, através do tempo, de uma substância negra que existiria previamente à história. [...] Ao fazer isso, cai-se em um gobinismo às avessas. E isso me parece grave. Filosoficamente isso me parece insustentável (CÉSAIRE e AIMÉ *apud* BRAICK e MOTA, 2016, p.131).

Nesse sentido, a abordagem desses embates e problemáticas que envolveram o continente negro traz subsídios para compreendermos a trajetória política que contornou os processos pela luta de emancipação nacional, resultando nas independências da África. Ainda, contribui para entendermos a ascensão de intelectuais negros que repudiavam o colonialismo europeu e os seus perversos efeitos instaurados no continente. A exemplo, temos o papel da Literatura Africana que, na segunda metade do século XX, concentrava-se no repúdio e na contestação do colonialismo, do qual se viam vítimas. Segundo Braick e Mota (2016), esse movimento se deu principalmente pelos jovens intelectuais da elite africana, a saber, Mário Pinto de Andrade e Agostinho Neto, Marcelino dos Santos e Amílcar Cabral, os quais tinham nos escritos literários influências da negritude e do Marxismo que, por meio da denúncia literária, propunham formas de resistência e contestação ao que viviam a maior parte dos sul-africanos daquele período.

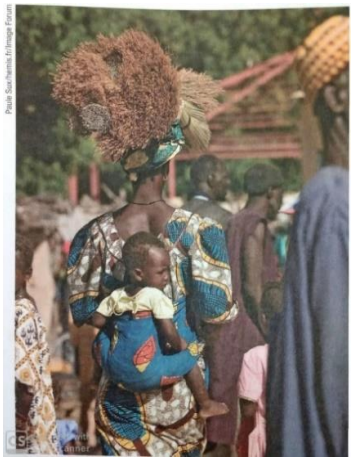
Concluindo essa coleção, temos em evidência, o fim do *Apartheid*, na década de 1990, como um dos maiores símbolos da resistência. Assim, a política de segregação racial é abordada no livro didático como um movimento que finda as fronteiras políticas e sociais que impediam os direitos de ir e vir dos povos negros da África do Sul. Esse movimento teve então reflexos em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, promovendo ações de combate ao preconceito e à discriminação racial.

Em relação à segunda coleção analisada, *História Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, elaborada pela editora FTD, observamos que a organização do livro

didático é similar ao exemplar anterior. Nele, consta a abertura da unidade que antecipa o assunto, por meio das imagens e textos a serem debatidos, seguida da abertura do capítulo. Nessa estrutura organizacional, é possível perceber que o material dispõe de vários mecanismos que recordam o que foi discutido a partir das seções: “Para Saber mais”, “Para Refletir”, “Retomando”, “Integrando com”, “Leitura e escrita de textos”. Ainda, o livro disponibiliza leitura de imagens e análise de diferentes fontes, encerrando o capítulo com a caixa intitulada “Você cidadão!”, que discute temas cotidianos, estimulando, desse modo, o exercício da cidadania.

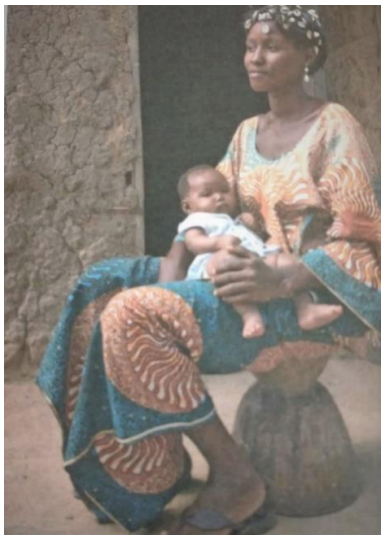
É importante ressaltar que a análise do exemplar do primeiro ano do Ensino Médio dedica um capítulo extenso à história africana abordando temas como: fontes históricas, a África e os aspectos físicos, econômicos e políticos do continente. Ademais, esse material pode ser articulado à Geografia Política devido à quantidade de mapas que ilustram a dinâmica das antigas civilizações da África subsaariana. Ainda, cabe salientar que esse exemplar retrata as vestimentas, linguagens e costumes locais que caracterizaram a história do continente, dialogando com os afrodescendentes no Brasil. Além disso, apresenta, ainda, a importância da tradição oral para as culturas negras, bem como a história e a mitologia desses povos e de seus descendentes. Assim, as imagens apresentadas a seguir mostram mulheres africanas e afro-brasileiras, em seus costumes e trajes locais, facilmente visualizados pelas suas vestimentas e adereços que compõem suas etnias. As figuras 3 e 4 apresentam mulheres da etnia Mandinga, já às figuras 5 e 6 mostra mulheres descendentes de povos da região congo-angolana, uma falante da língua Umbundo, e a outra, uma mulher carioca usando um turbante na cabeça como forma de expressão cultural.

Figura 3- Mulher de etnia mandinga carregando criança.



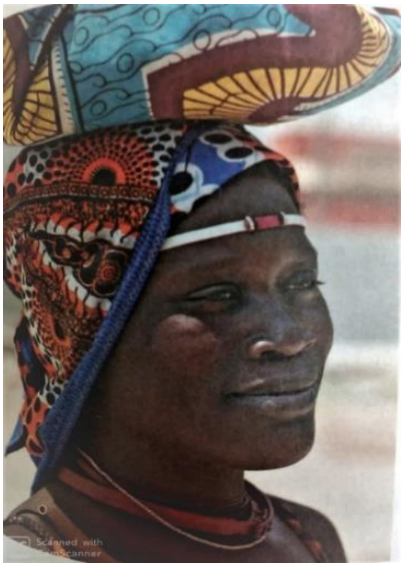
Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania 1. São Paulo: FTD, 2016,222p.

Figura 4- Mulher de etnia mandinga



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania 1. São Paulo: FTD, 2016,222p.

Figura 5-Mulher angolana falante da língua Umbundo



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania 1**.** São Paulo: FTD, 2016,225p.

Figura 6-Mulher carioca descendente de povos da região congo-angolana

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania 1. São Paulo: FTD, 2016,225p.

Ao introduzir o capítulo, Boulos Júnior (2016) relata acerca do mito dos europeus sobre a África subsaariana e de suas terras e povos, que eram enxergados de forma distorcida e estereotipada. Igualmente, o autor traz aspectos que estimularam essa postura racional, que vigorou ao longo da modernidade, ao citar as teorias racistas do século XIX que viam a África como um continente sem história e habitada por tribos. Contudo, o autor alega que, com as pesquisas do século XX, essa dinâmica vem sendo alterada, permitindo, assim, que a historiografia africana seja aprofundada por estudiosos africanistas e dos demais países interessados em aprofundar a história desses povos. Boulos Júnior (2016) ainda ressalta as quatro fontes históricas que constituem elementos importantes para a viabilização desse processo investigativo da África subsaariana, a saber, as fontes escritas africanas, fontes escritas árabes, fontes orais e fontes arqueológicas.

No que confere às narrativas voltadas às civilizações africanas, o autor evidencia os aspectos físicos do comércio pelo Saara, a difusão do Islamismo, como uma das expressões religiosas predominantes em relação aquelas tradicionais da região, e a formação de impérios como o de Gana e Mali, os quais foram identificados por um comércio ativo de ouro, que tiveram hegemonia e riqueza em seu período de atuação. Igualmente, ele relata acerca dos traços da economia e política que descreviam as formações políticas bantas, a exemplo, o Reino do Congo, caracterizado pelo conhecimento em metalurgia, tráfico de escravos, cultivos agrícolas tradicionais, coleta de alimentos, além da pesca, caça e artesanato, movimentando um intenso comércio na região (BOULOS JÚNIOR, 2016). De outro modo,

esse autor evidencia a influência dos Bantos no Brasil, destacando que tal cultura pode estar presente nas artes, no português falado no Brasil e nas manifestações culturais, interligando, dessa forma, a matriz cultural africana à nossa sociedade.

Segundo o autor, algumas regiões do país, a exemplo da cidade de Salvador, trazem essa marca dos povos africanos de forma mais concisa, dentre eles, os iorubás, "como se pode perceber nos cantos, danças e ritmos variados de blocos como Olodun, Ilê Ayê e Filhos de Gandhy" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.234). Essa marca pode ser vista ainda nas artes plásticas, sendo apresentada por meio de pinturas, esculturas e desenhos que resgatam essa ancestralidade, tão viva no recôncavo baiano, e que se espalha, continuamente, em todo o território brasileiro.

