

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: TENSÕES ENTRE A LEI 10.639/2003 E A BNCC

## ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND HISTORY TEACHING: TENSIONS BETWEEN LAW 10.639/2003 AND BNCC

Giovanna Sanches Serbilla Jesuino<sup>1</sup>  
Suzana Lopes Salgado Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo propõe refletir sobre a necessidade de uma (re)educação das relações étnico raciais. Para tanto, foram apontadas tensões entre a Lei Federal nº 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular, 2018 nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente no componente curricular de História. Por meio de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica foi possível notar uma superficialidade nas orientações da Base e um esvaziamento dos sentidos dos termos, que se referem às dimensões do ensino de história e cultura afro-brasileira. Pode-se concluir que a BNCC “inclui” os temas, mas numa abordagem distante e superficial, sem o devido aprofundamento, deixa a cargo da interpretação do leitor a suposta inclusão, pois não há uma pontualidade nas orientações. Deste modo, vê-se tensões e contradições entre perspectivas prescritas de currículos nacionais. Tal contradição pode ser notada no fato de mesmo a BNCC tendo sido escrita posteriormente à Lei 10.639/2003, seus objetos de conhecimento e habilidades apresentam-se numa perspectiva de colonialidade, perpetuando a manutenção desigual de relações étnico-raciais em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Étnico-Racial. Currículo. Legislação.

**Abstract:** The article proposes to reflect on the need for a (re)education of ethnic-racial relations. To this end, tensions were pointed out between Federal Law No. 10.639/2003 and the Common National Curriculum Base, 2018 in the early years of elementary school, specifically in the curriculum component of History. Through qualitative, documental and bibliographical research, it was possible to notice a superficiality in the guidelines of the Base

1 Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: gsserbilla@gmail.com

2 Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Doutora em História Social pela USP e Professora da Universidade de Taubaté - Unitaú e do Centro Universitário do Sul de Minas - Unis. E-mail: suzana.ribeiro@gmail.com.

and an emptying of the meanings of the terms, which refer to the dimensions of the teaching of Afro-Brazilian history and culture. It can be concluded that the BNCC “includes” the themes, but in a distant and superficial approach, without due depth, it leaves the supposed inclusion in charge of the reader’s interpretation, as there is no punctuality in the guidelines. In this way, one sees tensions and contradictions between prescribed perspectives of national curricula. Such a contradiction can be seen in the fact that even the BNCC having been written after Law 10.639/2003, its objects of knowledge and skills are presented in a colonial perspective, perpetuating the unequal maintenance of ethnic-racial relations in our society.

**Keywords:** Ethnic-Racial Education. Curriculum. Legislation.

## INTRODUÇÃO

A discussão aqui desenvolvida, em formato de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica que se dedica a discutir o modo como as relações étnico-raciais, especificamente as questões ligadas ao processo histórico cultural africano e afro-brasileiro, são abordadas no contexto escolar, refletindo na forma como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) “cumpre” a Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003).

O texto que ora se apresenta, está estruturado em: a) contextualização histórica do racismo estrutural e como ele se faz presente no cotidiano escolar e apresentação da necessidade de uma representatividade negra e as consequências da falta dela na escola; b) importância dos currículos nesse processo de representação, numa perspectiva de um currículo afrocentrado; c) análises da Lei 10.639/2003 e da BNCC; d) tensões e as contradições existentes entre as orientações contidas em ambos os documentos, e por último, as considerações finais desta pesquisa.

Para a pesquisa documental foi realizada a leitura da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e da Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), a partir da busca de determinados trechos e palavras-chaves, seguindo o processo de interpretação e análise, cotejando as fontes documentais com os referenciais bibliográficos.

A bibliografia utilizada nesta pesquisa foi escolhida a partir dos textos que privilegiam as temáticas que tratam do racismo estrutural, da identidade negra, do processo de construção dos currículos, da representatividade negra no contexto escolar, do currículo afrocentrado, da literatura e as representações negras contidas nela, do racismo em livros didáticos. Os autores utilizados como fundamentação para as análises foram, BISSOLI (2005), CANEN (2003), SILVA (2003), NOGUEIRA (2010), SANTOS, RIBEIRO e ONÓRIO (2020), GOMES (2011), HYPÓLITO (2019), IBGE (2017), LOPES e MACEDO (2014), LOPES (2015), MALDONADO (2007), MARIOSIA (2011), MOORE (2011), MUNANGA (2004), PEREIRA (2017), ROSEMBERG (2003), SANTOMÉ (1995), SCHUCMAN (2014), SOUZA (2019), SPOSATI (2002).

