



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE GOIÁSCAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
PEDAGOGIA BILÍNGUE

ISABEL DÁLITE OLIVEIRA DE SOUSA

**O LIVRO DIDÁTICO E O LUGAR DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA BNCC**

APARECIDA DE GOIÂNIA

2022



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Isabel Dálite Oliveira de Sousa

Matrícula: 20191090080130

Título do Trabalho: O Livro Didático e o Lugar da Cultura Afro-brasileira no Ensino de História a Partir da BNCC

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 06 / 03 / 2023
Local Data

Isabel Dálite O. Sousa

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ativa
Acesse C

ISABEL DÁLITE OLIVEIRA DE SOUSA

**O LIVRO DIDÁTICO E O LUGAR DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura.

Orientador(a): Prof. Dr. Danyllo Di Giorgio Martins da Mota

APARECIDA DE GOIÂNIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725 Sousa, Isabel Dálite Oliveira de
O livro didático e o lugar da cultura Afro-Brasileira no ensino de história
a partir da BNCC. / Isabel Dálite Oliveira de Sousa. - Aparecida de
Goiânia, 2022.
52 f. Il.

Orientador: Dr. Danylo Di Giorgio Martins da Mota
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2022.

1. Currículo decolonizado. 2. BNCC. 3. Livro didático de história. 4.
Lei 10.639/03. 5. Relações étnico racial. I. Título

CDD305.896081

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto CRB 1/2746



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

TERMO DE APROVAÇÃO

ISABEL DÁLITE DE OLIVEIRA SOUSA

TÍTULO DO TRABALHO

O LIVRO DIDÁTICO E O LUGAR DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA BNCC

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Aparecida de Goiânia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia Bilingue e desenvolvido na linha de pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Danylo Di Giorgio Martins da Mota .

Aprovado em 20 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

(assinado eletronicamente)

Dr. Danylo Di Giorgio Martins da Mota

(Presidente - orientador)

(assinado eletronicamente)

Dra. Keith Daiani da Silva Braga

(Membro Interno)

(assinado eletronicamente)

Dr. Wellington Cardoso de Oliveira

(Membro Interno)

Documento assinado eletronicamente por:

- Keith Dalani da Silva Braga, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 27/01/2023 13:35:12.
- Wellington Cardoso de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 25/01/2023 14:23:56.
- Danylo di Giorgio Martins da Mota, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 25/01/2023 13:51:10.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 15/12/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 357536

Código de Autenticação: 9c2924d540



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755
(62) 3507-5959 (ramal: 5959)

A Deus, por nunca ter desistido de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, criador do homem e de todo conhecimento que ele diz possuir, por acreditar em mim, por ter sido meu refúgio e a minha fortaleza.

A minha família, principalmente a minha avó materna por ter assumido o papel de mãe e de pai durante toda minha infância e início da adolescência. A minha irmã por ser a minha melhor amiga e conselheira.

Aos meus professores, pelos diálogos e resgate de um mundo que me parecia ser “normal”. Em especial meu orientador, o professor Dr. Danylo por abraçar o meu tema e me garantir a conclusão deste trabalho.

As servidoras e servidores do IFG - Aparecida de Goiânia pelo empenho em fazer desse campus um lugar de acolhimento e de respeito ao próximo.

Aos meus colegas do IFG - com quem muito aprendi durante esses quatro anos de jornada árdua, onde o companheirismo faz total diferença. As minhas irmãs de alma Josiane, Kassiomaria, Ingredy, Priscila e Marivânia. Pelos conselhos e puxões de orelhas às vezes tão necessários.

Aos professores Dr^a. Keith Braga, Dr^a.Jaqueline Vilas Boas e Dr. Wellington Oliveira por me fazerem acreditar na possibilidade de alcançar voos mais altos.

Ao meu povo, pretas e pretos pela resistência que me garantem saber de meu passado, de minha cultura, e melhor, o motivo pelo qual terei de continuar lutando.

Hoje a escrita da mulher negra não tem essa função de adormecer a casa grande. Pelo contrário, é uma escrita que incomoda, que perturba.

Conceição Evaristo

RESUMO

A pesquisa parte de uma análise a BNCC com o intuito de compreender como esse documento apresenta as discussões relacionadas aos estudos étnico-raciais instituído obrigatoriamente sob a Lei nº 10.639/03. Como forma de consolidar ainda mais nossos estudos propõe-se a análise documental de uma coletânea de livros didáticos de História do Ensino Fundamental I - intitulado Buriti Mais História. Dessa forma buscamos identificações que auxiliem na erradicação do racismo, e que promovam a construção de uma identidade negra positiva. Por meio da metodologia qualitativa, propomos fazer uma pesquisa bibliográfica, com autoras e autores da literatura especializada do tema como Gomes (2020), Munanga (2015), Hooks (2017) e Sacristán (2013).

Palavras-chaves: currículo decolonizado, BNCC, Livro didático de História, Lei 10.639/03, relações étnico-racial

ABSTRACT

The research starts from an analysis of the BNCC in order to understand how this document shows discussions related to ethnic-racial studies, . As a way of further consolidating of our studies, we propose a documentary analysis of a schoolbooks collection on History of Elementary School I - entitled Buriti Mais História. This way, we seek to identify actions that help to eradicate racism and promote the construction of a positive black identity. Through qualitative methodology, we propose to carry out a bibliographical research, with specialized literature authors on the subject, such as Gomes (2020), Munanga (2015), Hooks (2017) and Sacristán (2013).

Keywords: decolonized curriculum, BNCC, Schoolbook the history , Law 10.639/03, ethnic-racial relations

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	13
CAPÍTULO I – A LUTA POR EDUCAÇÃO: O MOVIMENTO NEGRO, A LEI 10.639 E O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR -----	20
1.1 O Surgimento do Movimento Negro no Brasil -----	20
1.2 A criação da Lei 10.639/03 e o Movimento Negro Educador -----	22
CAPÍTULO II – A RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR (BNCC) E ASPIRAÇÕES DE UM CURRÍCULO DECOLONIZADO -----	25
2.1 A BNC, o currículo e a questão étnico-racial na escola-----	25
2.2. A BNCC e a Educação para as Relações Étnico-raciais: em defesa do Currículo Decolonizado-----	31
CAPÍTULO II - O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SEU DIALOGO COM RECORTE ÉTNICO-RACIAL-----	35
3.1. O Livro Didático de História e o Estudo da Cultura e História Afro-brasileira na Escola.-----	35
3.2. A Análise do Livro Didático de História-----	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.-----	49

INTRODUÇÃO

Ao considerar meu processo formativo durante esses quatro anos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue e por acreditar na ferramenta poderosa que é a Educação, me dispus a pesquisar sobre as relações étnico-raciais no intuito de discorrer sobre a maneira como a Lei de estudos da Cultura Afro-brasileira 10.639/03 apresenta-se nos livros didáticos de História produzidos para o ensino fundamental I após a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Assim, busco levantar diálogos sobre possíveis negligências e silenciamentos no que tange a temática das relações étnico-raciais.

No primeiro momento deste trabalho de conclusão de curso relatamos nosso interesse pela temática, o caminho que percorremos na pesquisa, bem como a contextualização, bases teóricas e a metodologia utilizada. Em seguida, apresentamos três capítulos que visam tratar: a luta do Movimento Negro, a Lei 10.639 e o Movimento Negro Educador; a BNCC e a questão étnico-racial na escola; O Livro Didático e o Estudo da Cultura e História Afro-brasileira, a fim de conscientizar a pessoas sobre uma educação antirracista.

Minha trajetória escolar foi marcada por muitos entraves, minha criação se deu no interior do estado da Bahia em um lar monoparental feminino negro, nos quais as relações étnico-raciais nunca foram um tema explicitamente discutido em minha família. Em certa medida essa falta de informação me fez romantizar o lugar das pessoas, observar o negro e branco em espaços diferentemente desiguais era algo “normal”. Minha avó é analfabeta e sempre fez muita questão que minha irmã e eu estudássemos. A educação era vista como algo muito valioso para nós. Cresci dividindo o mundo entre o belo e feio. Lembro-me de uma ocasião em que soltei os meus cabelos ainda sem química e fui para a aula, neste dia eu fui a última a chegar na sala e para um primeiro momento achei que fosse normal todos aqueles olhares direcionados a mim, mas a “graça” daquele momento eram os meus fios de cabelos soltos, entrei na sala e à medida que ia passando pelos vãos das cadeiras meus colegas riam freneticamente e pasmem todos eles eram negros. Numa tentativa errônea de me ajudar a professora prendeu os meus cabelos. Naquele momento as pessoas se calaram e voltaram os olhos para a professora, me recordo deste dia até hoje.

Os anos se passaram e resolvi vir morar em Goiás, aqui não me lembro de uma situação discriminatória explícita, mas percebo um racismo de forma

estrutural, onde negros e negras possuem lugar específico na política, na cultura e no mercado de trabalho. Quando ingressei na universidade, eu acreditava que aquela situação que aconteceu como lá na 2ª série, era uma brincadeira e que os negros estarem em sua maioria exercendo um trabalho braçal era algo normal. Até que em uma aula de Sociologia da Educação a professora, única negra da instituição até então, nos perguntou quantos professores negros tivemos em nossa trajetória, aquilo soou como um estrondo silencioso na nossa sala, eu nunca tive uma professora negra e pelo silêncio das minhas colegas acredito que elas também não tiveram. No semestre seguinte, tive a oportunidade de integrar a Comissão Permanente de Políticas da Igualdade Étnico- Racial (CPPIR) e isso foi um divisor de águas na minha vida. Essa época coincidiu de atravessarmos um período de pandemia e assim tive mais tempo de me dedicar a leituras e palestras que me fizeram querer pesquisar sobre esse tema.