No tocante ao exemplar do segundo ano do Ensino Médio, há, na unidade intitulada "Diversidade e Pluralismo Cultural" , um capítulo referente à diáspora africana no Brasil. Nele, o autor relata acerca da dominação, da resistência e do cotidiano dos escravizados em terras americanas, sempre dialogando com o momento atual e relacionando a história desses povos e de seus descendentes, por meio da religião, dos costumes e das manifestações, como pode ser observada na expressão cultural da capoeira ilustrada pela (Figura 7). Nesse sentido, a abertura da unidade aborda sobre as diferentes personalidades afrodescendentes que têm papel central tanto na academia, com o geógrafo Milton Santos, quanto no esporte e na cultura, com destaque para artistas brasileiros. Desse modo, Boulos Júnior (2016), ao iniciar o assunto, ressalta a preocupação em dialogar com as temáticas atuais, evidenciando a relação delas com a ancestralidade africana.

Figura 7-Demonstração de Capoeira em praia de Salvador (BA)

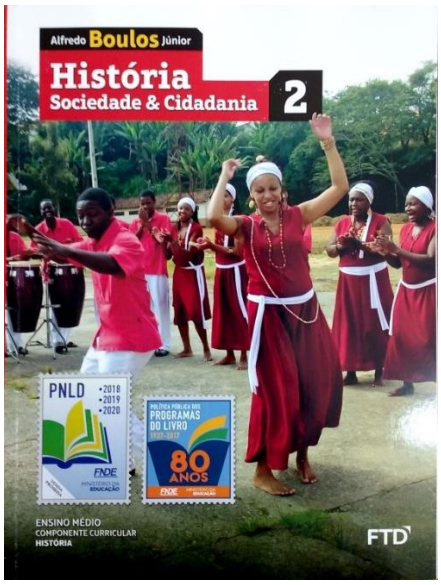
Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania 2. São Paulo: FTD, 2016,85p.

Ao relatar o processo de escravização, o autor argumenta que a prática já era costume na África, antes da chegada dos europeus no continente, sendo motivada por diversas condições: guerra, fome, punição judicial e penhora humana. Todavia, ele destaca que a escravidão africana tinha características próprias e diferentes daquelas vivenciadas no outro lado do atlântico, visto que os escravizados possuiam direito a uma liberdade parcial e poderiam ascender socialmente (BOULOS JÚNIOR, 2016). Contudo, essa dinâmica é alterada com a chegada dos europeus no continente. Desse modo, segundo Boulos Júnior (2016), com o tráfico atlântico, inicia-se a exploração capitalista na África, e esse cenário, já em terras americanas, ganha uma outra proporção, sendo marcado pela violência física e psicológica, repressão às manifestações religiosas, privação da liberdade, alimentação precária que, somada com a intensa carga de trabalho, resultava em sérios problemas de saúde (BOULOS JÚNIOR, 2016).

Da mesma forma, o autor relata as marcas de resistências acerca das manifestações contrárias ao regime escravista colonial, a exemplo, as congadas e a prática das religiões de matriz africana. Isso pode ser observado nas imagens que retratam manifestações de origem Banto, Jeje e Iorubá, e o papel ocupado pela presença dos quilombos e a sua relação ambígua com a sociedade. Para Boulos Júnior (2016), os quilombos do período colonial mantinham em alguns momentos, comércio com a sociedade e, em outros, evitavam qualquer contato com ela. Diante dessas questões, a temática afro-brasileira é retratada no presente capítulo sempre articulada ao contexto atual.

Essas questões nos permitem entender a relação dos escravizados com o novo espaço, o qual era carregado pelas manifestações de suas culturas, identidades e raízes que há muito haviam sido negadas a esses povos de origem africana e afrodescendente. É interessante compreendermos, ainda, que o exemplar analisado não deixa um capítulo somente para a abordagem da história africana e afro-brasileira, entretanto, traz na capa do material didático uma dança típica das culturas negras, conhecida como Jongo (Figura 8*)* reforçando, assim, a diversidade a ser retratada no exemplar. Além disso, observamos, nesse material, o diálogo da história africana com outras disciplinas, a exemplo, a integração com a Língua Portuguesa, a partir do uso de provérbios africanos. Então, é possível salientar que essa abordagem evidencia uma outra visão da dinâmica da história dos escravizados que foram deslocados para o Brasil, uma vez que relata as peculiaridades que marcaram suas trajetórias anteriores à dominação europeia. Além disso, permite ao leitor ampliar sua leitura acerca das narrativas estereotipadas e reducionistas que foram impostas em algum momento de sua escolarização.

Figura 8-Jongo: Dança típica das culturas negras



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania 2**.** São Paulo: FTD, 2016,288p.

Em relação ao exemplar do terceiro ano do Ensino Médio, cabe dizer que ele traz dois capítulos que retratam a temática africana. O primeiro discorre acerca do Imperialismo europeu do século XIX, nas colônias africanas, asiáticas, da América e Oceania. Nesse sentido, Boulos Júnior (2016), ao ponderar sobre as teorias racistas/científicas desse período, como o Darwinismo Social, evidencia o processo que justificou a dominação europeia no território africano e nas demais colônias. Além disso, o autor aponta a dominação e a resistência a esse imperialismo, por meio de revoltas entre nativos e britânicos, como a *Revolta da Bambata*. Nesse contexto, essa seção traz um texto para reflexão que retrata o episódio, no entanto, não discorre de forma detalhada sobre outros meios de resistências relacionados ao assunto estudado. Já o segundo capítulo, pondera acerca dos processos de independência, na África e na Ásia, nessa temática observamos um maior aprofundamento acerca dos conflitos internos e externos e dos processos que marcaram a história do continente africano, bem como do reflexo e de seus efeitos na política internacional.

Nessa unidade, intitulada *Movimentos Sociais*, é possível observar uma maior articulação entre os conflitos internos sul-africanos e o destaque às lideranças políticas e às suas lutas pela libertação ao colonialismo português. Nele, identificamos imagens que retratam os chefes de governo, ativistas e líderes políticos, além de intelectuais que abordam as “epistemologias do sul”, tais como, o jamaicano Marcus Garvey (um dos ícones do Pan-africanismo), o poeta e ativista político de Martinica Aimé Césaire, Kwame Nkrumah (

primeiro chefe de governo da África contemporânea), Jomo Kenyatta (Presidente do Quênia no período de 1964-1978), Patrice Lumumba (líder político pela independência do Congo), Amílcar Cabral (líder pelas lutas pela independência da Guiné e Cabo Verde), Agostinho Neto (ativista da luta anticolonialista em Angola) e Nelson Mandela (Presidente da África do Sul e ícone do fim do *Apartheid*) (BOULOS JÚNIOR, 2016).

Sendo assim, é possível observar que essa coleção destina um capítulo específico para tratar da história do continente africano. Nessa parte, Boulos Júnior (2016) apresenta alguns dos principais atores políticos que atuaram na luta anticolonialista no continente e permite que o leitor compreenda a trajetória deles, ao trazer imagens e, em suas legendas, inserir informações pessoais e profissionais sobre eles, como, por exemplo, a formação acadêmica, seus ideais, afiliação política e a sua inserção na luta anticolonialista. Dessa maneira, na unidade referente aos movimentos sociais, o conteúdo retratado ressalta que os processos de independência na África foram marcados por resistências, conflitos e lutas armadas, bem como por resistências pacíficas que caracterizaram parte de colônias francesas e inglesas. Observamos, também, uma narrativa que retrata os embates entre os interesses da metrópole portuguesa no continente e a resistência dos nativos na defesa de seus interesses.

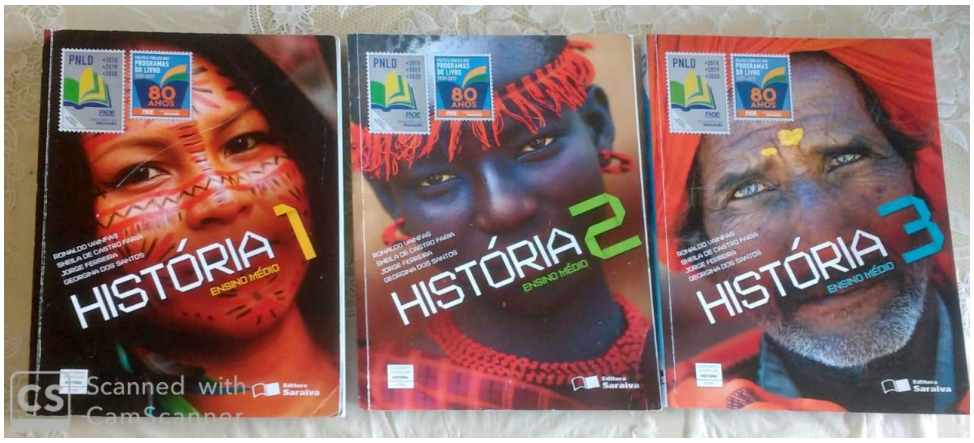
Além disso, convém citar que o material retrata episódios externos como a Revolução dos Cravos em Portugal, que interferiu diretamente no processo de independência das antigas colônias, visto que "contribuíram tanto para a democratização de Portugal quanto para a libertação da África portuguesa" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.153). Ademais, houve a centralização da negação de direitos políticos e sociais, fruto de um sistema racista, que há muito afligiu os povos sul-africanos, a exemplo, o regime de segregação racial do *Apartheid*. Logo, o fim do domínio colonial é relatado pelo autor através dessas lutas armadas e pelas vias diplomáticas que articularam a política internacional e a defesa da democracia para os povos sul-africanos.