Tal reflexão é pertinente, ao se pensar na estrutura hierarquizada que a sociedade reproduz há séculos, utilizando-se da escola para legitimação e perpetuação desse

processo, através de uma representação estereotipada (inferiorizada) da pessoa/cultura negra. Nesta direção, pensamos ser preciso refletir sobre as pontes existentes entre a Lei 10.639/2003 e a BNCC, que tem por objetivo orientar os currículos, que por sua vez irão influir diretamente na prática realizada dentro das instituições de ensino, sendo que a depender da criticidade com que se desenvolverá o trabalho dentro dessas temáticas, pode-se caminhar a favor do racismo estrutural ou colaborar para a reprodução do mesmo. E é nesse sentido que vemos contradições tecidas na escrita desses dois documentos que propõem de forma diferente intervenções no currículo nacional.

## **O RACISMO ESTRUTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DE UMA OUTRA REPRESENTATIVIDADE NEGRA**

O Brasil é o país com maior população de origem africana fora da África, sendo que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017) mais da metade da população brasileira é negra. No entanto, não há equidade no ensino das culturas negra e indígena, mesmo com a lei 10.639/2003 e sua ampliação na lei 11.645/2008. O viés em que a História é majoritariamente ensinada é europeizado, colocando as culturas africanas e indígenas como coadjuvantes no processo de constituição de nossa sociedade.

As ações de equidade almejadas, pedem mais que momentos ou dias isolados, para se trabalhar os temas de modo distante e que muitas vezes esvaziam o sentido do que de fato se quer abordar, como nos diz Gomes (2011) “[...] Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores(as)”.

Segundo a pesquisa de Rosenberg (2003) os livros didáticos de História tratam das questões da cultura afro brasileira, de modo superficial, com representações estereotipadas, com negros em situação inferior e estímulos de combate ao racismo por piedade, entre outros modos, que não suscitam admiração e por vezes levam os alunos negros ao constrangimento, colaborando ainda mais para uma visão depreciativa do povo negro.

Nos bancos escolares, quando se trata da escravidão, o assunto é tratado como uma necessidade econômica do período colonial. Além disso, é comum se apresentar uma narrativa que retrata de modo positivo os donos de escravo e omite as contribuições do povo negro para a construção dessa nação. A resistência e as lutas negras que conquistaram a abolição da escravidão são silenciadas e o título de “heroína”, “salvadora”, “libertadora”, é mérito concedido a uma princesa branca (ROSEMBERG, 2003).

Na pesquisa de Rosenberg (2003), vemos o desenvolvimento de atividades com literatura infanto-juvenil, sendo esta uma estratégia poderosa para se trabalhar as questões das relações étnico raciais, para que os alunos negros se vejam representados em um papel principal e positivo, uma forma simples de reflexão e diálogo, porém que é pouco explorada pelos professores.

Nesse sentido, é que entendemos a importância e a necessidade da representatividade, para formação dos indivíduos, sendo eles negros ou não. Para se falar desse processo de representatividade, é preciso primeiro conceituar identidade, sendo ela uma construção contínua, constituída e reconstituída nas relações sociais, contando com marcadores plurais como raça, etnia, religião, gênero, cultura dentre outros que caracterizam o sujeito (CANEN, 2003).

Ainda sobre identidade cabe salientar que “[...]a construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele irá se deparar ao longo de sua história. Sejam positivos ou negativos” (MARIO-SA; REIS, 2011, p. 46). Neste sentido, é necessário que as crianças, sobretudo as negras, tenham acesso a história do povo africano e contem com a escola para isso. Em especial, defendemos que é neste local que as crianças, devem se ver representadas como sujeitos merecedores de espaço e admiração, sendo que talvez esse seja o único local em que a criança terá acesso a esses conhecimentos e afirmações. Além disso, podemos também destacar a importância em se ter educadores negros, para que sirvam de modelos para projeções de carreiras e inserção no espaço público. Mas também como possibilidade de aproximação identitária para crianças, em busca de seus iguais.

