

SENTIDOS DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): MOVIMENTOS DE OCULTAMENTO E SILENCIAMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Wanessa Odorico Onório¹

Maria Aparecida Lima dos Santos²

Resumo: O objetivo principal do estudo apresentado nesta comunicação foi observar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC como a diversidade étnico-racial é abordada, em particular, no documento referente ao componente curricular de História, haja vista as questões referentes à diversidade étnico-racial terem sido minimizadas, bem como o ensino de História foi retomado em sua perspectiva mais conservadora e tradicional. Essa associação de elementos (diminuição do espaço destinado às questões de diversidade étnico-racial e retomada de um ensino de História na vertente tradicional) nos leva a crer em um retrocesso no que se refere ao processo de implantação de políticas pela diversidade étnico-racial. O quadro teórico metodológico implicou na leitura da BNCC analisada à luz de referenciais teóricos que discorrem sobre a diversidade (GOMES, 2001; 2006; CAVALLEIRO, 2005), o currículo (LOPES; MACEDO, 2006; 2011) e ensino de História (SANTOS, 2016; FREITAS, 2010; ANHORN; COSTA, 2011), buscando destacar os sentidos movidos no documento por grupos que se enfrentam por hegemonia e como esses sentidos implicam na promoção de ocultamentos e apagamentos de reivindicações dos movimentos sociais. Para analisarmos o conteúdo referente a disciplina de História (anos iniciais do ensino fundamental) da BNCC, como instrumento para a coleta dos dados construímos uma tabela para que pudéssemos sistematizar as partes em que a diversidade aparece relacionada ao Ensino de História. Durante a análise procuramos decompor as competências delineadas pelas (Unidade Temática, Objetivos de Conhecimento e Habilidades) buscando categorizar conceitos que remetiam a diversidade étnico-racial, e de que forma elas foram apresentadas no documento. O estudo realizado considerou os princípios da pesquisa documental (SILVA et al, 2009), com abordagem qualitativa.

Palavras-chaves: Diversidade Étnico-racial; Ensino de História; Currículo; Base Nacional Comum Curricular.

¹ Formada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da Rede Municipal de Ensino. Componente do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH/UFMS). e-mail: wanessarico@gmail.com

² Orientadora. Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH/UFMS). e-mail: maria.lima-santos@ufms.br

1.Introdução

As questões relacionadas às relações raciais e à diversidade sempre estiveram diretamente relacionadas ao ensino de História, uma vez que a superação do racismo passa por compreender o passado que o estruturou em nossa sociedade. A ligação também é patente devido ao fato de que o ensino de História é o espaço dentro do qual as questões relacionadas à constituição identitária em viés político são abordadas.

Assim, nosso estudo teve como objetivo examinar como as questões relacionadas às relações raciais e à diversidade foram inseridas na proposta para o componente curricular História na BNCC, documento normatizador homologado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017 a fim de examinar que projetos políticos fundamentaram a proposta e se as demandas sociais apontadas anteriormente são atendidas pelo documento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 9.394/1996, em seu artigo 26 já apresenta uma normativa em relação à formulação de uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, adequada às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Não apenas a LDB (9.394/1996), mas também o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014), dispõe sobre a implantação de uma base nacional comum dos currículos, versando sobre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que faz parte do conjunto de políticas educacionais que buscam normatizar o ensino e a aprendizagem no interior das escolas brasileiras, definindo competências e habilidades norteadoras das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

E essas mesmas normatizações encontram-se balizadas por propostas de caráter neoliberal, que intencionam incrementar projetos de privatização e de mercantilização da educação. Tal função torna patente a necessidade da análise ora proposta.

É necessário pensar um currículo que destaque a educação das relações étnico-raciais por meio de diálogos que contribuam para tornar a escola um espaço de todas as diversidades. Pensar um currículo é abarcar ações que defina alternativas para o

desenvolvimento social dos envolvidos e não apenas propostas que são aglutinadas e desenvolvida separadamente sem um fim pedagógico; pois isso entende-se como uma unificação do currículo na escola, como explicita Lopes; Macedo (2011), [...] currículo formal é insuficiente pra dar conta da multiplicidade de experiências internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivos que compõem o currículo.

Para apresentarmos as reflexões que tecemos, dividimos o artigo em cinco seções: na primeira e o segunda, discorremos sobre questões referentes à diversidade étnico-racial, o currículo e o ensino de história; na terceira, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica que guiou a coleta e a análise dos dados; a quarta seção é destinada à análise dos dados referentes ao componente curricular de História na BNCC, elegendo aquele destinado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, encerramos o artigo com algumas considerações elaboradas a partir da análise realizada.