Por fim, a análise da última coleção, intitulada *História Ensino Médio,* de autoria de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, publicada pela Editora Saraiva, mostra-nos uma organização semelhante aos materiais didáticos analisados anteriormente, uma vez que a estrutura dele é composta por: "abertura da unidade", acompanhada de uma imagem relacionada ao assunto a ser estudado, "cronologia ''', a qual apresenta momentos históricos importantes relacionados ao tema, seguida pela "abertura do capítulo", que traz um texto de introdução e uma imagem para ilustrar a discussão a ser realizada. Há nesse exemplar também uma seção complementar que pode ser encontrada no boxe "Outra dimensão" e "Investigando o documento", além do estímulo a pesquisas de

campo na seção intitulada “História no seu lugar”, a qual interage com a “conversa de historiadores”, responsável por mostrar diferentes abordagens historiográficas acerca do tema de estudo.

Ainda, o livro conta com imagens e fontes históricas dispostas no tópico “Imagens contam a história”, que é seguido pelo “Glossário”, e pelas sugestões de livros, filmes e sites explicitados na seção “Fique de Olho”. Por fim, a organização do livro é encerrada com o tópico “Roteiro de Estudos”, que traz em sua composição atividades de diferentes provas, como Enem e vestibulares. Ademais, nos exemplares do Ensino Médio, percebemos que diferentes culturas estão representadas nas capas, tais como, os indígenas, os negros e os indianos, como pode ser observado na figura que segue:

Figura 9-Exemplares do Ensino Médio representando as culturas indígenas, africanas e indianas



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania**.** São Paulo: FTD, 2016,152p.

Desse modo, ao partirmos para a análise do capítulo intitulado “Os povos Africanos e os Europeus” observamos que os autores centram a temática da história africana no comércio de tráfico de escravos. Isso é evidenciado, pois, desde a abertura do capítulo, os autores descrevem o contato da África Subsaariana com a América, sob a perspectiva econômica e do regime escravista, como um bem lucrativo que se desencadeou ao longo da modernidade. Ao relatarem a relação com o tráfico Atlântico de escravos, eles evidenciam os diferentes interesses dos europeus nas riquezas encontradas no continente, como, por exemplo, ouro, escravo, marfim, pimenta, sendo que de início houve a exploração portuguesa e, posteriormente, ampliou-se para a participação francesa, de ingleses, dinamarqueses, holandeses e espanhóis (VAINFAS e FARIA, 2016).

Além disso, os autores descrevem os processos que fortaleceram as trocas comerciais nas regiões situadas ao sul do Saara, como relatado na formação das feitorias europeias, com

o objetivo de dinamizar o comércio com o Atlântico, e a sua relação com os chefes locais na negociação dos escravos. Também, eles abordam a questão das alianças entre o império do Congo e os portugueses, que resultou no envio massivo de escravizados às Américas. No que tange à cultura e à linguagem, esses autores destacam o papel dos Bantos, ressaltando, assim, o seu culto aos ancestrais. Além disso, abordam outros reinos que se destacaram nesse período, como o Reino de Benin, Reino de Iorubá de Oió, Reino de Aladá e Reino de Daomé. Posto isto, o capítulo se destina a relatar as transações econômicas entre chefes locais africanos e europeus e abordar as características culturais, sociais e políticas desses diferentes reinos que atingiram seu auge na África subsaariana da modernidade.

No que tange ao exemplar do segundo ano do Ensino Médio, a presente coleção não destina um capítulo à temática da história da África ou à afro-brasileira. Nela, encontramos a abordagem do império escravista no Brasil e o comércio transatlântico de escravos, além de tratar da dinâmica da vinda dos africanos e suas guerras locais entre os reinos, a fim de garantir uma posição de destaque no referido comércio. Ademais, encontramos um subtópico, intitulado “Identidades afro-brasileiras”, nele, esperávamos identificar a explicação de como se deu a relação das origens e do novo território, bem como das manifestações culturais, das resistências e dos costumes ligados à ancestralidade africana. Contudo, os autores, nesse tópico, relatam apenas a questão da identificação dos escravizados na América e como eram designados a partir dos grupos étnicos que pertenciam.

Nesse sentido, a informação expressa no subtópico mostra que “os que embarcaram na África ocidental ficaram conhecidos como minas, haussás, calabares, jejes, iorubás, nagôs etc” (VAINFAS e FARIA, 2016, p.195). Logo, fica claro que os autores não se aprofundam nas questões de pertencimento e identidade trazidas por esses grupos, a partir dos locais de origem, e não abordam como se deu o processo com a hibridização da cultura brasileira. Diante dessas questões, o capítulo analisado discorre, então, acerca do Brasil Império e não propriamente sobre a história da África ou a afro-brasileira. Assim, observamos que ele é composto pelas relações do tráfico de escravos, escravidão, processo de independência do Brasil e o fim do tráfico negreiro.

Por último, o exemplar destinado ao terceiro ano do Ensino Médio aborda os movimentos de independência da África, Ásia e Oriente Médio do século XX. Contudo, esse material não destina propriamente um capítulo sobre a história africana, entretanto, contextualiza-a a partir das lutas travadas contra o domínio colonial europeu. Além disso, ao abordar temas sobre o contexto que desencadeou as guerras no continente africano, os autores trazem elementos que mostram os conflitos que marcaram a emancipação das colônias

africanas e o estabelecimento de fronteiras artificiais, que separando povos com identidades comuns e unindo em um mesmo território grupos étnicos rivais, resultou em guerras civis, crises humanitárias e genocídio. Tal cenário redesenha, então, um quadro marcado por golpes de Estado, regimes autoritários e ditaduras militares desencadeadas ao longo das décadas de 1960 a 1980 (VAINFAS e FARIA, 2016).

Ainda, os autores discutem acerca dos projetos políticos e culturais, como o Pan-africanismo, que alimentou nos povos um sentimento de alteridade e valorização de suas histórias. Logo, é possível ressaltar que "os princípios do pan-africanismo eram a defesa da unidade, da justiça e da igualdade, da solidariedade e do direito à autodeterminação dos povos do continente africano na luta contra o colonialismo" (VAINFAS e FARIA, 2016, p.165). O Pan-africanismo, portanto, trata-se de um projeto democrático para o reconhecimento da identidade da África negra. Da mesma forma, o capítulo discorre acerca de outros movimentos de afirmação que foram desencadeados por jovens das elites negras africanas que estudavam na Europa, como o da Negritude, termo utilizado por Aimé Césaire, para designar esse movimento de valorização da África (VAINFAS e FARIA, 2016). Diante dessas questões, o processo de democratização dos anos 90 traz como destaque o fim do regime de segregação racial na África do Sul, tendo como principal líder Nelson Mandela. Desse modo, o *Apartheid*, como uma política racista, imposta por grupos minoritários brancos, assume uma conotação racial extremamente desigual no que tange ao direito de ir e vir dos sul-africanos.

Figura 10-Nelson Mandela: principal líder do fim do regime de segregação racial Apartheid na África do Sul

Fonte: VAINFAS, Ronaldo. et al. História Ensino Médio 3. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. 168p.

Dessa maneira, o presente capítulo teve como objetivo discorrer acerca das transformações ocorridas nos livros didáticos de História do Ensino Médio, tendo como corpus de análise as coleções: *História das Cavernas ao Terceiro Milênio, História Sociedade e Cidadania* e por último a coleção *História Ensino Médio* do triênio 2018, 2019, 2020 de escolas estaduais da cidade de Viçosa- Minas Gerais. Nesses exemplares, encontramos subsídios para compreender como a temática racial vem sendo abordada após a sanção da Lei 10639/2003, a partir de uma leitura atenta e da análise das imagens, das narrativas e das relações de poder que permeiam o material didático destinado às crianças e aos jovens das classes populares. Percebemos, então, que a criação dos livros didáticos foi acompanhada de transformações políticas, econômicas e culturais que, ao relacionarem a sociedade e o Estado, culminaram em narrativas que marcaram uma abordagem mais crítica e problematizadora dos estudos africanos nos materiais didáticos, o que também pode ser observado pelos reflexos obtidos em âmbito internacional, das resistências e lutas de grupos sociais, como, por exemplo, o Movimento Negro e o engajamento de estudiosos e pesquisadores em evidenciar a temática racial.