## **POR UM CURRÍCULO AFROCENTRADO**

[...] o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes (LOPES; MACEDO, 2014, p. 27).

Além de todo jogo político envolvido na construção do currículo, é necessário se pensar no leitor, indivíduo também político, que interpretará o documento de acordo com seus interesses “sempre diferentes discursos – mercado, [...] justiça social, igualdade, diferença – estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas” (LOPES, 2015, p. 457).

No jogo (de linguagem) que significa o currículo de uma dada maneira, de várias possíveis maneiras, há práticas discursivas que constituem formas de significar: disciplinas, tendências pedagógicas, visões de mundo, de conhecimento, de ciência, diferentes processos sociais que constituem significações e registros que possibilitam as identificações comuns, as equivalências de sentidos (LOPES, 2015, p. 460).

Com base na discussão acima, é pertinente o questionamento de Lopes (2015) ao chamar de “pretensão”, a construção de um currículo comum em escala nacional, ignorando todos os pressupostos descritos acima e ainda mais a considerar a “[...] proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído” (LOPES; 2015, p. 456).

Seja pela crença em um currículo despolitizado, pela descrença em contextos e sujeitos heterogêneos e politizados ou pela interpretação do conhecimento como objeto a ser entregue de modo semelhante a todos, é que faz -se passível de desconfiança as interpretações de currículo como um documento meramente técnico, ainda mais quando este é tratado em âmbito nacional, pois “[...] qualquer episódio curricular é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2014, p. 42).

O currículo prescrito é essencial no processo de representação das diferentes identidades, pois possui uma perspectiva norteadora para os professores e também de determinada garantia de que esse processo precisa acontecer. Porém, quando se fala desse processo de representação não é no sentido de discutir superficialmente, em um dia isolado, geralmente próximo às datas comemorativas referentes a essas culturas, sem uma contextualização ou continuidade. Santomé (1995) define essa dinâmica como “currículo turístico” e argumenta que “um currículo anti marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (SANTOMÉ, 1995, p. 167). Retomamos esse conceito para pontuar que um currículo que não estabelece elos e relações identitária com a história e a cultura de crianças e jovens, que apenas “visita” datas e fatos na história, acaba por “folclorizar” a diferença, e assim desvalorizá-la.

Sobre as questões de representação da cultura negra nos currículos, cabe trazer a reflexão sobre a afrocentricidade, que se define como uma perspectiva que entende os sujeitos africanos e seus descendentes, como agentes de acontecimentos, de sua cultura e de seus próprios interesses, frisando a importância de sua localização, dentro desta definição (NOGUEIRA, 2010).

Os termos “centro” e “afrocentrado”, as expressões “estar centrada” ou “ser uma pessoa afrocentrada” dizem respeito às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras. Mas, evitando a marginalização ou inviabilização de sua própria trajetória histórica e cultural e, por conseguinte, todas as consequências negativas de não se reconhecer no projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história da humanidade (NOGUEIRA, 2010, p. 3).

Identidade e diferença são sistemas de representação, por isso cabe o retorno à questão da identidade, mas agora para tratar da perspectiva da diferença. Ambas são produções sociais interligadas, e possuem forte conexão com as relações de poder. Da relação identidade e diferença são geradas as classificações/hierarquizações, que atribuem valores, e estabelecem locais sociais para grupos específicos na sociedade (SILVA, 2014).

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença [...] Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades

só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável e única (SILVA, 2014, p. 83).

E é daí que surge outra estratégia a ser colocada em prática nos currículos, conforme sugere Silva (2014), que a identidade e diferença sejam temas tratados com os alunos em um cunho político, no sentido de como essas são produzidas, definidas e por quem. Tal estratégia constitui-se um convite para se sair da superficialidade dos métodos utilizados: estímulo de respeito à diversidade cultural, estímulo de sentimentos de tolerância no indivíduo (tratando o preconceito como algo estritamente psicológico) e afastamento das outras culturas de si, colocando-as em posição exótica.