Quando comecei a estruturar o tema no qual gostaria de pesquisar, fiquei pensando como teria sido a atitude daquelas pessoas da 2ª série se elas soubessem que cabelo cacheado e armado também tem sua beleza, se a professora ao invés de prender os meus cabelos tivesse conversado sobre o tema, e por fim como a Isabel se sentiria mais segura consigo mesma a ponto de não querer alisar o cabelo. São essas e outras várias situações que me impulsionam a escrever esse trabalho. São narrativas que não são dadas à sorte. Existe um sistema que segrega e dita aquilo que pode ou não ser aceitável. E contra essa hegemonia que tenho me debruçado, uma luta contra este currículo que não forma as pessoas para uma sociedade justa e plural, contra este currículo que reforça o racismo quando se omite de enfrentá-lo. Embora tenhamos conquistado, mesmo que obrigatoriamente, o nosso espaço na educação básica com a lei 10.639/03, dou continuidade à luta, pensando, estudando e refletindo os limites e as possibilidades da aplicação dessa lei nos tempos de BNCC.

A temática das relações étnico-raciais tem ganhado cada vez mais notoriedade, não somente pelo viés acadêmico como também informal. Essas discussões se devem a inúmeros fatores um deles é a escola, que funciona como um mecanismo importante para a erradicação ou propagação do racismo, bagagem histórica que mesmo após tantos anos ainda sofre com processos hegemônicos em decorrência da própria estrutura social, ou seja, "do modo "normal" como se constitui as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares" (ALMEIDA,

2019 p.50).

A lei nº10.639/03 determina que em todas as escolas brasileiras, seja ela pública ou privada, deva-se ofertar o ensino de Cultura e História Afro- brasileira. Deste modo, torna-se fundamental os estudos étnico-raciais para educação básica, pois nesta fase as crianças já percebem as diferenças e a marcação que a sociedade faz dessas diferenças: de raça, gênero, pessoas com diferenças funcionais entre outras. Além disso, a formação da autoestima é uma outra característica que se dá fortemente neste período, as pessoas começam a construir a capacidade de acreditar em seu próprio potencial.

Tornar a cultura afro-brasileira, como um elemento central na educação é sobretudo, uma questão de reparação histórica visto as inúmeras negligências evidenciadas na vida social, particular e acadêmica. É uma forma de dar aos alunos a possibilidade de conhecer, pensar e construir um saber histórico a partir de um referencial que nos ajude a entender a história a partir da presença e da importância da cultura negra para a construção do Brasil, bem como da identidade de seu povo.

Para o diálogo apresentado julgamos essencial um projeto elaborado a partir de autores e autoras alinhadas à perspectiva decolonial cuja proposta é exatamente pensar a História a partir de um referencial que não esteja subjugado à cultura europeia, mas que abra caminhos para que se pense a construção da identidade negra, tida como pluricultural e diversidade religiosamente partir de outros referenciais.

Neste trabalho recorreremos aos estudos acerca das relações étnico-raciais, de forma como fundamentação teórica que nos permita entender a relevância desse tema para a educação básica, especialmente nos livros didáticos de História após a homologação da BNCC. Para este recorte nos baseamos em autores e autoras como: Nilma Lino Gomes (2020); Kabengele Munanga (2015) Ana Célia Silva (2005); José Gimeno Sacristán (2013) além de teses, livros didáticos, Leis e documentos oficiais.

Para Sacristán (2013), o currículo deve ser construído de forma a valorizar a todos os alunos e alunas no que tange às questões econômicas, sociais e culturais de forma a transformar socialmente a vida desses sujeitos.

A Lei nº 10.639/03 promulgada em janeiro de 2003, decreta que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se

obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Portanto, essa Lei representa um importante passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação histórica para a educação básica. Após essa homologação temos finalmente a oportunidade de conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira, pois antes desse marco, era fortíssimo o silenciamento da questão étnico-racial nos currículos escolares de um país que é feito de maioria negros.

Em seus fundamentos teóricos se afirma que o racismo no Brasil se explicita através de um sistema meritocrático, que agrava desigualdades e gera injustiças. Destaca ainda que há uma demanda da comunidade afro-brasileira pela busca de reconhecimento, valorização e afirmação de direitos (OLIVEIRA E CANDAU, 2010).

A lei representa uma luta contra o mito da democracia racial. O mito se baseia na ideia de que negros e brancos vivem em completa harmonia, como se em um dado momento da história conseguíssemos esquecer quase quatrocentos anos de escravidão. O racismo segundo essa concepção é dado de maneira isolada, sem maiores influências do sistema capitalista. Essa afirmação advém de uma política de embranquecimento instaurada entre os séculos XIX e XX. Nestes períodos entendia-se que a relação sexual mantida entre negros e brancos parte de um desejo individual quando na verdade há incumbido uma política de embranquecimento (NASCIMENTO, 2009).

Entende-se que apesar do grande avanço das discussões raciais negras no Brasil em torno do resgate da ancestralidade africana, da reparação das ações afirmativas etc., ainda esbarramos com o mito da democracia racial que postula a miscigenação como ordem harmoniosa das relações raciais brasileiras. Essa situação coloca o negro como refém de um embranquecimento tendo sua identidade impedida de se manifestar (MUNANGA, 2015).

A disciplina de História no Ensino Fundamental permite o conhecimento, reflexão dos processos que formam e formam as sociedades que existem, em especial a brasileira. Se for ministrada de maneira crítica e decolonial essa disciplina pode combater o mito da democracia racial que esconde o racismo e a cultura negra. Justamente por isso essa disciplina tem sido palco de muitas disputas políticas no campo do currículo, por isso, torna-se um componente muito discutido no campo político e nas discussões que tangem políticas públicas para a educação.

Ao analisar a BNCC notamos que a disciplina de História foi integrada a um componente denominado Ciências Humanas. Esse componente abarca também as disciplinas de Geografia e História. No entanto, o que vigora é a negação deste caminho, pois marca uma narrativa histórica eurocentrada, desta maneira abre-se espaço para o enfraquecimento de diálogos que contribuam para a decolonização do currículo (CERRI e CRUZ, 2021).

A pesquisa também abordará o livro didático. Sabemos que o livro didático se configura como um grande negócio no Brasil: é vendido a larga escala e usado por professores e alunos, e na maioria das vezes se torna o único recurso disponível nas escolas. Os livros ainda apontam uma narrativa genérica de forma a contribuir com o apagamento das diversas identidades que formam o nosso país como populações indígenas, africanas e afrodescendentes que ocupam lugares específicos e lineares criando assim, um imaginário de indígenas preguiçosos e africanos que servirá apenas para o trabalho manual (SILVA e MEIRELES, 2017).

A representação do negro nos livros didáticos é frequentemente dada como um escravo, sem referência ao seu passado de homem livre e as lutas de libertação que desenvolveu direitos a nossa população atual a exemplo a Lei 10.639/03. Essa problemática se reflete nos livros didáticos, e promovem a exclusão do negro em relação aos papéis estigmatizados pela sociedade como a rejeição, a autoestima e isso acaba dificultando “a organização política do grupo estigmatizado” (SILVA, 2005).

Dessa forma, consideramos fundamental o debate que aproxime as discussões acerca da questão étnico racial no Brasil sob uma perspectiva histórica e decolonial, de maneira que torne possível perceber como ela se apresenta na BNCC, visto que é um documento orientador para a construção dos currículos escolares, e nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental, objeto privilegiado no processo de construção do saber escolar. O objetivo principal deste trabalho consiste em examinar a maneira como os estudos afro-brasileiros estão expostos nos livros didáticos a partir da homologação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já os objetivos específicos consistem em: Identificar os períodos e iniciativas promovidas pelo movimento negro para a criação da Lei 10.639/03; analisar a produção da BNCC como documento orientador para a construção de currículos e seu impacto no tratamento da questão racial no currículo; problematizar a representação das pessoas negras e os debates acerca

da cultura afro-brasileira, pós-BNCC, no livro de História a partir das noções de decolonialidade da Educação. que forma estaríamos reconhecendo a intelectualidade negra nos currículos oficiais? Será que esse movimento é realmente enxergado como produtor de conhecimento? De que maneira são representadas as pessoas negras no currículo que formam mentes e subjetividades? Será que as representações são as defendidas pelo movimento negro educador? Como aparece a cultura afro-brasileira no currículo? São essas as principais perguntas que buscamos explicitar no decorrer deste trabalho.

Os procedimentos utilizados para essa pesquisa são de natureza qualitativa através de uma análise documental, visando explicitar de que maneira os estudos afro-brasileiros encontram-se expressos na BNCC e no material didático produzido sob a égide deste documento. Para isso, faremos uma análise do documento final da (BNCC, 2017) e da legislação que deu sustentação a sua produção, com destaque para a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996).

Como forma de avaliar a concretização dos elementos presentes na BNCC e sua presença efetiva no Ensino Fundamental, analisaremos uma coletânea de um livro de História intitulado *Buriti Mais História*, 2017. A análise ocorreu mediante a identificação de temas de forma a dialogar com os presentes referenciais já citados sobre a questão étnico racial no Brasil de livros didáticos produzidos de acordo com as orientações presentes na BNCC.