Logo, foi possível compreender que essas transformações se dão, principalmente, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, período marcado por intensas mudanças em relação à diversidade, direitos humanos e ações afirmativas em busca de direitos pela população negra. Como exemplo, temos, a instituição dos PCNs, as DCNs, a criação de secretarias de promoção de igualdade racial, como a SEPPIR, a Lei 10639/2003 e posteriormente a Lei 11645/2008. Igualmente, é possível citar os reflexos de políticas internacionais, oriundos das buscas pelos direitos civis dos negros nos EUA, e o fim do apartheid na África do Sul, o qual, também, é evidenciado pela Conferência de Durban e pelos direitos firmados pela Constituição Brasileira de 1988. Tais reflexos foram marcados pelo cenário de globalização neoliberal que incidem nas políticas educacionais e consequentemente em reformas curriculares que objetivam uma padronização da aquisição do conhecimento escolar.

Desse modo, percebemos que, ao mesmo tempo em que temos mudanças nos materiais didáticos, no que concerne à passagem de um modelo de produção quase artesanal para uma indústria editorial, e na transição de ensino de uma história mais factual para uma história mais crítica (GATTI JÚNIOR, 2004), encontramos o caráter utilitário e seletivo do currículo, com o intuito de atender as demandas mercadológicas. Essas questões fundamentam-se em privilegiar determinadas narrativas em detrimento de outras. Sendo assim, os desafios de se ensinar a história da África e afro-brasileira perpassam por essas mediações de valores,

ideologias e relações de poder que também interferem na elaboração dos livros didáticos de História.

Além disso, compreendemos a relação entre Estado e esse bem mercadológico e percebemos que, através do PNLD, o mercado editorial angaria benefícios e viabiliza a perpetuação de meios lucrativos envolvendo editoras, autores e gráficas, alimentando, cada vez mais, a indústria cultural. Ainda, outros desafios foram abordados no decorrer do capítulo, como, por exemplo, a questão da formação docente para a temática, que se insere como um impedimento da não oferta da disciplina, História da África, nas graduações que marcaram os anos de 1990. Nesse sentido, Oliva (2005) constatou que a falta da temática racial nos currículos escolares tornou-se um agravante para a viabilização da promoção da igualdade racial e para a formação ética e de valorização das culturas negras. Ademais, o mito da ancestralidade africana evidenciado, por meio do olhar eurocêntrico, contribuiu para que os estereótipos acerca da história da África fossem acompanhados pelo discurso das teorias racistas e científicas do século XIX. Por conseguinte, o discurso eurocêntrico perpassado por essas teorias construiu interpretações de uma África desconhecida, em estado de selvageria e barbárie, permeada pela visão particular e racional dos pensadores e filósofos do século XIX.

Levando em consideração as informações anteriores, convém ressaltar que as indagações que nortearam o presente capítulo estiveram associadas à maneira com a qual a história da África e afro-brasileira são apresentadas nas discussões curriculares, indo, dessa forma, além daquelas que se restringiam ao Antigo Egito e seus grandes reinos. Nesse seguimento, é interessante notar que a discussão sobre o Egito e suas civilizações se encontra à parte dos conteúdos que abordam temas relacionados à história da África. Em outras palavras, o Egito se relaciona mais ao Oriente Médio do que com o próprio continente que se localiza. Nesse sentido, certificamos, então, nos exemplares do primeiro ano da coleção *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* e *História Sociedade e Cidadania*, a presença de um capítulo designado *África Antiga: Egito e Núbia*. Os dois livros didáticos dividem a África na antiguidade, apontando, dessa forma, os aspectos sociais, políticos e religiosos do Egito e Núbia. E, posteriormente, há um capítulo destinado ao contexto subsaariano e à sua relação com a diáspora negra. Ao mesmo tempo, a coleção *História Ensino Médio* traz um capítulo designado *Sociedades do Oriente Próximo*, o qual retrata a formação dos grandes impérios e destaca o Egito na antiguidade, focando nos seus desdobramentos em relação à agricultura, ao domínio da escrita, à religião e aos monumentos históricos por meio das pirâmides egípcias. Já, em outro contexto, a África subsaariana é representada através do imperialismo europeu, do contato com a América e das relações comerciais.

Dado o exposto, evidenciamos, nas análises, avanços e continuidades em relação à temática da educação para as relações étnico-raciais. Dessa maneira, as transformações que ocorreram nos materiais didáticos, a partir da Lei 10639/2003, permitem-nos ampliar esse leque e encontrar narrativas que compreendem o continente africano em sua dimensão territorial, analisando a riqueza que incide na África Subsaariana. Observamos também a discussão da diversidade cultural africana, bem como sua relação política e econômica, as quais estruturam os capítulos destinados à história interna do continente.

Dessa forma, é importante ressaltar que a temática é relatada em todos os exemplares analisados mesmo que de forma isolada ou não aprofundada. Todavia, nas coleções *História Ensino Médio* e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, ambos referentes ao segundo ano, não foi constatada abordagem sobre a História da África e Afro-brasileira. No primeiro exemplar, fica evidente a História que trata as civilizações do antigo Egito e a associação de imagens restrita à visão de escravidão e de suas dinâmicas cotidianas. Já no segundo exemplar, os autores centram a temática africana na discussão sobre o comércio atlântico de escravos, discorrendo acerca das transações econômicas entre chefes africanos locais e europeus. Nesse material, a história da África é contextualizada, e o autor preocupa-se em evidenciar os conflitos que marcaram o domínio colonial europeu nesses territórios, os quais ficaram marcados por guerras civis e estabelecimentos de fronteiras físicas e simbólicas que caracterizaram os movimentos de independência do continente.

Em relação à coleção *História Sociedade e Cidadania*, percebemos um maior engajamento do autor em retratar questões relacionadas aos movimentos sociais, e ao reflexo da história africana na cultura brasileira. Constatamos, ainda, um capítulo extenso dedicado à temática africana e à sua importância para o processo de construção da nossa identidade. Assim, o capítulo nomeado Diversidade e Pluralismo Cultural aborda a história africana no Brasil e dialoga com proposições atuais que têm relação com a ancestralidade africana. Tal capítulo destaca os movimentos de resistências, marcados pelo sincretismo religioso, como, por exemplo, congadas, maracatu, capoeira e o papel dos remanescentes de quilombolas na atual sociedade, também, traz a influência das culturas dos bantos, jeje e iorubá. Ademais, foi possível constatar, nas três coleções, similaridades nas temáticas condizentes aos aspectos internos do continente africano, a exemplo, o Pan-africanismo, movimento de negritude e o regime do Apartheid.

Os exemplares da *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* e *História Sociedade e Cidadania* têm em comum a análise das teorias científicas do século XIX, pautadas em projetos excludentes e hierárquicos, que viam nas raças consideradas inferiores, motivos para

a sua dominação. Do mesmo modo, em se tratando dos enfrentamentos, já em terras americanas, é importante destacar a formação dos quilombos. Essas formações são designadas por essas coleções como locais de resistências, os quais possuíam características próprias, sendo, portanto, locais de produção e de afirmação da identidade e da cultura africana e afrodescendente. Com ressalva, a relação dos quilombos, para Braick e Mota (2016), ainda se mostra de forma rasa, já que as autoras não firmam esses territórios como constructos nas identidades presentes em sala de aula. Para além, os autores das obras referenciadas destacam os conflitos que marcaram os movimentos de independência, retratando as guerras civis, regimes autoritários e as lutas armadas que delinearam o quadro de emancipação das antigas colônias africanas.

Em suma, o presente capítulo permitiu compreendermos que a abordagem da história da África e afro-brasileira, que vem sendo retratada nas coleções analisadas, obedece a critérios mercadológicos, os quais caracterizam a vertente do livro didático na atualidade. Dessa forma, concluímos que a complexidade que envolve o material traça um panorama permeado por relações de poder, definidores de padronização curricular, demandas da indústria cultural, narrativas hegemônicas e prescrição de culturas que são tidas como valorizadas pela sociedade que segue. Todavia, não podemos deixar de relatar que mudanças vêm sendo realizadas e que o esforço em evidenciar a diversidade nos materiais é nítido, principalmente, a partir do diálogo com demandas dos movimentos sociais, como o Movimento Negro, diversos atores sociais, os professores, os estudiosos e os pesquisadores que enxergam a promoção da igualdade racial, como uma alternativa para o estabelecimento de relações mais democráticas nos ambientes de convivência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa promoveu uma compreensão maior de que a história nos proporciona caminhos além daqueles apresentados nos livros didáticos. Ao nos posicionarmos diante de culturas e de identidades que foram silenciadas, no processo de formação da sociedade brasileira, enxergamos que a diversidade não está apenas presente nos contextos das salas de aula, mas devem constituir lócus de afirmação nos currículos formais que orientam as práticas pedagógicas. Igualmente, a educação para as relações étnico-raciais não se restringe aos interesses das culturas negras, todavia, ela faz parte de um contexto mais amplo e que encontra na legislação a afirmação da urgência de se promover a igualdade

racial. Ademais, a problematização das culturas ocidentalizadas, que incorporaram os exemplares escolares e que nortearam a formação de várias gerações, não só estão presentes nos processos coloniais, como devem ser articuladas ao estudo da história da África e afro-brasileira, a qual é primordial para a identidade que forma a sociedade brasileira.