Faz-se necessário, portanto, ir além dos discursos já presentes nos currículos prescritos, no sentido de apontar que não existe uma verdade absoluta, apresentando outras faces da mesma história, visando a valorização das várias identidades e diferenças presentes na sociedade e ainda mais, reparar as representações marginalizadas ou silenciadas, que são legitimadas há tanto tempo pelos currículos.

### ANÁLISE DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03

A Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, traz a obrigatoriedade de serem incluídos no currículo oficial das redes de ensino, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira. Destacam-se alguns trechos desta lei para interpretação e análise detalhada, segundo (BRASIL, 2003):

1. “[...] incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática **História e Cultura Afro-Brasileira** [...]”; (grifo das autoras)
2. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, **públicos e privados**, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira [...]”; (grifo das autoras)
3. “O conteúdo programático [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a **luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.**”; (grifo das autoras)
4. “[...] serão ministrados no âmbito de **todo o currículo escolar** [...]” (grifo das autoras).

No primeiro trecho apresentado, é ressaltada a inclusão obrigatória das temáticas interligadas à história afro-brasileira nos currículos oficiais. Destacamos o uso de “História e Cultura Afro-Brasileira” para designar a temática a ser inserida no currículo, salientando a necessidade da rede de ensino sublinhar tal temática e portanto dar os subsídios adequados para que o cumprimento da lei se dê integralmente.

No que diz respeito a obrigatoriedade nota-se que as instituições de ensino, tratam essa lei como se fosse facultativa, pois como nos diz Souza (2019, p. 60) “[...] de primei-

ro ao quinto ano, por vezes, se imagina que é cedo para se tocar nesse assunto, o foco sempre é alfabetizar, letrar e aprender a matemática”. A inclusão que tem acontecido no campo dessas temáticas, possui um caráter superficial e isolado, que não trabalha de forma empenhada a disseminar os conhecimentos afro-brasileiros e africanos, como propõe a lei, sendo que no documento mais atual que se tem, norteador da educação no país (BNCC), tal posicionamento é apontado, como veremos a frente.

No segundo trecho, o que se pretende comentar é a abrangência da lei tanto para a escola pública como para privada, sendo que no ensino básico a orientação é expressa para que esses temas sejam trabalhados, independente da instituição de ensino e principalmente quando se pensa na perspectiva de uma base de ensino “comum a todos” (BNCC). Sendo assim, como saber se as instituições de ensino privadas, realizam de fato o ensino dessas vertentes culturais? Pois se a escola pública, sendo mais acessível a pesquisas, ainda aponta para um cumprimento mínimo da lei, como se ter garantia da formação recebida pelas crianças nesse assunto, nas escolas privadas? Pois como vemos em Gomes (2011) “[...] entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros [...]” (GOMES, 2011, p. 115).

O terceiro trecho orienta que o conteúdo dos planos traga um ensino diverso, que revele as culturas africanas e afrobrasileiras. As palavras utilizadas no documento se referem ao estudo da História da África e dos Africanos, se referindo a uma ancestralidade desses povos, mas também à luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira, deixando claro que se esses povos vieram de longe, forçadamente, no presente já não são “estrangeiros”, são parte de uma cultura negra de nosso país. O texto ainda reforça a necessidade de se pensar a diferença de ser negro frente a formação da sociedade nacional, reconhecendo a contribuição dessas pessoas nas mais diversas áreas, de modo a resgatar (ou criar) a imagem da contribuição do povo negro como formadores da nação brasileira.

De maneira semelhante, o quarto trecho sublinha a necessidade de se trabalhar esses conhecimentos em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. De forma a enfatizar a diversidade de perspectivas em que é possível valorizar as contribuições negras para a História, cultura e produção de conhecimentos em nosso país.

Em relação ao quarto trecho, também é pertinente citar o veto encontrado no Art. 79-A Dessa mesma lei, que propunha que “Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (BRASIL, 2003), barrando assim a participação das entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa, nos cursos de capacitação de professores sobre a história afro-brasileira. Assim, questiona-se, frente ao veto ao texto da lei, sobre quais subsídios os docentes têm recebido, para se trabalhar as diferentes temáticas tornadas obrigatórias pela lei. Pode-se perguntar, seriam suficientes a formação acadêmica e a formação continuada (quando estas de fato ocorrem)? Quem as oferta, possui um lugar

consciente de fala dentro dessa história? Questionamentos pertinentes, quando o cenário ao que se tem acesso, é o de profissionais que não se especializaram no assunto.