De acordo com SEVERINO (2013, P.108) a análise documental é uma forma sistematizada de registrar dados e informações, em condições analisadas pelo pesquisador, “é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes” e desenvolvidas ao longo do trabalho.

Na pesquisa qualitativa, entendemos o objeto estudado como uma construção social e subjetiva, reconhecendo nossas próprias ações. Assim, as abordagens se configuram como naturalistas, interpretativas de mundo. E ainda, que se mostrem como uma abordagem “imparcial” o pesquisador acaba conferindo uma relação íntima com a sua pesquisa (SEVERINO, 2013).

Assim, através desses documentos e das metodologias de pesquisa já citados, pretendemos evidenciar possíveis negligências, além de contribuir com diálogos étnico-raciais. Recorreremos ainda à literatura especializada, artigos

científicos, livros, dissertações, teses etc... para a construção do diálogo sobre a questão étnico racial, o histórico de construção da BNCC como orientação para os currículos escolares e o papel do livro didático de História na primeira fase do Ensino Fundamental. Buscamos uma perspectiva ampla da discussão recorrendo a autores tanto da área de História quanto especialistas na área da Educação.

CAPÍTULO I: A LUTA POR EDUCAÇÃO: O MOVIMENTO NEGRO, A LEI 10.639 E O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR

1.1 O Surgimento do Movimento Negro no Brasil

Como ponto de partida para nossa discussão, neste capítulo buscamos identificar as contribuições do Movimento Negro no Brasil para a criação e implementação da Lei 10.639/03 e de que forma o Movimento Negro Educador assume seu lugar na luta da educação antirracista.

A abolição da escravidão ocorrida em 1888 não garantiu aos negros ganhos materiais ou simbólicos. Para reverter essa situação os escravizados e seus descendentes mobilizaram-se como movimento negro no intuito de inserir o negro na sociedade.

As mobilizações conseguiram integrar uma boa parcela dos homens de cor¹ expressão utilizada na época para se referirem aos negros. Simultaneamente surgiu a imprensa negra, uma alternativa para a comunidade negra que não tinha acesso aos meios de comunicação. Esses jornais denunciavam mazelas que afetam a população negra no trabalho, na educação e na saúde. Em 1930 o movimento negro fundou a Frente Negra Brasileira (FNB) com o intuito de ofertar assistência médica, odontológica e escolar aos negros, além de cursos de formação política para o movimento negro. A fundação dessa entidade foi um salto significativo para as reivindicações mais deliberadas. Assim, evidenciamos que o principal objetivo dessa primeira fase foi a integração do negro na sociedade (DOMINGUES, 2007).

A segunda aconteceu durante a queda da ditadura varguista o que aumentou a organização do movimento negro. Sob supervisão de Abdias Nascimento² o objetivo principal era formar um grupo teatral apenas de negra entitulado de Teatro Experimental do Negro (TEN). Alguns anos depois a TEN se expande e o jornal *Quilombo* além de servir como um meio de comunicação, começa a oferecer cursos de corte, costura e alfabetização à população negra

¹ Foi inicialmente usado para se referir a pessoas de herança africana e mista. Os colonos franceses usaram o termo “pessoas de cor” para se referir a pessoas de descendência mista africana e europeia que foram libertadas da escravidão nas Américas

² De acordo com CPDOC (2022) Abdias Nascimento é considerado um dos maiores expoentes da cultura negra e dos direitos humanos no Brasil. Foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz de 2010. Fundou entidades como o Teatro Experimental Negro (TEN), o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) além de atuar em movimentos nacionais e internacionais como a Frente Negra Brasileira.

(DOMINGUES, 2007).

A terceira fase do movimento negro representou uma derrota temporária visto que neste período ainda vigorava a Ditadura Militar de 1964. A reorganização política antirracista aconteceu apenas no fim do ano de 1970 no bojo dos ascensos de movimento populares principalmente por parte da Europa. Em 1978 com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) o movimento negro organizado volta à cena política (DOMINGUES, 2007).

Nacionalmente o MNU foi uma organização política que entendia a luta antirracista como uma luta anticapitalista. Para seus dirigentes o capitalismo além de alimentar, se beneficiava do racismo. Assim, apenas a derrubada desse sistema faria nossa sociedade mais justa. Um outro ponto bastante discutido durante essa fase foi a ressignificação da palavra “negro” como já mencionamosos “homens de cor” era o termo utilizado na época. O MNU então, incentivou os negros a assumirem sua condição racial, ressignificando a palavra negro, tida até então de maneira pejorativa, como algo ruim ou sujo (DOMINGUES, 2007). Neste mesmo período o MNU passa a intervir de maneira mais incisiva no campo da educação, atuando na capacitação de professores e na inclusão do ensino de história da África nos currículos escolares, é neste momento que as ações afirmativas começaram a ser vistas como uma demanda real e emergente (GOMES, 2017).

Como já discorremos nesse trabalho, o fim do período escravocrata não garantiu aos negros nenhuma reparação simbólica ou material. Uma das alternativas viáveis na época para a inserção do negro na sociedade foi a criação do movimento negro organizado que ao longo do tempo foram ganhando outras configurações³. Apesar dos avanços ocasionados por esses grupos as décadas de 80/90 puseram e evidenciaram a defasagem no acesso a itens básicos do negro em comparação aos brancos.

1.2 A criação da Lei 10.639/03 e o Movimento Negro Educador

No ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, reconheceu-se a emergência de combater a discriminação racial e promover a valorização das relações étnico-raciais. Foi com base nessa prerrogativa que o senador Paulo Paim apresentou um esboço do projeto da Lei 10.639/03 fruto de anos de luta do

³ A resistência dos negros se dá desde o período da escravidão. O que acontece no século XX é o movimento negro mais organizado.

Movimento Negro encaminhado ao senado e arquivado em 1995. Em março de 1999 o projeto foi formulado sob a lei nº259 estabelecendo a obrigatoriedade de incluir a história e cultura afro-brasileira. Ainda na década de 90, a LDBEN em 1996 já reconhecia a necessidade de uma política que garantisse aos negros o reconhecimento de sua história e cultura. Aprovada em 1999 a Lei só é promulgada em 2003 sob promessa de candidatura do então presidente Lula (SILVA e PEREIRA, 2013).

Mesmo após todos esses desdobramentos a Lei foi vetada duas vezes. O primeiro veto discorria sobre o fato de apenas 10% de seus conteúdos serem expostos, visto que essa quantidade não atendia as exigências mínimas. Já o segundo veto discorria sobre a falta de formação dos professores que deveriam contar com a participação do movimento afro-brasileiro (BRASIL, 2003).

Assim, a Lei 10.639/03⁴ promulgada em 2003 instaurou nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira durante a educação básica, como descrito: “Art. 26A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Compreendendo sua relevância para a valorização da Cultura Afro-Brasileira, espera-se que ela não seja apenas um marco normativo, mas que promova uma educação democrática e de reconhecimento. Ressaltamos que ao longo deste trabalho faremos apenas a análise da lei 10.639/03 visto que ela caracteriza um marco histórico no que diz respeito às políticas afirmativas para negros em nosso país.

O Movimento Negro no Brasil, denuncia sofrimentos e opressões advindos de um processo de escravidão, com inegáveis contribuições no âmbito educacional, a exemplo, temos a Lei nº 10.639/03 política pública vigente atualmente advinda desse movimento que reforça seu protagonismo social, político e educador (GOMES, 2017).

Entendemos que o movimento negro organizado alcançou um lugar de destaque na luta contra o racismo no Brasil, e de como isso contribuiu positivamente para a construção da Lei 10.639/03. Deste modo compreendemos o movimento negro como um potencializador na luta contra o racismo, decolonizando mentes e reeducando o indivíduo para uma nova sociedade (GOMES, 2017).

⁴ Após cinco anos de sua promulgação, em janeiro de 2008 a lei 11.645/08 altera a normativada LDBEN e inclui os estudos indígenas como algo obrigatório nas redes de ensino.

Para além da conquista citada anteriormente, a luta do movimento negro foi um importante mecanismo para a ressignificação do conceito de raça entendida como um fator biológico, porém conforme Gomes (2005) explicita a raça é entendida como um campo político dado através de análises do racismo existente no Brasil, ou seja, algo construído culturalmente.

Como desdobramento dessas reivindicações temos o movimento negro educador, que caracteriza-se como um “sujeito político produtor e produto de experiências sociais que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história” (2017, p. 28).

Gomes (2005) afirma que o mito da democracia racial se dá por uma corrente ideológica que nega a desigualdade entre brancos e negros no Brasil, para essa corrente não há distinção com relação as oportunidades ou tratamentos. O principal intuito dessa afirmação é negar a discriminação racial contra negros e por outro lado perpetuar estereótipos racista.

O racismo é erroneamente atrelado a características individuais, como uma falha de caráter, defeito de alguém. Para Gomes (2005) o racismo tem uma raiz histórica, que organiza a sociedade de forma injusta com “profundas desigualdades vividas por negros [...] em nossa sociedade” (p.58). Por isso mudar o currículo é desvelar este racismo. Afinal, não podemos ensinar/lutar contra algo que não existe, é preciso dar nome, mostrar o racismo na história do Brasil, posicionando a cultura, arte, literatura, religiosidade e os conhecimentos produzidos pelas pessoas negras no centro do currículo e não apenas em datas comemorativas.

A BNCC por seu caráter normativo apresenta-se como um documento relevante, que não pode ser ignorado, visto que regulamenta quais as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas durante todo o ensino básico.