Dessa forma, discorrer acerca da Lei 10639/2003 nos traz subsídios para compreender que os saberes que nos moldaram, ao longo de nossa formação escolar e acadêmica, devem prezar pelos direitos humanos, bem como pelo respeito e pela compreensão da diferença como constitutiva de nossa nação. Logo, a subjetividade que marca os grupos étnicos encontra nesses espaços princípios que refletem na formação de seres humanos comprometidos com a representatividade, alteridade e valores democráticos, os quais são essenciais nas relações traçadas entre os diferentes sujeitos da contemporaneidade. Além disso, é necessário consolidar práticas que reconheçam a contribuição política, cultural e econômica das diferentes etnias. Contudo, essa tarefa não se restringe à escola e às instituições formadoras de conhecimento. Essa ação deve ser coletiva e envolver vários atores sociais como o Estado, os organismos internacionais, os movimentos sociais e todos aqueles envolvidos na luta antirracista no Brasil.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar as políticas públicas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais que antecederam e foram posteriores à sanção da Lei 10639/2003. Trata-se de uma discussão que teve a finalidade de mapear como as políticas de promoção de igualdade racial contribuíram para dar visibilidade à questão racial da educação básica brasileira. Ela permitiu salientar ainda o currículo como um instrumento de afirmação e de seleção de determinadas narrativas que o constituem. Para atingir tais propósitos, pautamo-nos sobre uma análise qualitativa, por meio da pesquisa documental e da análise de bibliografias em torno da temática escolhida. Em um primeiro momento, os estudos sobre a Lei 10639/2003 nos auxiliaram a observar o cenário, no qual se encontra a referida legislação, bem como identificar as instituições de ensino que privilegiaram a temática. Para isso, foi realizada a categorização de dissertações e teses da plataforma CAPES que nessa pesquisa denominou-se “Estado do Conhecimento”.

Nesse mapeamento, foram evidenciadas as regiões que apresentaram um maior número de produções acadêmicas relacionadas à Lei 10639/2003. Constatamos, através dos gráficos apresentados, no primeiro capítulo, que o campo da educação para as relações étnico-raciais teve notoriedade na região sudeste, sendo esta, lócus de produção da temática e também pelo fato de “concentrar o maior número de programas de pós-graduação em educação” (SILVA, 2018, p.126). Essa análise também levou em consideração alguns

elementos que nortearam a presente pesquisa, como a promulgação da Lei 10639/2003, sob a perspectiva do Estado, os critérios que envolvem a formação inicial e continuada de professores, a abordagem do ensino de história da África e afro-brasileira na educação básica e o currículo como elemento formativo. Em relação ao período em que se dão essas produções, identificamos um aumento expressivo, entre os anos de 2006 a 2018, o que pode ser explicado pelo fato de os anos 2000 permitirem o fortalecimento das políticas de ações afirmativas ao consolidar o debate da questão racial pelo Estado brasileiro.

A partir da revisão de literatura, constatamos que o percurso histórico da Lei 10639/2003 dialogou com outras políticas públicas educacionais, as quais têm assumido um papel relevante para a representação dos diferentes grupos étnicos no que tange à educação, à cidadania e aos direitos humanos. Sendo essas, portanto, identificadas pelas políticas de ação afirmativa, a exemplo, o Estatuto da igualdade Racial, a Lei 12711/ 2012- lei de cotas de acesso ao ensino superior, o PROUNI, a Lei 11.645/2008 e as cotas em concursos públicos através da Lei 12.990/2014. Na análise dessas legislações, foi possível perceber que o aparato legal ampliou os direitos sociais da população negra principalmente nos anos 2000. Ademais, a postura do Estado brasileiro em tomar iniciativas mais concretas no que toca à questão racial dialogou com diversos atores sociais, dentre eles, o ativismo político do Movimento Negro, que protagonizou a luta antirracista no país e com os movimentos nacionais liderados por esses sujeitos, como a Marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em Brasília, no ano de 1995.

Igualmente, essas políticas foram reflexos do papel desempenhado pelos eventos internacionais, como a Conferência de Durban, o movimento pelos direitos civis dos negros nos EUA e o fim do *Apartheid* na África do Sul. Tais eventos conquistaram medidas mais democráticas e ações afirmativas para a população negra em diversas partes do mundo. No entanto, como sinalizado no primeiro capítulo, os dados do IBGE (2019) comprovam que o cenário atual tem traçado outros rumos para essas conquistas já antes efetivadas. Assim, as disparidades entre raça e gênero incidem de forma expressiva entre a população negra, aumentando as desigualdades, entre os grupos brancos e negros, no que tange ao mercado de trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia, educação, indicadores relativos à violência e à representação política.

No que diz respeito ao segundo capítulo, percorremos a trajetória que marcou o campo de estudos curriculares, observando as relações de poder, a seleção de conteúdos mais úteis e o contexto social a partir do qual a temática se desenvolveu. Desse modo, percebemos, também, que a origem curricular foi caracterizada pelas demandas produtivistas da economia capitalista vigente na década de 1920 nos EUA. Assim sendo, os princípios que

fundamentaram o surgimento desse campo estiveram intrinsecamente ligados à racionalização, às ações reguladoras, tecnicistas e prescritivas relacionados à teoria tradicional. Da mesma forma, destacamos posteriormente as teorias críticas e pós-críticas que problematizaram as relações de poder que envolveram o currículo em suas diversas vertentes. A partir desse propósito, tais teorias dialogaram com outros campos do conhecimento a fim de contribuir para propostas mais alternativas e flexíveis de reconhecimento de culturas e identidades não imersas nessa padronização curricular.

Igualmente, tais propostas problematizam as estruturas fixas, as verdades impositivas e as narrativas hegemônicas que acompanham as práticas curriculares. Ademais, esses fundamentos podem ser visualizados a partir de estudos como o Multiculturalismo, Pós-colonialismo e o Decolonialismo, que trazem uma outra abordagem de culturas de diferentes sujeitos a serem exploradas nesses documentos. Sendo assim, a diferença, no currículo, pode ser constatada em regulamentos como os das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e os PCNs, que evidenciam a emergência de valorização das culturas indígenas, culturas negras e das demais etnias. Nesse sentido, foi abordada a questão das teorias raciais que vigoraram no Brasil Republicano do século XIX e contribuíram para medidas de exclusão e segregação da população negra. Dentre as medidas, é importante destacar as práticas eugênicas, higienistas e a falta de políticas públicas para a inserção social dos ex-escravizados na sociedade brasileira. Assim, políticas de branqueamento da população foram incentivadas com a vinda de imigrantes europeus e culminaram na realização de um projeto de nação que marginalizava os grupos étnico-raciais e os que eles acreditavam ser o entrave para o progresso do país.

Mais adiante, propusemo-nos a conhecer a formação do currículo básico da educação brasileira. Para isso, foi realizada a análise das três versões da BNCC com o objetivo de compreender o papel da cultura africana e afro-brasileira na legislação educacional brasileira e abordar como a temática é discutida nos textos normativos educacionais. Constatamos, nesses documentos, avanços, continuidades e retrocessos no que tange à implementação e à valorização da cultura afro-brasileira e africana. Isso se deve, pois as versões da BNCC são diversas e têm configurações próprias, assim, foi evidenciada, na primeira versão, a abertura de temáticas voltadas à pluralidade cultural, à valorização das experiências sociais, à educação inclusiva e ao diálogo com as diferentes áreas do conhecimento a partir de práticas interdisciplinares e transversais.