## ANÁLISE DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, que propõe através de suas orientações, assegurar a educação de qualidade de todo o Brasil, formatando os currículos regionais das escolas públicas e particulares, em todos os níveis da educação básica, visando alterar a desigualdade educacional presente no país por meio dos currículos e superar a fragmentação das políticas educacionais, com um regime de colaboração entre as três esferas do governo. Ainda propõe influência nas formações iniciais e continuadas de professores, na produção de materiais didáticos e elaboração das avaliações nacionais (BRASIL, 2018).

A LDB traz em seu artigo 9º duas bases da BNCC, a primeira diz que as competências (e essa é a palavra que deve ser lida frente às críticas apontadas) e as diretrizes são comuns, mas os currículos são diversos e a segunda refere-se ao foco do currículo, voltado para o desenvolvimento das competências, demarcando as aprendizagens essenciais, mas orientando no artigo 26º a complementação do currículo de acordo com o contexto em que a escola está inserida (BRASIL, 2018).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, foi reiterada a necessidade de implantação de diretrizes pedagógicas e de uma base nacional para os currículos que respeite as diversidades locais. Com a alteração da LDB em 2017, em conjunto com a lei nº 13.415/2017 ficou acordado o modo como a BNCC iria definir direitos e objetivos de aprendizagem, sugerindo habilidades, mas deixando-as a cargo de cada sistema de ensino (BRASIL, 2018).

Em 2015 foi instituída uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, desde então foram elaboradas três versões em conjunto com professores, gestores e especialistas de todo Brasil, sendo que a homologação da BNCC visando a educação infantil e ensino fundamental ocorreu em 2017 e a versão dispendo das orientações para o ensino médio ocorreu em 2018.

Assim, a partir da leitura do documento destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, do componente curricular de História buscou-se referências a palavras como negro, África e diferença. Nas 18 páginas do documento destinadas aos conteúdos do ensino de História para esse nível de ensino não foi encontrada a palavra negro nenhuma vez. Por outro lado, os significantes África, afro, africana estiveram presentes oito vezes, sendo 4 na introdução e quatro nos objetos de conhecimento e habilidades (uma no 3º ano EF03HI03, duas no 4º ano nos objetos de conhecimento e uma no 5º ano - EF05HI08). Por fim, diferença e diversidade se fizeram presentes nesta seção do documento 13 vezes. Diferença aparece cinco vezes, sempre acompanhada do verbo identificar, significando o antônimo de semelhança, EF01HI04, EF01HI05, EF03HI07 e EF03HI10. Diversidade aparece cinco vezes no texto de introdução e outras três, nos quadros sendo que conta

como objeto de conhecimento do 1º ano, “A escola e a diversidade do grupo social envolvido” e do 5º ano “Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas” além da habilidade EF05HI04. Contudo o que se pode concluir a partir da leitura atenta dos trechos em que aparecem tais palavras, é que não se referem à questão étnico-racial, de modo que nova seleção teve que ser feita.

Dito isso entende-se ser importante iniciar a análise desse documento com retomada dos trechos da introdução, que seguem listados abaixo:

1. Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande **diversidade** de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2018, p. 400) (grifo das autoras).
2. [...] devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a **diversidade** de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a **diversidade** cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e **africanos**. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de **diferentes** povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. [...] A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas **afro-brasileira** e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. [...] Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de **diferença**, ao se tratar de indígenas e **africanos**. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia. (BRASIL, 2018, p. 401) (grifo das autoras).
3. Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com **diferentes** graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível **separar o “Eu” do “Outro”**. Esse é o ponto de partida (BRASIL, 2018, p. 404) (grifo das autoras).

No primeiro trecho, retirado do então documento norteador do ensino fundamental anos iniciais, é apontado como objetivo principal da disciplina de História no ensino fundamental, o estímulo a autonomia de pensamento do sujeito, fazendo-o capaz de

entender que as pessoas têm atitudes de acordo com o contexto em que estão inseridas, a realidade com a qual tem contato. Na sequência, relata a necessidade do indivíduo ter contato com inúmeras realidades (as quais não nomeia), para que seu pensamento crítico seja desenvolvido autonomamente, de modo a preservar e/ou transformar suas visões de mundo, objetivando uma formação para cidadania.