Desta forma, ao se pensar a elaboração dos currículos escolares, se entende a preocupação com o que será ensinado, visto que, o currículo se define como uma seleção organizada dos conteúdos a se aprender e assim regula a prática didática (SACRISTÁN, 2013). Por um lado, a regulação do currículo é importante porque não se pode ensinar qualquer coisa, de qualquer jeito na escola, por outro lado existe um risco de um documento que restringe muito o currículo acabar inviabilizando também debates importantes.

Com isso, a relevância desse estudo se deve ao fato de buscar entender a

maneira com que os livros didáticos têm discutido as relações étnico-raciais após a homologação da BNCC, até que ponto ela contribui ou não com a erradicação do racismo e qual as principais contribuições do movimento negro para a educação étnico-racial.

CAPÍTULO II: A RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR (BNCC) E ASPIRAÇÕES DE UM CURRÍCULO DECOLONIZADO

2.1 A BNCC, o currículo e a questão étnico-racial na escola

Neste capítulo buscamos analisar o surgimento da BNCC, bem como a maneira como esse documento apresenta a Lei 10.639/03 e principalmente o grau de compromisso ao qual se dispõe. Falamos ainda das correntes teóricas do currículo, o que é currículo e qual a sua importância para a formação humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que “[...] seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica em no Brasil” (BRASIL, 2018 p. 7). Embora sua homologação tenha ocorrido recentemente (2017) sua garantia se dá desde a Constituição Federal – 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) – 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001).

A Constituição Federal de 1988 já trata de conteúdos mínimos, certamente esses conteúdos não eram a base, mas serviam como legitimação e cumprimento de algo que já se estende há anos. Essa obrigatoriedade está expressa no art. 210 da Constituição que reconhece a necessidade de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a garantir a formação básica em respeito a “valores culturais, artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2017p.10).

É no intuito de atender a essa determinação constitucional que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) dispõe que cada instituição deve organizar seus currículos. Essa percepção da lei também se encontra presente na construção da BNCC, de forma a estabelecer um diálogo complementar aos conteúdos mínimos em âmbito nacional e os elementos característicos de cada região do país. Dessa forma, busca-se garantir o reconhecimento da diversidade das características locais e regionais da sociedade, cultura e economia dos educandos.

No ano de 2014, o PNE (documento que traça objetivos e metas para a educação do país) definiu a BNCC como uma das estratégias para alcançar as metas 1, 2, 3 e 7, são elas:

Tabela 1: Metas da BNCC

Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PNE 2014.

No plano há uma reafirmação da importância de se criar uma base, com foco na qualidade da educação básica, objetivando a aprendizagem, e o desenvolvimento. Tais estratégias definem os direitos para a educação básica com articulações e formação docente. (BRASIL, 2017).

Diante disso tudo, o Ministério da Educação (MEC), instituiu em 2015 a portaria nº 592/2015 no intuito de formar uma comissão de especialistas para elaboração da BNCC. Essa portaria determina que a comissão será composta por professores em exercício, pesquisadores de universidade e especialistas que tenham vínculo com secretarias estaduais e unidades da federação. Neste mesmo ano foi lançada a primeira versão do documento (BRASIL, 2015).

Em 2016 se determinou que os membros fariam um relatório de resultados da consulta pública. Em julho, aconteceu o seminário internacional sobre a BNCC no Brasil. Neste período o cenário político passava por sérias mudanças que contribuíram para o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Ao assumir a Presidência, Michel Temer nomeou novos ministros para o seu governo e reestruturou o comitê gestor da base. A portaria de nº 790/2016 substituiu a de nº 592/2015. Essa mudança culmina na indicação de novos especialistas feita através dos ministros que Temer indicou. As discussões sobre a reforma do ensino médio se intensificam, porém, para que a mudança de fato acontecesse era necessário a aprovação da BNCC.

Em 2017 o MEC entregou/ homologou a versão final da base, contendo apenas a parte que se refere aos elementos da educação infantil ao ensino fundamental II. A partir dessa homologação inicia-se a formação e capacitação de professores para a adequação dos currículos escolares, explicitando direitos e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo da educação básica.

Em abril de 2018 instituiu-se o programa de implementação da base, que visava discutir sobre a BNCC de forma “que as secretarias e as escolas organizem o “Dia D”, com apresentações, debates e compartilhamentos sobre a BNCC junto às equipes técnicas, gestoras, professores, pais e alunos” (BRASIL, 2018, p. 1).

Entendemos que a construção da BNCC foi marcada por mudanças e intensas disputas políticas que contribuíram em uma escrita aligeirada, talvez até despreocupada com o ensino básico, causando uma desproporção significativa na aprendizagem, dado os sucateamentos que a educação já evidencia, contribuindo com o desmonte de conquistas populares das últimas

décadas. Para entender melhor o impacto da BNCC e o ensino de história e cultura afro-brasileira é preciso compreender o que é currículo.

O termo currículo deriva do latim *curriculum*. Na Roma Antiga o currículo era designado como uma soma de honrarias que um cidadão acumulava ao longo da vida. Durante Idade Média havia-se uma divisão dos conhecimentos que estava ligado ao currículo, de acordo com Sacristán (2013):

Esses conhecimentos eram divididos entre o *Trivium* (gramática, retórica e dialética) de cunho mais instrumental e no *cuadrivium* (astronomia, geometria, aritmética e música) de caráter mais prático, conhecidos como setes artes (p. 17).

Vale ressaltar que esses conhecimentos eram destinados apenas a homens livres, aos servos os saberes eram voltados para agricultura, mecânica, culinária etc., essa divisão representa o currículo como ordenamento, como uma espécie de partitura que organiza ações que sem ele ficariam isoladas.

A BNCC por seu caráter normativo apresenta-se como um documento relevante, que não pode ser ignorado, visto que regulamenta quais as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas durante todo o ensino básico. Desta forma, ao se pensar a elaboração dos currículos escolares, entende-se a preocupação com o que será ensinado, visto que, o currículo define-se como uma seleção organizada dos conteúdos a se aprender e assim regula a prática didática (SACRISTÁN, 2013). Por um lado, a regulação do currículo é importante porque não se pode ensinar qualquer coisa, de qualquer jeito na escola, por outro lado existe um risco de um documento que restringe muito o currículo acabar inviabilizando também debates importantes.

A partir do século XVI e XVII o currículo organiza o conhecimento científico, estruturando a escolarização que temos até os dias atuais. Segundo Sacristan:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo que consiste no progresso dos sujeitos durante a escolaridade (SACRISTAN, 2013, p. 18).

O conceito de currículo e sua utilização relacionam-se à ideia de seleção de conteúdos, de maneira a unificar a aprendizagem que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Dessa forma, a escolha dos conteúdos resulta na priorização de alguns discursos e contribui para a exclusão de outros (Sacristán, 2013).

Para Silva (1996, p. 23) o currículo é um campo permeado por ideologias,

onde se entrecruzam o saber e o poder, o domínio, o discurso e a regulação. É no currículo que se condensam relações de poder cruciais para a construção das subjetividades sociais, ou seja, o poder e a identidade estão entrelaçados. “O currículo corporifica as relações sociais”.

Conforme Moreira e Silva (1997) o currículo configura-se como um terreno de reprodução cultural no qual funcionam como criação, recriação e sobretudo contestação. Sendo assim, perceber que o currículo escolar possui ação direta e indireta na formação e desenvolvimento do aluno é determinante para o desenvolvimento educacional que será desenvolvido.

Por fim, entende-se que o currículo está ligado às relações de poder expressa por interesses que atuam no sistema educativo, tendo seus conteúdos e forma historicamente configurados pelo meio cultural, social, político e econômico. Sabendo da força do currículo na formação das pessoas que teorias diferentes tentaram explicar como deveria ser o currículo escolar.

Segundo Silva (1996) a teoria tradicional do currículo surgiu na década de 1920 nos Estados Unidos. Nesta época o país passava por importantes processos de industrialização, urbanização e imigração. Esse cenário acarretou a entrada das pessoas na escola, e com isso surge a preocupação em definir um currículo que mantivesse a cultura daquela nação. Para essa teoria a escola deveria funcionar como uma indústria, especificando de forma precisa os resultados que pretendiam alcançar. Nessa perspectiva os objetivos tratam de desenvolver habilidades necessárias e úteis para exercer funções na vida profissional. Em suma, as teorias tradicionais prezam pela organização, planejamento e objetivos a serem atingidos.

A teoria crítica do currículo começa a ser discutida entre os anos 1960 e 1970 em meio a muitos problemas que os Estados Unidos enfrentava, assim alguns movimentos sociais começaram a se fundir como o hippie, contracultura, feminismo, movimento negro e protestos contra a guerra do Vietnã. Essa corrente explica que uma sociedade capitalista se mantém não apenas pelo sistema econômico, mas também pelas ideologias reforçadas por instituições. Assim, a escola esconde fatos históricos e mantém a desigualdade, dando ênfase a submissão das classes pobres e obediência às classes dominantes (SILVA, 1996).

De acordo com Silva (1996) a teoria pós-crítica surge nos anos 1990 e traz a possibilidade de rever o currículo para que ele possa ser mais aberto à diferença. Esta teoria tece críticas aos valores europeus supervalorizados e traz à tona

discussões sobre o gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem. As teorias críticas e pós-críticas são contrárias a ideia de currículo neutro, elas defendem que o currículo forme uma sociedade mais justa, considerando a diversidade cultural, social e histórica dos povos.