Além disso, com base na referida legislação, percebemos temáticas mais ligadas aos movimentos sociais e à incorporação do resgate histórico de diferentes povos, o que pode ser

exemplificado por meio da educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação para as relações étnico-raciais e educação para os direitos humanos. É importante ressaltar também, na referida versão, a importância dada as disciplinas de Ciências Humanas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Já em relação aos impasses encontrados nesses documentos normativos concluímos que a segunda e a terceira versão da BNCC, distanciam desse viés de envolvimento com as demandas sociais, políticas e culturais que são evidenciadas na versão preliminar, a qual foi composta por uma educação de base científica e tecnológica e voltada às necessidades da sociedade globalizada e informatizada da contemporaneidade.

Por fim, no terceiro e último capítulo, observamos que a Lei 10639/2003 tem suscitado mudanças nas estruturas curriculares. Assim, através da análise dos livros didáticos de História do Ensino médio, constatamos avanços e permanências em relação à diversidade, identidade, valorização das etnias e representação das culturas negras. Logo, ao conferir centralidade às transformações ocorridas, nos exemplares de História, anterior e pós a referida lei, observamos vários aspectos que influenciaram na composição da estrutura do livro didático. Dessa maneira, ficou evidente a complexidade que envolve os exemplares e a relação com diversos atores sociais, tais como: Estado, mercado editorial, indústria cultural, as narrativas hegemônicas e as relações de poder que perpassam sua elaboração. Desse modo, cabe pensarmos que, como produto de bem mercadológico, os livros didáticos não se desprendem das demandas postas pela sociedade. Portanto, obedecem a critérios mercadológicos e não podem ser vistos como um produto isolado, mas formados pelas diversas vertentes que fazem dele um suporte das práticas pedagógicas.

Sendo assim, ao analisarmos as três coleções, a saber, *História das Cavernas ao Terceiro Milênio, História Sociedade e Cidadania* e a coleção *História Ensino Médio* concluímos que muito há de ser feito para que a temática central dessa pesquisa seja realmente efetivada nas instituições de ensino. No entanto, devemos destacar as iniciativas e as conquistas constatadas nos exemplares que destinaram capítulos específicos à história africana e afro-brasileira. Vale destacar**,** então, as expressões culturais e religiosas como congada, capoeira, maracatu, cultos aos orixás, dentre outras manifestações e resistências de ancestralidade africana. Já as dificuldades encontradas são reveladas por imagens que retratam o cotidiano dos negros e as relações de trabalho a qual eram submetidos sem serem problematizados naquele contexto. Nesse sentido, destacamos ainda a percepção errônea de outros acontecimentos históricos que configuraram a identidade dos afrodescendentes na América colonial. Ademais, os resultados evidenciaram a presença de uma abordagem

africana ainda contada por um olhar externo, em meios aos processos coloniais, imperialistas e dos conflitos que marcaram o continente africano.

Em vista do exposto, pode-se concluir que a Lei 10639/2003 permite que dialoguemos com outras histórias e narrativas possíveis e que extrapolam as práticas curriculares enviesadas e hegemônicas. Assim, ao fazermos uso da diversidade, como operante nos discursos pedagógicos, tornamo-nos conhecedores de um continente que tem história, identidade e, sobretudo, uma África que não pode ser esquecida e silenciada, já que está presente na constituição da nossa sociedade. Logo, quando designamos o título desse trabalho "Currículo e educação para as relações étnico-raciais: desafios da Lei 10639/2003," permitimos discorrer sobre os desafios que permeiam um continente diverso, múltiplo e que tanto contribuiu para a nossa formação enquanto nação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

ALVES, Rita de Cássia. **A africanidade no currículo: a Lei Federal nº 10.639/03 e as práticas curriculares de escolas públicas de Sabará.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS MEDIEVAIS (ABREM). Carta da Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) sobre a BNCC. Niterói, RJ, 11 dez. 2015.Disponível em: https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval. Acesso em 06 de Ago de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA- ANPUH- **Nota do GT de História da África da Anpuh Nacional e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História**. 26 de Fevereiro de 2016. Disponível em: https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia Acesso em 30 de jul.de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA- ANPUH. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base nacional comum curricular BNCC**. Disponível em: https://www.anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 27 de Jul. de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED. Nota conjunta da ANPEd e ABdC, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne. Acesso em: Acesso em 30 de jul.de 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013.

BARROS, José. D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História nas atuais propostas curriculares. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p.99-132.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. Contexto. 12ª edição. São Paulo, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da *História* ou O ofício do Historiador**. Rio de. Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da África? O ensino da história africana em escolas públicas da Bahia.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014.

BOURDIEU. Pierre. A economia das trocas simbólicas. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL, **Estatuto da igualdade racial**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL, **Estatuto da igualdade racial**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL, Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. "**Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União".** Brasília, 2014.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Guia de livros didáticos – PNLD 2019. Brasília: MEC/FNDE, 2019.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.711,** de 29 de agosto de 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 de Jan. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015.a

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil – 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 07 de Jul. de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 23001.000215/2002- 96 CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000 CONSULTA PÚBLICA CONSULTA PÚBLICA CONSULTA PÚBLICA

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF.

BRASIL. SEPPIR- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Política Nacional de Promoção da Igualdade racial**, 2003. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_igualdade_racial.pdf. Acesso: 28 mai.2019.

BRASIL.MEC/SEPPIR. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana**. Brasília, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Base Nacional Comum Curricular. Parecer sobre o documento de História**. 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf. Acesso em 29 de jul de 2020.

CAIMI. Flávia Eloisa. A história na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n.4, vol.3, jan/jun. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.13-37, 2008.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: Ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887 Acesso em 27 de Jul. de 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª Ed. Livraria Sá da Costa. Editora Lisboa, 1978.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil; o início de uma reparação histórica.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 29, 2005. Disponível em; http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13.pdf. Acesso: 12 de Ago. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

DOMINGUES, Petrônio Movimento Negro Brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. Dimensões: **Revista de História da UFES**. Vol. 21, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: Edusc, 2004.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001; HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2005.

GOMES, Nilma Lino**. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra.** In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). Educação e Ações Afirmativas. Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. INEP, Brasília: 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação,** 2005- Coleção para Todos.

GOMES, Joaquim. B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales. Augusto dos**. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, 2007. p. 45-80.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03**.** In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.67-89, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça **Educação e Sociedade**, [online]. 2012, vol.33, n.120, pp.727-744.

GONÇALVES. Luiz Alberto Oliveira. **Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil.** In: FONSECA, Marcus Vinícius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES. Alexsandra Borges. (orgs). Relações étnico- raciais e Educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, 215p.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz**. Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil.** Porto Alegre: Revista Educação, nº. 3, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa: currículo. 1997.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/ epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 nº 1 Jan./Abr 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.17-46, jul./dez., 1997.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009. p. 137-196.

SANTOS, Márcio André de O dos. Política negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009. p. 137-196.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informações demográficas. nº41. 2019. Disponível em:https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em 10 de Ago. de 2020

JACCOUD. Luciana, Barros de; BEGHIN. Natalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: IPEA, 2002.

KALY, Alain Pascal. **O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?** In: Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. PEREIRA, Amilcar Araujo. MONTEIRO, Ana Maria (orgs). Rio de Janeiro: Pallas, 2013, 356p.

LIMA, Marcia. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 18 de nov. de 2020.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth, 1999. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, p. 43-58.

MACIEL, Maria Eunice de S. "A eugenia no Brasil". In: **Revista Anos 90**. Porto Alegre, n. 11, julho de 1999.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr. 2014. Dossiê: Diálogos do Sul.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, pp. 12-32, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, n. 46, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.81-101, novembro, 2002. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 01 de Abr. de 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva(orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. História & Ensino, v.22, p.7-27, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158. Acesso em 27 de Jul. de 2020.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, jan. /abr. 2015, p. 101-116. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2015.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf. Acesso em 07 de fev. de 2020.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf. Acesso em 07 de fev. de 2020.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

NETO. Geraldo Magella de Menezes. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Revista Crítica Histórica. Ano VIII, nº 15,** Julho 2017**.** Disponível em**:** file:///C:/Users/55319/Downloads/3537-12723-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 27 de Jul. de 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n.3, p. 421-461, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a03v25n3.pdf. Acesso em 04 de fev. de 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, JR., org. **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. **Diversidades series**, pp. 195-210. Disponível em: http://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-14.pdf. Acesso em 04 de fev. de 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História**. São Paulo. n. 161, p. 213-244, 2009.

OLIVEIRA, Marli Solange**. A representação dos negros nos livros didáticos de história: mudanças ou permanências após a promulgação da lei 10639/03**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.26, n.1, p.15-40, abr.2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e plano de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Durban, África do Sul, setembro de 2001.

PANTOJA, Selma. A África imaginada e a África real. In: PANTOJA, Selma. ROCHA (Org.), Maria José **Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica.** Brasília: DP Comunicações, 2004, p. 22-23.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23005. Acesso em 02 de Abril de 2019.