Vê-se que os referentes à diferença e diversidade se aproximam a ideia de pensamento crítico, de autonomia e de cidadania, porém sem atribuir significados a esses termos. Mais à frente essa autonomia é novamente interligada à diversidade, porém agora buscando relacionar aos objetivos da disciplina de História e em dado momento as bases epistemológicas de História. O que acontece aqui é que o termo acaba por ficar vago, de maneira que no fim não é possível entender o que de fato seriam os objetivos. (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020).

O segundo trecho acaba por compartilhar da mesma interpretação do primeiro, sendo uma continuação deste, afunilando as ideias desenvolvidas quando orienta que se parta da realidade social dos alunos e professores, observando seus referenciais históricos e culturais. Segue o afunilamento quando destaca que o estudo deve se voltar para a história dos povos indígenas e africanos, porém, quando orienta o estudo das culturas formadoras e componentes da sociedade brasileira, utiliza o termo diferentes, indicando a intenção de deixar mais uma vez a critério de quem interpreta, decidir quais são essas culturas. Este, no entanto, parece ser o trecho em que referências de uma educação étnico-racial se fazem mais presentes. Chega-se mesmo a fazer a crítica a uma História do Brasil eurocentrada, além de apontar os limites da percepção estereotipada de “outro”. Contudo, como veremos na análise dos objetos de conhecimentos e habilidades, essas questões são apagadas, de maneira que parece que o professor não deve se preocupar com o desenvolvimento de habilidades específicas nesta direção.

Nota-se então, que África, africano, cultura afro, diferença, diversidade, ganham significados genéricos, deslocando o foco das relações étnico raciais, sendo que não se sabe ao certo o que se pretende dizer quando se usa esses termos. Esta é a estratégia que acaba por minimizar a luta do Movimento Negro, pois os termos são utilizados para se referir as culturas indígenas e processos migratórios, mas mais que isso, correspondem a habilidades que se propõe identificar diferenças, mas não a interpretar os sentidos atribuídos socialmente a elas.

No trecho três a forma generalista com que é utilizada o termo diferença volta a ocorrer, o que Santos, Ribeiro, Onório (2020) nomeiam de flutuação de sentidos esse jogo realizado com a linguagem, caracterizando-o como proposital em um viés político, pois ao se dar vários sentidos ao mesmo termo, acaba ocorrendo um esvaziamento que justapõe diferentes intenções presentes na escritura do documento. O trecho também descreve sua lógica ao utilizar “eu, outro e nós”, indicando uma escala de valores, o distanciamento e a diferenciação entre o que é pertinente e aceito primeiramente pelo(s) sujeito(s), para depois partir para o outro, que no documento é apontado como o diferente,

o diverso. Nesta direção cabe também apontar certa contradição entre a abordagem do “outro” proposta pelo trecho 2 e pelo trecho 3. De maneira que se pode ver uma polifonia que apresenta e em seguida apaga preocupações com o ensino das relações étnico-raciais.

### TENSÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE A LEI 10.639/2003 E A BNCC

Pretende-se nesta seção, verificar as orientações específicas que a BNCC traz para o currículo da disciplina de História no 1º ano, 2º ano e 3º ano do ensino fundamental, na pauta das relações étnico-raciais com foco no ensino afro-brasileiro, pois como descreve a Lei nº 10.639 “ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL, 2003). Para esse estudo foi realizada a leitura dos quadros completos contidos na BNCC, onde se encontram as orientações curriculares para cada um dos anos do ensino fundamental e médio, divididos em “Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades”.

Quadro 1 - História 1º ano

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As <b>diferentes</b> formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	A escola e a <b>diversidade</b> do grupo social envolvido.	(EF01HI04) Identificar as <b>diferenças</b> entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.

Fonte: Brasil (2018) - adaptação e grifos das autoras.