Com a ajuda de autoras e autores das linhas críticas e pós-críticas como Sacristan e Silva entendemos que o currículo sem a questão étnico-racial se mostra como um potencializador de desigualdade e reforça os estereótipos de submissão e inferioridade. Entendemos também que a BNCC da forma como foi disputada e tem sido implementada nas escolas pode servir a um currículo tradicional, voltado para o mercado, que não leva ao pensamento crítico e à formação humana integral.

A BNCC dispõe-se como um documento complementar, uma base, para a elaboração de novos currículos escolares. Assim, a escola possui total autonomia ao selecionar as propostas pedagógicas desta normativa, levando em consideração suas peculiaridades como o regionalismo, contexto social e econômico que a escola está inserida (BRASIL, 2017).

Ainda segundo o documento, o pacto federativo instituído em 2014, promulgou o PNE e a BNCC em regime de colaboração nas redes de ensino e escolas particulares, cabendo à escola construir seu currículo com base nas aprendizagens essenciais dispostas nestes documentos (BRASIL, 2017). O que tem se percebido nos currículos escolares é um processo antagônico a essa afirmação trazida nos próprios documentos.

A base, antes pensada para orientar, tem se apresentado como algo obrigatoriamente a ser seguido. Esse documento tem se tornado o próprio currículo, o que é perigoso, pois os professores estão deixando de pensar e construir um currículo de acordo com as demandas de sua comunidade escolar, além de seguir a BNCC como uma lista de tarefas ou de conteúdo. Dada essa narrativa, podemos enxergar os docentes como técnicos ou sujeitos questionadores? Essa maneira equivocada de se seguir o currículo reforça a ideia de currículo tradicional, ou seja, lista de conteúdo a ser seguida independente da realidade, dos ritmos e da cultura das pessoas. Um currículo tradicional, com as suas características, não é capaz de garantir uma educação decolonial, que abarque a história e cultura afro-brasileira, e coloque a educação antirracista em prática.

2.2 A BNCC e a Educação para as Relações Étnico-raciais: em defesa do Currículo Decolonizado.

A relevância da BNCC sempre foi muito discutida, afinal este documento deve ser considerado ao elaborar os currículos escolares. Mas nem sempre as narrativas encontradas se estendem à camada majoritariamente negra. Com isso, ao se pensar a escola devemos enxergá-la como meio de democratização a todos, de forma a ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art. 205)

Conforme dito anteriormente, em 2003 foi promulgada a lei 10.639/03 que altera a LDB nº 9394/1996 para incluir obrigatoriamente o estudo de história e cultura afro-brasileira para o ensino fundamental e médio. Essa legislação reforça a importância e a garantia desse tema nos espaços escolares, como explicitado:

[...] História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Estabelecida por lei o estudo da cultura afro-brasileira é uma norma, não cabe a escola decidir se irá ou não contemplar. Assim, torna-se importante estabelecer nos currículos escolares uma lei que não se aplique somente ao papel, mas que auxilie na formação de um pensamento crítico de pessoas brancas e não brancas.

A proposta ou texto da BNCC em 2016 abordava o conjunto de temas das relações étnicas sob um posicionamento mais político, a fim de que caíam sobre críticas mais assertivas, sem abordagens maquiadas. Fica claro seu objetivo é ampliar os conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais contribuindo para a erradicação do racismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira, desta forma o conteúdo deve ser ministrado no âmbito de todo currículo escolar em todas as etapas da educação básica “compreendendo a cultura que caracteriza a formação da população negra”. (BRASIL, 2016, p. 77).

No que tange os conteúdos de ciências humanas se evidencia um posicionamento mais crítico e ativo do estudante no que diz respeito às habilidades a serem desenvolvidas. Para o documento, esse agrupamento deve conferir aos estudantes o sentido de responsabilidade, com a valorização dos direitos humanos, cultivando-os “intelectualmente autônomos em face de seu

próprio tempo, e capacitados a perceber refletir sobre as experiências humanas, em tempos, espaços e culturas distintos e sob diversas lógicas de pensamento” (BRASIL, 2016, p. 153)

De acordo com a BNCC de 2017, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se:

[...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008), [...] na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2017, p. 19-20).

A busca por uma educação verdadeiramente antirracista, se baseia na capacidade de não apenas reconhecer nossa cultura em datas comemorativas, mas de refletir criticamente a cerca de um racismo estrutural, criada e mantida pelos sistemas capitalistas. Pensando isso, movimento negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo da educação a perspectiva negra decolonial brasileira, responsável pelo processo de decolonização dos currículos e do conhecimento brasileiro. Essa produção engajada de intelectualidade negra explicita, analisa e reflete criticamente o favoritismo na produção de conhecimento eurocentrado.

Ao considerar a decolonização remetemos instantaneamente ao colonialismo, que em sua época (século XIV e XVII) impôs por meio da violência física e simbólica os padrões políticos e sociais articulados ao interesses econômicos europeus, de forma a expandir o capitalismo (PAVAN e TEDESH, 2021).

De acordo com Santos (2018) entende-se decolonização como:

[...] planetária, não se confundindo com uma abordagem restrita a indivíduos, ao contrário, encontra sentido em articulação com os movimentos sociais, especificamente nas resistências afros e indígenas (p.3)

Decolonizar um currículo tem se tornado uma luta relevante dos movimentos de educação, ainda mais quando falamos das relações étnico- raciais. Estudar essa temática se configura como um campo de resistência negra à inviabilização dos europeus advindas do período escravocrata e reproduzida até hoje. Levando em consideração o que discorreremos até aqui, como podemos entender o currículo

decolonizado sob a perspectiva das relações étnico-raciais?

O currículo decolonizado tem como objetivo uma educação democrática e antirracista que atue não somente por uma desconstrução genérica, mas específica no que tange a educação afro-brasileira. Ou seja, só é possível decolonizar os currículos se o direcionarmos olhar sobre “os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (GOMES, 2020 p. 235).

É na esteira dos debates sobre o currículo que se desenvolveram as propostas de estabelecimento de referenciais amplos, com validade nacional, cujo principal e mais recente resultado é a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017). A BNCC é estabelecida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica”. Ou seja, um currículo que tem por objetivo organizar os conteúdos a serem aprendidos durante todo o ensino básico (BRASIL, 2017 p. 7).

Após a Abolição da Escravatura, os poucos negros/negras que conseguiram romper com a barreira social e racial, não foram reconhecidos como “intelectuais produtores de um conhecimento crítico sobre a questão racial e africana, em particular sobre a realidade brasileira e do mundo” (GOMES, 2018). Esta falta de reconhecimento não acontece de maneira desproposita, e sim pela invisibilidade dos corpos de negros e negras brasileiras advindas do período escravocrata e que se perdura até os dias de hoje.

A escola constitui-se como um espaço democrático feito de várias narrativas. Para Silva (1996) o currículo não deve se restringir a transmissão de conteúdos, e sim a experiências concretas, que corporificam narrativas particulares sobre indivíduo e sociedade. Portanto um currículo que se constitua verdadeiramente democrático deve se a ter a narrativas que combatam o silenciamento de temas como raça, gênero e sexualidade. Então, é importante que haja uma desconstrução de ideias preestabelecidas para que avanços aconteçam no espaço escolar.

Pautados nessas afirmações, concordamos com Gomes (2020, p. 235) sobre a importância da descolonização do currículo, entendido como uma luta do Movimento Negro em busca de “uma educação democrática, pública, laica e antirracista [...] numa perspectiva negra e brasileira”.

Para que isso seja possível, é imprescindível decolonizar nosso olhar sobre os sujeitos (negros), reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimentos válidos. Esse reconhecimento significa romper com o eurocentrismo compreendendo que a escola deve compor um novo currículo e desenvolver uma educação mais democrática e igualitária.

CAPÍTULO III: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SEU DIÁLOGO COM RECORTE ÉTNICO-RACIAL

3.1 O Livro Didático de História e o Estudo da Cultura e História Afro- brasileira na Escola

Nesta seção analisaremos a maneira como o recorte étnico-racial encontra-se disposto no livro didático após a implementação da BNCC. Para mediar essa discussão traremos autoras como bell hooks (2017), Circe Bittencourt (1996) e Petronilha Silva (2005). Trataremos da História como uma disciplina escolar, que por sua vez se mostra relevante na construção dos sujeitos contribuindo assim com a formação da democracia e da criticidade (BITTENCOURT, 1996).

Para Fonseca (2005), entender a História requer uma análise centrada nas propostas curriculares e nas políticas públicas em vigor. Para a autora, a disciplina de História deve valorizar a problematização, fazendo valer a análise crítica da realidade transformando alunos e professores sujeitos históricos do cotidiano. De qual maneira os livros didáticos de História auxiliam essa narrativa?

O livro didático é antes de tudo uma mercadoria e como tal deve ser entendido como um fator que pode contribuir com a reprodução de ideologias dados a partir de saberes oficiais imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. Seus textos e ilustrações transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes (eurocêtricos)⁵ generalizando assuntos como: etnia, sexualidade e família. Ainda de acordo com a autora, ao considerar as formas de consumo do livro didático, não podemos omitir o poder do professor, cabe a este escolher aquilo que melhor se adequa a realidade dos alunos (BITTENCOURT, 1996).

De acordo com Silva e Meireles (2017) o livro didático configura-se como um grande negócio no Brasil, vendido a larga escala e utilizado por professores e alunos como o único recurso disponível nas escolas. Suas narrativas genéricas de indígenas preguiçosos e africanos que servem apenas para o trabalho manual contribuem com o apagamento das diversas identidades que formam o nosso país.