PAULA, Marilene de. "A promoção da igualdade racial na era Lula". In: PAULA, Marilene (Org). "**Nunca antes na história desse país?" Um balanço das políticas do governo Lula.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich. Boll, 2011.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil", **Cadernos de História**, v.12, n.17, 2011.

PEREIRA, Márcia Guerra. **História da África: uma disciplina em construção.** Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 1, p.89-110, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986. Acesso em 30 de jul.de 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clasco, 2005.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: A lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** Dissertação de mestrado em Educação e Trabalho- Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que é o currículo? In: SACRISTÁN, José. Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 1-21.

SAID, Edward W**. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANT'ANNA. Wânia. Mercado de Trabalho e políticas de ação afirmativa: o caso da lei nº12990/2014 na efetivação do princípio de igualdade de oportunidade. In: **Revista Sinais Sociais.** Rio de Janeiro, v.12, n.34 p. 1-192, set./dez. 2018.

SANTOMÉ, Jurjo. Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.), **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, p. 159-177, 1995.

SANTOS, Joel Rufino dos. A inserção do negro e seus dilemas. **Parcerias Estratégicas**, n. 6, p. 110- 154, mar. 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280.

SANTOS, Márcio André de Oliveira dos. Santos. Política negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009. p. 137-196.

SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, Unesco, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 300p.

SANTOS, Sales do Augusto dos. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um balanço. **Tomo**, n.24, p. 37-83, 2014.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Alexandre Fernando Gouveia. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e formação de educadores no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 90, p. 223-244, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** In: FONSECA, Marcus Vinícius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES. Alexsandra Borges. (orgs). Relações étnico- raciais e Educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, 215p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares.** Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, n.69, . p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Tatiana Dias. **O Estatuto da Igualdade Racial**. Rio de Janeiro: Ipea, fev. 2012. (Texto para Discussão, n. 1.712). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1712.pdf. Acesso: 11 mai. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social; Territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, p. 190-207, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidad**e **e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às Teorias de Currículo.** 3ª Edição. Editora Autêntica, 2010.

WAGNER. Ana Paula. Como ensinar o que não se conhece? Reflexões sobre o ensino de História da África nas universidades estaduais do Paraná. In: DE PAULA, Simone Mendes. CORREA. Sílvio Marcus de Souza (orgs). **Nossa África: Ensino e Pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

LIVROS DIDÁTICOS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e cidadania**. 1º ano. 2. Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e cidadania**. 2º ano. 2. Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e cidadania**. 3º ano. 2. Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Becho. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**. 1º ano. 4 ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Becho. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**. 2º ano. 4 ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Becho. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio.** 3º ano. 4 ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. FARIA, Sheila de Castro (orgs). **História Ensino Médio.** 1º ano. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. FARIA, Sheila de Castro (orgs). **História Ensino Médio**. 2º ano. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. FARIA, Sheila de Castro (orgs). **História Ensino Médio**. 3º ano. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

APÊNDICE A

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO- CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES- CAPES

Título	Ano	Autor	Instituição	Modalidade
Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo	2006	Luiz Carlos Paixão da Rocha	Universidade Federal Do Paraná, Curitiba	Dissertação
O Estudante Negro na Cultura Estudantil e na Educação Física Escolar	2007	Marzo Vargas dos Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre	Dissertação
A Representação dos Negros Em Livros Didáticos de História: Mudanças E Permanências Após A Promulgação da Lei 10.639/03	2009	Marli Solange Oliveira	Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte	Dissertação
Políticas Públicas em Educação para Negros: A implementação da Lei 10639/03 no Estado do Paraná	2009	Izabel da Silva	Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba	Dissertação
O Movimento Social Negro: da contestação as políticas de Ações Afirmativas e a implicação para a aplicação da lei 10639/03: o caso da rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS'	2009	Marta Iris Camargo Messias	Universidade Federal Da Bahia, Salvador	Tese
Malungo: Itinerário Plural de Relações com os Saberes	2009	Rute Miriam Albuquerque	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis	Dissertação
A implementação da Lei 10639/03 na	2010	José Adair Xavier Chaves	Universidade Regional do Noroeste	Dissertação

educação: a desconstrução do preconceito e da discriminação a população negra brasileira			do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí	
Dos limites ideológicos à aplicação da Lei 10639/03: Representações sobre Religiões Afro-Brasileiras na Formação de Professores	2010	Luiz Claudio de Oliveira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro	Dissertação
Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte	2010	Érica Melanie Ribeiro Nunes	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	Dissertação
Relações raciais no livro didático público do Paraná	2011	Tania Mara Pacífico	Universidade Federal do Paraná, Curitiba	Dissertação
Da Invisibilidade Afro-Brasileira à Valorização da Diversidade Cultural: A Implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo	2011	Maria Helena Negreiros de Oliveira	Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo	Dissertação
Construindo discursos que constroem sujeitos? Uma discussão sobre a contribuição da Lei 10.639/2003 e seu corolário para a afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil	2011	Aline Batista de Paula	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro	Dissertação
O Personagem Negro em Lições de História do Brasil: Olhares Oitocentistas	2011	Maria Ligia Conti	Universidade de Sorocaba, Sorocaba	Dissertação
A Educação para as Relações Étnico-	2011	Juliana Regazoli	Universidade Federal de Santa Catarina,	Dissertação

Raciais em Espaço Escolar em uma Comunidade Negra			Florianópolis	
Práticas e Representações da Lei 10.639/03 Na Escola: A Questão Étnico-Racial e o Ensino de Literatura	2012	Márcia Moreira Pereira	Universidade Nove de Julho, São Paulo	Dissertação
A Lei 10639/03 e a experiência do projeto Malungo - discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista	2012	Cristiano Sant'anna de Medeiros	Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro	Dissertação
Contribuições para o estudo da imagem dos negros: Avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de História, pós-implementação da Lei 10639/03	2012	Ralph Franco Mattos Russo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro	Dissertação
O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André	2012	Leila Maria de Oliveira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	Dissertação
A lei 10.639/03 e as políticas educacionais: debates e tendências	2012	Anete Julia Kornowski Sberse	Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo	Dissertação
A Bioquímica e a Lei Federal 10639/03 em Espaços Formais e não Formais de Educação	2012	Patricia Flavia da Silva Dias Moreira	Universidade Federal De Goiás, Goiânia	Tese
De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a	2012	Wilson Queiroz	Universidade Estadual de Campinas, Campinas	Dissertação

2007				
É pra descer quebrando: O Pagode e suas performances para a Educação das Relações Etnicorraciais no Currículo Escolar	2013	Ivanilde Guedes de Mattos	Universidade do Estado da Bahia, Salvador	Tese
Relações Étnico-Raciais: Orientações, Leis e Práticas nas Instituições de Educação Infantil	2013	Simone Vanzuita Bittencourt	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis	Dissertação
O samba no Rio de Janeiro: elementos socializadores dos grupos étnicos nos quintais de Madureira e Osvaldo Cruz	2013	Cristina da Conceição Silva	Universidade do Grande Rio - Prof Jose de Souza Herdy, Duque de Caxias	Dissertação
Políticas de Currículo: Currículo Intercultural como Texto Étnico-Racial na Educação Básica com Qualidade Social	2013	Valdacir Jose Ramao	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba	Dissertação
10 Anos De Promulgação da Lei Nº 10639/03: Seus Reflexos Em Uma Comunidade Escolar da Periferia	2014	Altair Caetano	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro	Dissertação
A importância do estudo das mitologias e gêneros literários da oralidade africana e afro-brasileira no contexto educacional brasileiro: a relevância da Lei 10639/03	2014	Ivan Da Silva Poli	Universidade De São Paulo, São Paulo	Dissertação
Relatos Docentes Sobre Estratégias Pedagógicas de Promoção da Igualdade Racial: permanências, desafios e conquistas no "chão" de escolas	2014	Ana Paula Cerqueira Fernandes	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica	Dissertação

iguaçuanas				
Ação Afirmativa no Ensino Básico: a premiação como estratégia para a implementação da lei 10639/03	2015	Paula Regina Araújo de Azevedo Silva	Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Duque de Caxias	Dissertação
Leitura Literária e a Lei 10639/03: Uma Proposta de Ensino A Partir de Narrativas Orais	2015	Berivane Rocha Souza	Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão	Dissertação
Nós temos uma lei e agora? A lei 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares− Londrina (2008-2010)	2015	Rosemeire dos Santos	Universidade Estadual De Londrina, Londrina	Dissertação
História e Cultura Afro-Brasileira em Sergipe: Antecedentes da Lei 10639/03 (1980-2003)	2015	Denise Maria de Souza Bispo	Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão	Dissertação
A educação para as relações Étnico-Raciais na formação Continuada dos professores da Baixada Santista: dez anos após a institucionalização da Lei 10.639/03	2015	Anália Cristina Pereira Ramos	Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo	Dissertação
Lei 10639/03 e as Práticas Pedagógicas: Repensando Os Currículos Escolares Pós Dez Anos	2015	Marielda Barcellos Medeiros	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/Campus Jaguarão	Dissertação
Literatura Afro-Brasileira: Construções Identitárias e Ações Afirmativas na Educação Básica	2015	Neuza Jorge Rodrigues	Universidade Estadual da Paraíba	Dissertação
Práticas Educacionais no Ensino de História o "Chão da Sala de Aula" Numa Escola Pública Municipal de São Paulo	2015	Regina dos Santos	Universidade Nove De Julho, São Paulo	Dissertação