No quadro acima (com trechos do quadro do 1º ano da BNCC), encontram-se possíveis formas de se trabalhar a temática, caso esse seja o interesse do professor ou da instituição de ensino, pois os únicos trechos que poderiam fazer referência ao tema seriam “As diferentes formas de organização da família e da comunidade”, onde a habilidade orienta para conhecer a história da família e comunidade, o que poderia ser um espaço para se trabalhar o assunto (a depender da interpretação do leitor) e também no segundo objeto de conhecimento intitulado “diversidade do grupo social envolvido”, porém a única orientação contida nesta habilidade, nada fala sobre os diversos grupos sociais, apenas sobre variados ambientes e suas regras.

Desta maneira, o que podemos ver é um apagamento de questões indicadas na introdução desta seção da BNCC, na medida em que as questões do estímulo ao pensamento crítico, a inclusão de temas como a história da África e das culturas afro-brasileira, a problematização da ideia de “Outro” contraditoriamente ao que foi expresso no texto não ultrapassa a dimensão retórica.

Desse modo, o uso do termo diferença, como acontece com diversidade, é esvaziado e flutua em seu sentido (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020). Flutua, pois a habilidade descrita, nada tem a ver com o objeto de conhecimento, sendo que ao adentrar o ensino fundamental, importante faixa etária de formação das representações da criança, ela não recebe a garantia prevista por Lei Federal, de aprender a admirar e se apropriar de uma raiz cultural que também é sua, independente da cor da pele.

Quadro 2 - História 2º ano

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.

Fonte: Brasil (2018) - adaptação e grifos das autoras.

Nas orientações para o 2º ano do ensino fundamental, não existe uma mudança de posicionamento, no sentido de nortear o ensino da história e da cultura afro-brasileiras. No fundo de cada Objeto de conhecimento ou Habilidade pode ficar subentendido o trabalho com essas temáticas, mas não são feitas referências diretas. Como pode ser visto no quadro acima, com descrições genéricas, onde a interpretação que se fizer, é que vai (ou não) garantir a abordagem prevista na legislação.

[...] os sentidos de diversidade que se tenta fixar através da BNCC se relacionam com um projeto cujas bases filosóficas e pedagógicas apontam justamente para o seu contrário: o não diverso. Pelo império do Eu e do individualismo e pelo expurgo da dimensão coletiva inerente ao ato educativo e à própria constituição da sociedade, instalam-se como naturais sentidos que visam hegemonizar um projeto de formação que desumaniza o processo educativo (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020, p. 974).

Quadro 3 - História 3º ano

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os <b>diferentes</b> grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de <b>diferentes grupos sociais e culturais</b> , com especial destaque para as culturas <b>africanas, indígenas</b> e de migrantes.

Fonte: Brasil (2018) - adaptação e grifos das autoras.

Na instrução para o 3º ano do ensino fundamental, é onde apresenta-se pela primeira vez, termos que de fato fazem referência as variadas culturas, mais especificamente orientando o ensino das culturas africanas, onde o documento utiliza, em Objetos de conhecimento o termo “grupos étnicos” fazendo relação com a Habilidade (EF03HI03). Porém ao estabelecer a relação eu-outro, e colocar textualmente culturas africanas, pare-

ce afastar África e Brasil, de maneira a estabelecer o eu brasileiro como distante e separado da África. As culturas a serem estudadas não são africanas, e sim Afro-Brasileiras, portanto não “deles”, do “outro”, mas “nossas” do “eu”.

Destaca-se a precisão de orientações mais direcionadas à abordagem do ensino de relações étnico-raciais nos anos iniciais na BNCC, pois apesar de ter se passado mais de uma década e meia da instituição da lei nº 10.639/2003, e muito já se ter discutido e escrito sobre ela, não é possível notar seu cumprimento garantido, ou reforçado nas páginas da BNCC. A partir da análise aqui apresentada, pode-se notar que os currículos possuem uma configuração de mudança de abordagem extremamente superficiais (superficialidade comprovada na base que “nor-teia” os mesmos), com um discurso que diz tentar combater o racismo, mas apenas o reforça, no sentido frágil e descontextualizado com que o aborda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto proporcionou o aprofundamento sobre como acontece o processo de constituição do racismo enquanto estrutura sistêmica, a partir da hierarquização das “raças”. Foi possível também perceber a utilização de uma superficialidade e esvaziamento de sentidos nas orientações da BNCC relativas ao cumprimento da Lei 10.639/2003. Assim, os currículos prescritos e os dispositivos escolares de modo geral, ainda que de forma velada, acabam se tornando garantia de reprodução dos estereótipos e de manutenção desse sistema racista, mesmo que se diga o contrário.