Silva (2005) destaca ainda que o livro didático visto como mercadoria deve ser entendido como um fator que contribui com a reprodução de ideologias dadas a partir de saberes impostos por setores do Estado. A exemplo temos a representação do negro frequentemente dada como um escravo, sem referência ao seu passado de homem livre e as lutas de libertação que contribuiu para a garantia

⁵ O eurocentrismo refere-se a um sistema ideológico, onde a cultura europeia é colocada como a mais importante dentre as várias culturas que temos no mundo.

de direitos alcançados por nossa população atual. Dada essa problemática se entende que os livros didáticos, podem contribuir com a exclusão e rejeição do negro consigo mesmo o que dificulta a organização política desse grupo estigmatizado.

A construção da identidade negra positiva e da autoestima de crianças e jovens negros no Brasil, um país racista, é um grande desafio. O negro é uma das etnias que mais sofrem preconceito especialmente no viés cultural e econômico. A domesticação de corpos negros e o reforço de inferioridade e submissão que sofremos são marcas ainda muito presentes. Partindo dessa premissa, entendemos que a identidade e a autoestima de pessoas negras é também um fato de muita relevância, isso porque a população negra cresce aprendendo que o melhor é sempre ter cabelos lisos, longos, pele clara e nariz fino, o fato é que culturalmente seus traços foram pouco valorizados.

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

Em linhas gerais uma boa autoestima significa não somente sentir-se bem consigo mesma, mas para além disso a autoestima é a habilidade que temos de lidar com os desafios da vida, de ter valor, merecer e de afirmar nossas necessidades e desejos (hooks, 2017).

Em síntese, é importante refletir e analisar o impacto da BNCC no tratamento da questão étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira, no sentido de analisar se ela contribui ou dificulta o cumprimento da Lei 10.639/03.

3.2 A Análise do Livro Didático de História.

Após os devidos apontamentos da sessão anterior faremos a análise de um livro didático para o 4º ano da disciplina de História. Nosso principal intuito é entender de que forma o livro didático após a homologação da BNCC trata as relações étnico-raciais e de que forma contribui para a construção da autoestima e identidade negra.

As discussões levantadas aqui não buscam reduzir a temática étnico-racial, mas evidenciar narrativas que acreditamos ser essenciais para a formação da criticidade em nossas crianças. Avaliando como os autores trabalham os conteúdos relacionados a esta temática incidindo um olhar mais minucioso aos textos, imagens e uso de nomenclaturas.

Compreendendo que o conteúdo da História e Cultura Afro-brasileira começa a ser ministrado no 4º ano do Ensino Fundamental I, escolhemos um livro da coleção Buriti Mais História – editora Moderna (2017) produzido sob as normas da BNCC, entendendo que este deve abordar questões que auxiliem na promoção de uma educação verdadeiramente antirracista. A escolha do livro citado anteriormente, se motivou pelo fato do material estar em circulação no Município de Aparecida de Goiânia/GO, cidade onde esta pesquisa foi desenvolvida.

O livro se divide em quatro unidades que tratam sobre os primeiros grupos humanos, são eles: Os Primeiros Grupos Humanos, O Início do Comércio, A Formação do Brasil e as Migrações do Brasil, respectivamente. Em Linhas gerais os conteúdos tratam da formação do povoamento no Brasil, assunto diretamente atrelado a época colonial e ao sistema escravista.

A Unidade 1 do livro intitulado “Os Primeiros Grupos Humanos” discorre sobre como se deu a formação de diferentes grupos humanos no mundo. Ao recorrer ao tema que estamos discutindo não encontramos nenhum tópico e nem mesmo uma palavra que nos remeta ao tema. Já nas imagens temos uma pintura que retrata negros em serviço braçal⁶, vejamos:

⁶ Ressaltamos que não há nenhuma discriminação pelo serviço braçal, e sim um esforço para que possamos nos sentirmos dignos de ocupar outros lugares.

Figura 1: Negros em serviço braçal



Carregadores de café a caminho da cidade, Jean-Baptiste Debret. 1826. Aquarela sobre papel, 15,9 cm × 22 cm.

Fonte: Livro Buriti Mais História, 4º ano, pág. 14

Essa foi a primeira e única imagem encontrada nesta unidade, percorrendo os períodos que dividem a história, a cultura dos egípcios, dos chineses e dos europeus. O povo africano não aparece como uma cultura legítima de saberes próprios, nem como se dava sua organização no início da humanidade.

Um dos elementos que apontam a vinculação com a BNCC é o fato do livro estar organizado de forma temática abordando um mesmo tema em diferentes momentos históricos. Essa primeira parte é sobre o comércio. Este tema é abordado em diferentes espaços e tempos. Isso é interessante, mas temos alguns problemas: a África não aparece de forma autônoma, apenas como extensão das culturas europeias (como espaço de dominação). Os africanos aparecem apenas como escravizados (é o caso dessa imagem). As referências mais explícitas à África estão ligadas à natureza como por exemplo, imagens de animais como leão e elefante, que são identificados claramente com o continente africano.

Portanto, estes aspectos reforçam um elemento eurocêntrico: a África não é espaço autônomo do ponto de vista cultural, político nem econômico; as referências são feitas limitadas às origens da humanidade, sob uma perspectiva evolutiva na qual é vista como um lugar "atrasado", uma vez que está ligado ao princípio de um processo que evoluiu ao longo do tempo; quando se aborda culturas consideradas avançadas, como é o caso do Egito, o fato desta ser uma cultura africana é negligenciada ou mesmo não é informada ao leitor; a África é o lugar da natureza (expresso nas imagens dos animais) e vazio de humanidade, ao menos de uma humanidade que se equipare à Europa. Dessa forma, ainda que

construídos sob a égide da BNCC, o livro reforça os antigos estereótipos e preconceitos em relação à África e à cultura africana.

A Unidade 2 trata sobre o “Início do Comércio” destacando as trocas e a forma como o dinheiro foi ganhando espaço no mundo. Esse processo de comercialização está atrelado as rotas comerciais e as grandes navegações, que tinham como principal objetivo acordos comerciais e a exploração por parte dos portugueses. O conteúdo e as imagens dispostas nos livros não nos colocam a par da história dos africanos e como era sua organização comercial na época, mas quanto aos portugueses além de contarem sobre como se dava essa organização e mais colocam os europeus como pessoas que trouxeram a civilização para o mundo que o comércio se inicia com a descoberta da América, ou seja, em uma primeira leitura entenderíamos que não há uma problematização real do tema se entende que o comércio “surgiu na África” a partir da atuação dos portugueses.

Um pouco mais a frente o livro traz a viagem de Colombo, descrito imagetivamente como um homem bem vestido e de porte, reforçando uma figura de herói, seus acordos são vistos como uma espécie de “salvação” para os povos nativos:

Figura 2: Chegada de Colombo



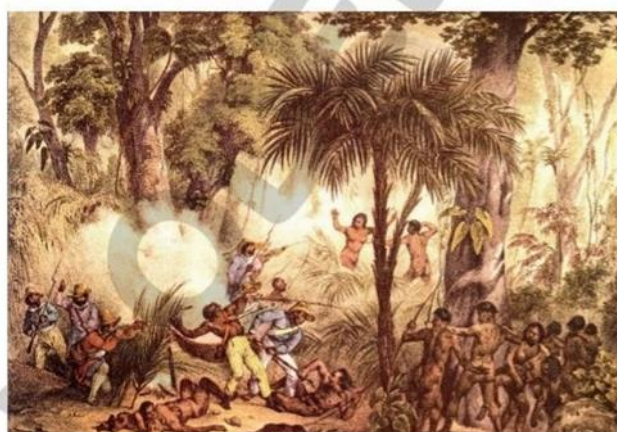
Fonte: Livro Buriti Mais História, 4º ano, pág. 69.

Observamos que aqui não há rainhas, reis ou heróis africanos. Imaginamos que se houvesse um currículo disposto a fomentar nossa história, cultura e brasilidade talvez não teríamos tantas figuras brancas/europeias. Embora se entenda que esse papel de colonização foi importante, devemos saber que ele também foi o responsável pela exploração em massa do pau-brasil, a morte de milhares de nativos, a escravização do povo negro, o propulsor do preconceito a negras/os e indígenas, problemas que reverberam até os dias de hoje.

Na Unidade 3 se trata especificamente sobre a “Formação do Brasil”. A descoberta do Brasil pelos portugueses é dada a primeiro momento como algo harmonioso. Esse clima pacífico durou pouco tempo, pois o interesse da coroa portuguesa em explorar o território brasileiro passou a ser visto como uma preocupação para os indígenas devido a degradação causada no meio ambiente. Mas para que isso fosse possível, era necessário garantia de segurança, alimentação e facilidades para extração o pau-brasil.

Esses acordos se findaram quando os índios começaram a perceber que os portugueses queriam muito mais do que estavam dispostos a oferecer. Os indígenas então começam a ser vistos como um obstáculo⁷ para a coroa, o que marca a escravização deste povo e a morte de centenas de nativos, além das doenças adquiridas pelos europeus, observem:

Figura 3: Guerrilhas



Guerrilhas, gravura do álbum Viagem pitoresca através do Brasil, de Johann Moritz Rugendas. 1835, Paris.

Fonte: Livro Buriti Mais História, 4º ano, pág. 82.