2. Racismo e Diversidade

Para se falar em racismo, em especial no Brasil é preciso que a categoria de raça seja retomada conforme explicitado por Guimarães (2002), pois está correspondeu, na verdade, à retomada da luta anti-racista pelos negros em termos práticos e objetivos.

Nilma Lino Gomes (2005) compartilha da ideia de que a discussão referente ao racismo são questões extremamente complexas. Exigindo um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial.

A autora ainda discorre interpelando que o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação as pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p.52).

Cavalleiro (2005) acrescenta as afirmações de Gomes que os sinais do racismo aparece materializado em atos de indisciplina, provocações, ofensas verbais e agressões físicas. Podemos ainda vivenciar sua expressão tanto no campo individual quanto no campo institucional, deste forma disseminado nas mais diversas esferas da sociedade.

Por tanto entende-se que o racismo atua de forma sistêmica podendo envolver diversas esferas da sociedade, sendo ele disseminado individualmente. Ou ainda fomentado pelo o Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos (Gomes, 2005).

Apontamos ainda as concepções de Wedderburn, (2011) que diz que o racismo não se trata de ideologias raciais, trata-se sim, de um sistema estruturante/ estruturado. Sistema porque há relação com um fluxo, troca de informações. E estruturante porque está inserido em todos os âmbitos da sociedade (econômico, social e cultural), além disso sempre haverá um beneficiário que é aquele que detém a hegemonia sobre os outros grupos (homem, branco, cristão, heterossexual).

Ao se pensar a diversidade logo a associamos a concepção de desigualdade e diferença, pois muitos entendem a diversidade como algo relegados as minorias sociais, portanto, fora dos padrões eurocêtricos entendidos como adequado.

Segundo Gomes; Silva (2003), nos indicam que “o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes”.

Incorporar ao currículo temáticas que tratam da diversidade, é apenas o início para o reconhecimento e valorização desta, para que realmente haja uma efetividade nas propostas voltadas à diversidade faz-se necessário todo um aparato de ações e envolvimento com a temática que servirá de suporte para repensarmos o currículo e os conteúdos escolares, assim como a sua estrutura e os valores tido como padrão, tendo em vista a diversidade presente neste espaço.

Gomes (2006) destaca que repensar esses valores requer desenvolver ações que minimizem ou até mesmo extingam as lacunas seculares da educação escolar sobre as desigualdades raciais.

Garantir que a escola respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos acreditar em uma relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. [...] Por isso nenhuma Lei pode ser considerada neutra (GOMES, 2001, p.89).

Ao neutralizar e não propor discussão no currículo e nas propostas pedagógicas que abarquem diálogos referentes a diversidade étnico-racial na escola estaremos maximizando as desigualdades, não apenas no ambiente escolar, mas em toda sociedade, até mesmo porque a escola configura-se como um instrumento de emancipação de um povo, de uma sociedade (Young, 2007).

No entanto, a escola atrai diversos olhares, que buscam transformá-la em um espaço de confinamento e de disputa. Esse também configura-se como um espaço de poder e de controle social. Lopes; Macedo (2011).

As autoras ainda advoga considerar importante incorporar questões referentes a diversidade no currículo pois estas contribuem significativamente para o questionamento da suposta homogeneidade e subordinação do cotidiano a um poder central (Lopes e Macedo, 2006).

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relação de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Os elementos apontados anteriormente ressaltam a importância de abordarmos o currículo em perspectiva discursiva, buscando compreender quais são os sentidos em disputa presentes no mesmo. Quando abordamos as questões relacionadas à diversidade, este aspecto fica ainda mais relevante porque nos trazem pistas sobre os projetos que estão sendo incorporados e os mecanismos pelos quais certos sentidos e significados estão sendo fixados e veiculados nas propostas curriculares.

Com esses elementos em vista, passamos a discorrer sobre a importância de abordarmos essa questão na proposta destinada ao ensino de História, uma vez que é no interior desse componente curricular que ocorrem as disputas em torno do projeto de identidade que se tenta impor.

2.1 Legislação, Ensino de História e Identidade

A Lei n. 10.639/2003 é documento que reconhece e valoriza o povo negro como co-autores da história e cultura do país e determina a implementação de ações que visam:

Justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheçam a sua história e cultura, apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não-negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004,

A Lei está respaldada na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que apresenta-se como um importante instrumento que traz em seu bojo propostas de projetos voltados a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004).