Indicar essas tensões entre os textos de duas diretrizes que prescrevem o currículo nacional é um exercício interessante. Para apontar as contradições desses documentos, foi relevante apontar o contexto e os sujeitos envolvidos em suas criações.

Pode-se ver que embora a Lei 10.639/2003 esteja referida no texto da BNCC na passagem “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) (BRASIL, 2018, p. 19) o diálogo não vai muito além disso. O que se nota é que com o passar das páginas e o aprofundamento das propostas de trabalho para os professores e instituições, menos relações são estabelecidas. As referências vão ficando menos frequentes até que chegam a quase desaparecer dos objetos de conhecimento e das habilidades do componente curricular de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso é o que vemos acontecer com afirmações textuais como a de problematizar a ideia de outro e a percepção estereotipada no tratamento da diferença de pessoas africanas, o que se vê nas habilidades é uma História do Brasil construída pelos moldes da colonialidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 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 Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 23 jun 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Base Nacional Comum, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 23 jun 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2005. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102230/bissoli\\_mf\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102230/bissoli_mf_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 03 jun 2021.

CANEN, A. Refletindo sobre Identidade Negra e Currículo nas Escolas Brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 15, p. 49-57, jan/jun 2003. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/525/418>. Acesso em: 10 out 2020.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

NOGUEIRA, R. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista on line África e Africanidades**, Ano 3, n. 11, p. 1-16, nov 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326/9795>. Acesso em: 30 set 2020.

SANTOS, M. A. L.; RIBEIRO, S. L. S.; ONÓRIO, W. O. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 961-978, set 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326/9795>. Acesso em: 23 set 2020.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-ANPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan/abr 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 05 mai 2021.

HYPÓLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: v. 13, n. 25, p. 187-201, jan/mai 2019. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/403083/mod\\_resource/content/1/BNCC%2C%20Agenda%20Global%20E%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/403083/mod_resource/content/1/BNCC%2C%20Agenda%20Global%20E%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente.pdf). Acesso em: 11 nov 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**. Características gerais dos moradores : 2012-2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101377\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101377_informativo.pdf). Acesso em: 23 jun 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2014.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília. v. 21, n. 45, p. 445-466, mai/ago 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

MARIOSIA, G.; REIS, M. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 23 jun 2021.

MOORE, C. A. humanidade contra si mesma. Para uma nova interpretação epistemológica do racismo e de seu papel estruturante na história e no mundo. 2011. In: FORUM INTERNACIONAL AFRO-COLOMBIANO, 2., 2011, Bogotá. **Anais Eletrônicos [...]** Bogotá: [s. n.], 2011. p. 1-17. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/a-humanidade-contra-si-mesma-para-uma-nova-interpretac3a7c3a3o-epistemiolc3b3gica-do-racismo-e-de-seu-papel-estruturante-na-histc3b3ria-e-no-mundo-contemporc3a2neo.pdf>. Acesso em: 15 ago 2020.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, Rio de Janeiro: n. 3º, p. 1-17, nov

2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 01 set 2020.
- PEREIRA, A. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista contemporânea de educação**, Rio de Janeiro: v. 12, n. 23, p. 13-30, jan/abr 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/205398872.pdf>. Acesso em: 17 abr 2021.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, São Paulo: v. 29, n. 1, p. 125-146, jan/jun 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqWCzcddHVZjv3TnYGt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 dez 2020.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo: v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago 2020.
- SOUZA, Y. M. R. de. **Literatura, identidade e representatividade negra na escola**. 2019. 78 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/24700/1/2019\\_YankaMariaRodriguesDeSouza\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/24700/1/2019_YankaMariaRodriguesDeSouza_tcc.pdf). Acesso em: 21 nov 2020.
- SPOSATI, A. Mapa da exclusão/inclusão social. **Comciência**, n. 36, out 2002. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/ppublicas/pp11.htm>. Acesso em: 23 jun 2021.