Esses apontamentos são importantes para que possamos entender que a luta pela preservação dos nossos recursos naturais não vem de agora, essa luta se dá pela preservação da vida humana e principalmente pela cultura de um povo. Não entraremos no mérito dessa discussão, pois não é o nosso intuito principal, mas é perceptível que a história desse povo não se reduz a guerras e submissões, a exploração por parte dos portugueses tinha um propósito claro e isso poderia ser mais bem discutido, isso se porque há um paralelo no tratamento dado às culturas

⁷ Termo usado pelo livro.

indígenas e africanas no livro didático, sempre justificando as ações de colonizadores europeus.

Nos conteúdos o uso de nomenclaturas como “descoberta” é errônea e reforça uma imagem de passividade e heroísmo que nunca existiram. Como já citamos, a coroa portuguesa tinha um propósito, ela não foi descoberta e sim invadida, explorada. As imagens que retratam essa descoberta traz o europeu como um desbravador alguém ao qual devemos honrarias por ter nos colonizado.

As batalhas neste tópico colocam os europeus sempre à frente, ganhando e criando estratégias. Não há a problematização real do que aconteceu, como os estupros, o número de mortes, a vida desse povo antes da invasão da coroa.

A história africana começa a estabelecer os primeiros passos no livro com o tópico “diáspora africana”⁸. Mais uma vez não há nenhum tipo de contextualização de como era a vida desse povo, as comidas e os idiomas são deixados de lado. Veja, há o cumprimento da Lei 10.639/03 aqui, mas a maneira como é tratado é totalmente diferente daquilo que esperamos. A luta pela implementação dessa lei deve garantir a formação de um indivíduo pertencente a sua cultura. Como posso fazer isso se essa contextualização não aparece? E pior aparece como meio de outras discussões? discussões essas que exaltam uma percepção eurocêntrica. A história trazida há um tópico antes do período da escravidão reforça, mesmo que de forma implícita, a ideia de que servimos apenas a esta parte da História. Período em que homens e mulheres negras começaram a ser comercializados como mão de obra escrava no Brasil.

Desta forma, a vida e cultura dos povos africanos são considerados fatos isolados, sem alusão a suas culturas bem como a organização política, econômica e social de cada nação⁹. Até mesmo os mapas trazidos nos livros além de serem assinados apenas por europeus, não encontramos nada sobre o continente africano

⁸ Entende-se por Diáspora Africana um processo histórico de migração forçada para fins comerciais.

⁹ Em geral a organização política dos povos africanos se dava a partir de um conselho de anciãos, de forma a controlar os locais que faziam parte de seu domínio. As muitas guerras entre tribos, culminava na captura de rivais que posteriormente eram escravizados. No entanto, como já discurremos anteriormente, esses homens tinham direitos sociais e não sofriam agressões iguais aos que ocorriam no Brasil durante o período escravocrata. No âmbito da religião era comum o culto a forças da natureza que recebiam características de seres humanos, os chamados orixás.

a única vez que ele aparece é adjunto ao Mapa Mundi tendo como parte norte a Europa.

O início do comércio tratado no segundo capítulo do livro é retomado na Unidade 3 para explicar a relação dos povos africanos com os europeus. Os primeiros acordos, segundo o livro, visavam a troca de mercadorias até que em dado momento o povo indígena iniciou sua luta contra a extração excessiva do pau-brasil, o interesse dos portugueses então foi de comercializar os africanos como mão de obra escrava para essa extração. Como meio de romantizar ainda mais o contato desses dois povos, o livro traz que na África a escravidão era algo comum muito antes da comercialização portuguesa.

Ressaltamos que o modelo de escravidão no continente africano era diferente, ainda que não justificável. Geralmente eram presos por delitos ou domínio de terras, já para os europeus a escravidão se torna uma atividade lucrativa um meio de comercialização perverso. Neste sentido, o livro, desde a primeira unidade, não trata o negro/negra livre e proveniente de uma cultura. Que tipo de imagem estamos reforçando se tanto as imagens quanto os conteúdos aludem a uma perspectiva eurocêntrica? Conforme Gomes (s/d), construir uma identidade negra positiva em uma sociedade racista se é muito árduo. Chega a ser inimaginável que consigamos êxito se a todo momento; nas escolas, propagandas, novelas e livros nos reduzem a uma figura de submissão sendo induzidos desde muito pequenos a negar a nós mesmos, nossa cor e nossos cabelos.

Figura 4: Nelson Mandela



Fonte: Livro Buriti Mais História, 4º ano, pág. 92.

Neste mesmo capítulo a imagem de Nelson Mandela associada a discussão das ações afirmativas, evidencia de forma implícita a Lei 10.639/03. Embora seja uma figura conhecida na luta pelos direitos da população negra pode ser despercebido já que não existe no conteúdo um histórico de sua trajetória. Ou seja, um professor que não tenha uma formação crítica com relação ao recorte racial, pode silenciar essa parte da História. Aqui cabe uma observação importante: saber quem foi Nelson Mandela nos traz uma série de acontecimentos que, mesmo não acontecendo em território nacional, incidem nas lutas pela libertação e democratização plena da África do Sul. A eleição de Mandela foi um marco na história do país, elegendo seu o primeiro governante negro. Seu governo baseava-se em reconciliar oprimidos e opressores, uns com os outros e consigo mesmos.

Um currículo que se preocupe em formar criticamente um cidadão deve trazer um conteúdo que fale sobre as resistências do povo negro, o período tenso que desencadeou a assinatura da abolição, e que essa assinatura não foi dada como um presente de alguém que se compadeceu da luta, mas de que havia interesses políticos e econômicos por trás dessa decisão.

As ações afirmativas que esse livro traz advêm da lei 10.639/03, mas não é explicado no livro, que foi preciso uma lei que determinasse a obrigação de conteúdos como este no ensino básico. Após muitas lutas do movimento negro organizado as demais instâncias entenderam a relevância de nossa história na construção desse país. Novamente não há uma problematização real sobre o tema, a implementação dessa lei foi um divisor de águas para os currículos que até então não tratavam de conteúdos como esse. A luta do movimento do negro e de estudiosos do currículo de linha é por um currículo que não apenas trate dos assuntos antes ignorados ou silenciados, mas por um currículo composto por pessoas diferentes, por autores e autoras negros, negras, mulheres, brasileiros e brasileiras. Por isso devemos defender essa discussão, de maneira que ela não se faça presente apenas na legislação, mas em sala de aula e nas universidades para que assim possam incidir na construção identitária de nossas crianças.

As mulheres negras escravizadas serviam como mão de obra nos engenhos, nas grandes casas, como já dissemos esse debate não aparece, mas evidencia algo que as escolas deveriam tratar, o estupro de mulheres negras. Destes estupros nascem os ditos mestiços (pardos) a discussão ao qual nos propúnhamos discutir (estupro) não deve aparecer de forma a explicitar questões

sexuais ou de violência que tragam prejuízo para o desenvolvimento e formação das crianças. Mas discutir em sala de aula que essas relações não eram harmônicas, e sim desiguais, exploratórias e violentas.

É preciso encontrar meios de apontar essa tragédia para as crianças, sem prejudicar sua formação. Apresentar essa perspectiva de uma democracia racial seja tão, ou mais, prejudicial às crianças quanto o contato delas com uma realidade que, com certeza, elas também enfrentam ou enfrentarão ao longo de suas vidas.

O uso desses termos (pardos) alude a uma falsa ideia de que o negro é aquele de pele mais escura, os traços então não seriam relevantes, isso de certa forma contribui com a desarticulação na luta do movimento negro organizado tornando negras e negros de tom mais claro pessoas pacíficas e indiferentes a sua origem.

As imagens de mulheres negras naquela época aparecem poucas vezes. Suas articulações e engenhosidades são silenciadas dando espaço apenas a um gênero. Embora nossos estudos não tratem especificamente esse recorte de gênero, vale ressaltar a importância da participação dessas mulheres nos planejamentos e organização política não só no período escravista, como também nas três principais fases do movimento negro. Acreditamos que o livro poderia trazer a vida dessas mulheres livres, heroínas de nossa história como Dandara dos Palmares e Tereza de Benguela que resistiram bravamente e anseiam a liberdade. Os contextos históricos poderiam ser muito mais amplos adescobrirem a origem de seus antepassados, o que desencadeou essas fugas e batalhas, mas infelizmente o que temos é o retrato de uma cultura dita superior à nossa.

Zumbi dos Palmares foi uma figura importante na resistência e organização dos povos africanos na Colônia Portuguesa e que não aparece em nenhum momento no livro, nem mesmo a data de sua morte em que se comemora a Consciência Negra (20 de novembro). Zumbi, foi um dos líderes do maior quilombo que já existiu contra a escravização no contexto do Brasil colonial.

A língua é uma discussão levantada no livro que vai de encontro com a questão da religião. Ao chegarem no Brasil, os africanos eram separados das demais pessoas de sua tribo¹⁰, então tinham que se adaptar a língua portuguesa.