“O Velho Novo Colégio Pedro II”: A Lei 10.639/03 e os Documentos da Área de Português e Literatura	2016	Natasha Fernandes Mendes Brasil	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro	Dissertação
João da Cruz e Sousa e outras narrativas sobre o racismo Brasileiro	2016	Adilson Alves Santos	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica	Dissertação
Vozes da África: Contos e Poemas Moçambicanos na Educação Básica de Nível Fundamental, uma perspectiva de trabalho com a Lei 10.639/03	2016	Douglas Pereira Leite	Universidade de Pernambuco- UPE Campus Garanhuns	Dissertação
A História, a Cultura Negra e as Relações Raciais na Escola: da Percepção dos Docentes às Possibilidades de Trabalho com a Temática Racial	2016	Welberg Vinicius Gomes Bonifácio	Universidade Federal De Goiás, Goiânia	Dissertação
Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afrobrasileira e o Ensino de História no Museu do Negro	2016	Jessika Rezende Souza da Silva	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro	Dissertação
Entender e construir representações do negro brasileiro em parceria com adolescentes	2016	Wellington Gustavo Pereira	Universidade de São Paulo, São Paulo	Tese
Revirando o Baú de Cidinha Silva na Sala de Aula	2016	Marcela Grazielly Rocha	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal	Dissertação
Um Estudo sobre o conceito de Multiculturalismo presente em Trabalhos Acadêmicos e sua Relação com as Práticas Pedagógicas	2016	Flavia Ângela Zanin	Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava	Dissertação

A Capoeira e a Implementação Da Lei 10639/03 na Educação Física Escolar: Percepções e Possibilidades	2017	Luiz Fernando Carneiro Guimaraes	Universidade Federal do Amapá, Macapá	Dissertação
O Que Dizem Os Orientadores Educacionais Sobre A Orientação Educacional	2017	Gisele Santos Chagas	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica	Dissertação
O branqueamento no cotidiano escolar: Práticas pedagógicas nos espaços da creche	2017	Telma Cezar da Silva Martins	Universidade Nove de Julho, São Paulo	Tese
O Educador como Intelectual Orgânico No Âmbito da Luta Antirracista: Um Estudo De Caso Sobre a Discursividade a Respeito Da Lei 10.639/03	2017	Viviane Rodrigues Santos Ângelo	Centro Federal De Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro	Dissertação
A Implantação da Lei 10639/03 e as Recepções da Temática Étnico-Racial entre Professoras	2017	Edson Nobrega de Souza	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica	Dissertação
Kemet, Escolas e Arcádeas: A importância da Filosofia Africana no Combate ao Racismo Epistêmico e a Lei 10639/03	2017	Katiuscia Ribeiro Pontes	Centro Federal De Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro	Dissertação
O teorema “de Pitágoras" estudado a partir de ornamentos africanos	2017	Antônio Cesar Pinheiro	Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecn. de São Paulo-São Paulo	Dissertação
A Educação Física Escolar e a Lei 10639/03: O Chão da Escola x os Aspectos Legais	2017	Cátia Malachias Silva Crelier	Universidade Salgado de Oliveira, Niterói	Dissertação
Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas	2017	Waldete Tristão Farias Oliveira	Universidade de São Paulo, São Paulo	Tese

educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo				
Não Sou Negro de Alma Branca": Diálogos e Práticas Pedagógicas para uma Educação Intercultural Crítica e Decolonial Por Meio do Projeto a Cor da Cultura	2017	Luciana Ribeiro De Oliveira	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro	Dissertação
O ensino de Artes e a lei 10639/03	2018	Flavio Freire Mayal	Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Duque de Caxias	Dissertação
O Samba e o Rap como Espaços de Palavralização Afrodescendente	2018	Libia Leaby Leite Barbosa	Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande	Dissertação
Professores e seus pontos de vista: Um olhar investigativo sobre a implementação da Lei 10639/03 no Ramal Japeri – Japeri, Queimados, Nova Iguaçu e Mesquita	2018	Dilcelina Souza da Silva Vasconcelos	Centro Federal De Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro	Dissertação
A Aplicabilidade da Lei 10.639/03 No Processo de Construção Identitária numa Escola Quilombola em São José Da Tapera- Alagoas	2018	Jeuedne Eufrazio Araújo de Queiroz	Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão	Dissertação
Práticas de ensino da cultura afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras	2018	Marcio Luís da Silva Paim	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Vitória da Conquista	Dissertação
Òkòtò: Dança Desobediente Afrocentrada, Caminhos para a Formação Em Dança	2018	Jadiel Ferreira dos Santos	Universidade Federal da Bahia, Salvador	Dissertação

no Ensino Superior Sob os Estudos das Relações Étnico-Raciais Brasileiras				
A Lei 10.639/03 na Formação Inicial de Professores do Curso de Letras -Literatura Negra Brasileira E Africanas: Sai o Cânone, Entra a De(S)Colonização	2018	Ana Cristina Da Costa Gomes	Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro	Dissertação
Trajetórias da luta negra pela Educação: Uma inspiração em Mundinha Araújo	2018	Geraldyne Mendonca De Souza	Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro	Dissertação
"Eu Negro", Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Um Estudo de Caso em Tupaciguara – Mg - 2013 - 2018.	2018	Sandra Cristina Macedo Silva	Universidade Federal De Goiás, Catalão	Dissertação
AXIOLOGIA - Valores étnico raciais, culturais e religiosos Uma abordagem em práticas educativas	2018	Obertal Xavier Ribeiro	Escola Superior de Teologia, São Leopoldo RS	Tese
A Pratica da Capoeira nos Anos Inicias do Ensino Fundamental: Uma Proposta Interdisciplinar	2018	Marcio Rodrigues dos Santos	Universidade Metropolitana de Santos, Santos SP	Dissertação
Encenando o Currículo: Relações Étnico-Raciais em Três Atos	2018	Alisson Gomes Da Silva Nogueira	Universidade do Estado Da Bahia, Alagoinhas	Dissertação
Uma História das Práticas Educacionais Antirracistas em Ituiutaba No Século XX: Culturas Escolares Ensinando o Brasil e a África	2018	Viviane Pereira Ribeiro Oliveira	Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia	Dissertação
Congadas: Leituras e Possibilidades Educativas a Partir das Narrativas de	2018	Daniane Moreira Manoel	Universidade Federal de Goiás, Catalão	Dissertação

Professores Congadeiros de Catalão-Go				
Projeto de Letramento Negritude do Poder - Anúncios Publicitários e a (Des) Construção de Identidades Dos Estudantes de Açuzinho - Ba	2018	Daiane de Oliveira Oliveira	Universidade Federal da Bahia- Bahia	Dissertação
O Projeto Leituraço: significados para a descolonização do currículo	2018	Luciene Ribeiro da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	Dissertação
A cor da cultura e a cultura da cor: reflexões sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar	2018	Helena Maria Alves Moreira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro	Dissertação
Letramentos de Resistência e Alteridade na Constituição Identitária de Estudantes de EJA	2018	Aldaice Damascena Rocha	Universidade Federal da Bahia- Bahia	Dissertação
Cultura, Educação e Ensino de História. Combate ao Racismo: Narrativas Sobre a Lei 10.639/03	2018	Joao Heitor Silva Macedo	Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS	Tese

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações- Capes. Tabela elaborada pela autora (2019)

APÊNDICE B

Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte
Departamento de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Valter Machado da Fonseca, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, venho por meio deste solicitar o empréstimo da coleção _____pela Escola _____.

O empréstimo do material didático tem como objetivo contribuir com a pesquisa da Mestranda Marilane de Souza Bhering, matriculada no Programa citado acima, a qual está realizando uma análise de como é abordada a temática da história da África e afro-brasileira na referida coleção. Sem mais, agradeço de antemão a compreensão.

Viçosa, 14 de fevereiro de 2020.

_____

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca

Dep. Educação- UFV

_____

Autorização da escola