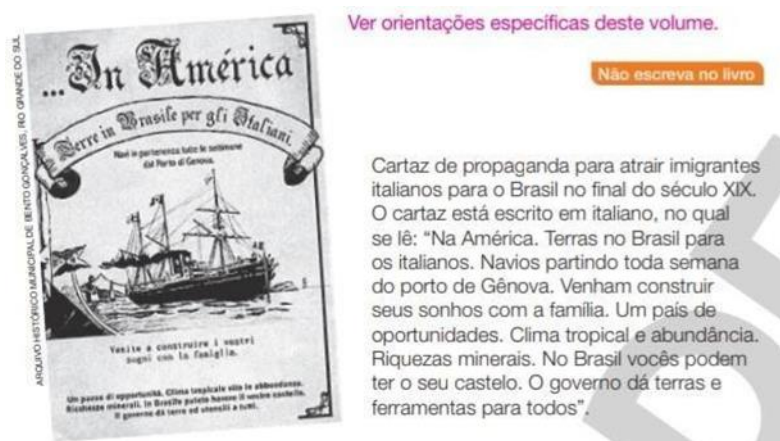
¹⁰ As principais origens dos povos africanos escravizados no Brasil foram: Angola, Guiné, Congo, Benin, Nigéria, Gambia, Costa da Mina e Guiné.

Desta forma era mais fácil o processo de catequização do negro. A religião é um ponto importante trazido no livro, porém pouco discutido, comparado à religião católica. Seria interessante os esforços para a temática no intuito de entender que durante o período colonial os negros eram proibidos de cultuar seus deuses, essa atitude discriminatória se estende aos dias de hoje, com as religiões de matrizes africanas taxadas como demoníacas.

A nomenclatura *fuga* utilizada no livro é um termo que abrange uma série de discussões que precisam ser mais bem apresentadas. Em um primeiro contato a palavra fuga lida em um livro de história que narra a vida dos povos africanos, pode significar *ato ou efeito de fugir*. Mas do que essas pessoas fugiam? A depender das circunstâncias, essa palavra pode conotar a algo pejorativo e dar espaço a interpretações erradas por parte de quem esteja lendo. Por isso ampliar essa discussão vai além de apenas depositar letras em um livro. É preciso ressignificar o termo no intuito de se fazer claro que a *fuga* seja entendida como um movimento organizado que lutava contra o sistema escravista da época.

A Unidade 4 trata sobre as imigrações no Brasil. De acordo com o livro, essas imigrações ganham força com o fim da escravidão já que precisavam de mão de obra para os cafezais e produção de cana-de-açúcar. Observe a imagem de um folheto da época:

Figura 5: Propaganda para atrair imigrantes Italianos para o Brasil



Fonte: Livro Buriti Mais História, 4º ano, pág. 115.

Ao invés de reparar materialmente as pessoas que construíram esse país, preferiram oferecer terras e incentivos a imigrantes que vinham de fora (europeus). Este capítulo encerra essa temática para dar espaço a identidade de imigrantes europeus. Embora entendamos que a história desse povo não finda com a

chegada dessas populações, o livro encerra este recorte. Pensamos que, nesta unidade poderia haver a discussão sobre o movimento negro organizado, bem como suas fases e o que advém desse movimento, como por exemplo as leis que nos garantem hoje discussões como essa, mesmo que o seu cumprimento se mostre de forma tão defasada.

As referências encontradas ao final do livro são em sua maioria de autores brancos e de origem europeia, de oitenta e duas referências, apenas três delas eram de autores negros e uma (dentre os escritores brancos) efetivamente estuda o recorte étnico racial¹¹. Mais uma vez a história que nós negras vivemos é contada por terceiros, pessoas que assistiram nossa dor, masque nunca saberão o que é verdadeiramente senti-la.

Entendemos que a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira não deve se limitar apenas pela reestruturação do currículo na educação básica, mas também pela transformação do projeto curricular dos cursos de licenciaturas mantidos pelas universidades, visto que são as responsáveis pela formação docente.

¹¹ A presente observação não busca diminuir o trabalho acadêmico dos demais escritores, mas ressaltar o lugar de fala pertencente ao um grupo (negros) que historicamente tiveram sua cultura relatada por ter terceiros (brancos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever as considerações finais, tomo a liberdade de afirmar que não há um final para uma história com tantas lacunas. Mas tendo como intuito apontar os resultados da minha pesquisa, me ponho a alguns dizeres finais. Esta pesquisa tem por objetivo entender de que forma as relações étnico-raciais (lei 10.639/03) encontra-se na BNCC através do livro didático.

Entendemos a relevância dos movimentos sociais (aqui especialmente o movimento negro) para a concessão de políticas públicas. O fortalecimento desse coletivo se torna um passo importante na garantia de saberes sólidos as gerações futuras. A organização do movimento negro ,por exemplo, deu voz à implementação da Lei 10.639/03 nos currículos escolares.

Deste modo, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos, advinda da Lei 10.639/03 tornou um importante divisor de águas na educação básica e para a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista. Adotando políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004, p. 03)

Ampliamos nossas discussões sobre o currículo escolar, definido como um documento importante, que dita oficialmente os saberes escolares. Sendo a BNCC um documento importante para a educação de nosso país centralizamos nossas nele para entender a quem ele está a serviço e a quem ele atende. Entendemos também que o currículo decolonizado surge uma “luz no fim do tunel” atuando contra esse currículo que centraliza suas discussões na europa.

Nos remetendo ao tempos atuais, em que educação pública é constantemente atacada, entendemos o quanto ela é valiosa, sua potência dever ser entendida como uma atitude ética e política da qual não podemos prescindir.

Nas quatro unidades do livro que analisamos, os europeus tiveram maior espaço, ditando seus costumes, línguas e religião, até mesmo quando se falava sobre a formação do Brasil. Reforçando um ideal heroico de pessoas que tinham como único propósito a extração de riquezas. E por mais que entendamos que há heróis e heroínas em nossa História, eles são apagados dos livros didáticos. A falta dessa representação nos faz normalizar o negro sempre a serviço de algo ou alguém, reforçando ideologias negativas na autoestima de nossas crianças.

Assim percebemos, que o livro aponta boas questões que podem ser muito bem discutidas, mas precisam partir da ideia de que nem todo mundo tem formação para essas problematizações e isso pode servir de forma a negligenciar diversas situações. Ou seja, não há uma discussão ampla sobre as relações étnico-raciais, todas as abordagens dos povos africanos se reduz a amparar a discussão de outros temas. A falta de uma contextualização real normatizam situações excludentes. Quando afirmamos isso, dizemos em nome de várias crianças ou adolescentes que durante sua vida pode não somente sofrer racismo como também reproduzi-lo.

Seguindo um curso normal da ciência entendemos que há debates que merecem um melhor aprofundamento teórico, como por exemplo, a distribuição de livros didáticos em determinadas regiões. Durante alguns levantamentos percebemos que há discussões mais densas sobre as relações étnico-raciais nos livros didáticos distribuídos no Sul que não há no Nordeste. Em uma pesquisa futura, me colocaria a disposição para pesquisar e entender o porquê desse posicionamento.

Percebo o quanto minha formação foi importante para a escolha do tema de meu TCC, e agora, finalizado e sabendo ainda mais sobre a importância do livro didático e do currículo, almejo melhoras, melhoras na educação, no campo das políticas públicas e por fim do currículo. Diria ainda que não sonho com um mundo igual para todos, até porque somos diferentes, mas almejo com um mundo de oportunidades, que de acessos e escolhas, principalmente ao povo preto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismo Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p.16-35.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos: entre textos e imagens. In: Circe Bittencourt (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 69- 149

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial a **temática História e Cultura Afro-brasileira**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm acessado: 10 de outubro de 2022.

BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm acessado em 17 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acessado 20 de setembro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm acesso 22 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 1ª versão, 2015 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso: 15 de agosto de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2ª versão 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 22 de agosto de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 3ª versão 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf. Acessado em: 09 de setembro de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a África**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. acesso: 10 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 592, DE 17 DE JUNHO DE 2015. **Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA No - 790, DE 27 DE JULHO DE 2016. **Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 20 set. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil Brasília Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 10 set. 2022.

CANDIDO, Daniela; SOUSA, Luís Otavio de. Abdias do Nascimento. FGV, 2022. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/abdias-do-nascimento> acessado em: 10 de outubro 2022.

CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. **A BNCC e o interesse dos jovens pela História: um olhar com dados do Projeto Residente**. Revista Transversos. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, nº. 23, 2021. pp. 145-167. Acessado em: 20 de junho de 2022

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. 2007.

FERNANDES, ANA CLAUDIA. História (Ensino Fundamental) I. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2021.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de Ensino de História**. 4ª edição. Campinas: Papirus, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. et al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**.

Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão (2005)**.

HOOKS, Bell. *Ensinando Pensamento Crítico*. São Paulo, Elefante, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNANGA, K. **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.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **Democracia racial: mito ou realidade**. 2009.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 15-40, 2010.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo. (Org.): **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Santos, V. M. (2018). Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2013.

SEGATO, Rita Laura. **Cotas: por que reagimos?** Revista da USP, São Paulo, n. 68, p. 76-87, dez. 2005/fev. 2006.

SILVA, A. C.; **A Desconstrução da Discriminação no livro didático**. In:

SILVA, Mauricio; PEREIRA, Marcia M. **Percursos da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos**. Disponível:

<https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19827/18281>. Acessado em 18 de novembro de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 p. 156.

SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa. **Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos**. Crítica Histórica, 2017.

Ruth PAVAN; Sirley Lizott TEDESCHI Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 26, n.57, p.253-266, maio/ago.2022.

Documento Digitalizado Público

TCC Versão Final

Assunto: TCC Versão Final
Assinado por: Matheus Souza
Tipo do Documento: Documentos
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:
■ **Matheus Pereira de Souza, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 14/03/2023 16:14:13.

Este documento foi armazenado no SUAP em 14/03/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 402213
Código de Autenticação: 1feffd6b7c