Este marco legal é oriundo de inúmeros dispositivos legais, bem como de reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura (BRASIL, 2004).

As propostas contidas no Parecer foram construídas coletivamente por meio de pesquisas e questionários que evidenciaram as reais necessidades a serem tratadas, por meio das respostas foi possível pensar nas orientações, indicações e normas que compõem o Parecer.

O Parecer propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p.231).

O Parecer traz ainda como ponto importante para o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos que se seja

dada condições materiais para as escolas, assim como a formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos.

A Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, compreende as Diretrizes como dimensões normativas, reguladoras, de caminhos embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. [...] objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL, 2004).

As Diretrizes apresentam-se como um elo para subsidiar ações que devem ser desenvolvidas pelo entes federados no que diz respeito a educação com propostas para a formação de professores, desenvolvimento de pesquisas, promoção de uma educação cidadã por meio de relações étnico-sociais positivas que englobem canais de comunicação com Grupos do Movimento Negro, Grupos Culturais Negros e outros.

Cabe destacar que a lei n. 10.639/2003 não foi concebida apenas por um Estado alinhado com as demandas sociais de sua população, por trás dela, a frente esteve movimentos sociais e em especial o Movimento Negro engajado em incorporar na agenda política do país as inúmeras demandas históricas, sociais e culturais restringidas a população negra.

O papel dos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhes uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos (GOMES, 2005, p.39).

Grande parte das demandas permeavam questões referentes a educação, pois o Movimento Negro compreendia esse tema como um meio importante para ascender socialmente. Guimarães (2002) disserta que mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panaceia para os negos brasileiros. Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais.

E essa compreensão também foi percebida pelo Movimento Negro que diante de acentuadas práticas excludentes que a população negra ainda era acometida, (Gomes, 2010) passou a intensificar a sua luta demandando mudanças concretas no campo de direitos.

A luta pela inserção de direitos da população negra à educação, após a Conferência de Durban na África do Sul, no ano de 2001, ganha espaço na esfera política e passa a explorar a sua capacidade de induzir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares. Um dos resultados dessa nova postura política é a aprovação da lei 10.639, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatória o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas de Educação Básica (GOMES, 2010, p.103).

Frente a essa nova configuração alicerçada pela lei supracitada, ainda nos deparamos com inúmeras resistências referentes a implementação e aplicabilidade desta. Gomes (2010) ressalta que essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado.

E muitas das vezes a luta contra o racismo tem ficado relegado a escola por meio de intervenções pedagógicas que promovem a história e a cultura da população negra, assim como o respeito à diversidade étnico-racial.

Cabe pensar também sobre o papel do Estado brasileiro frente a luta contra o racismo e se esse mesmo Estado tem apresentado ações efetivas para o seu combate.

Mesmo com as reivindicações apontadas pelo Movimento Negro, outras também passam a balizar as discussões referentes a visibilidade e representatividade da população negra, agora não mais no plano exclusivo da relações interpessoais, para localizá-lo no termos de sua dimensão política e social (Silva et al. 2009). Essas reivindicações emergem de pautas voltadas a ações que contemplem a elaboração de políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Sabemos que a exclusão social de negros e negras estão relacionadas não apenas ao preconceito racial, mas também ao racismo institucional, com isso a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana aponta para necessidade de que:

O Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e influenciar na formulação de políticas, no pós abolição. Visa também que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e todas as forma de discriminações (BRASIL, 2004, p.231-232).

São inúmeras as propostas de ações e intervenções trazidas pelas Diretrizes buscando a promoção e o incentivo a políticas de reparação voltadas ao reconhecimento e valorização da História e Cultura da população negra do país, afirmação de direitos no que diz respeito a educação, dentre algumas temos:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheçam a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não-negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004. p.232).

Reconhecer requer a implementação e efetivação de políticas educacionais voltadas a diversidade étnico-racial. Requer que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam o negro. Requer a valorização, divulgação e respeito aos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

E com esses questionamentos podemos iniciar a desconstrução de pensamentos que habitam no imaginário social de uma parte da população de que a identidade de negros (as) por vezes tem estado associado a estereótipos negativos e inferiorizantes, conforme cita a lei n. 10.639/2003, a codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros (as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.

Buscando sanar essa construção negativa sobre a identidade da pessoa negra a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tece direcionamento referente a valorização destas identidades conforme cita Romão (2001).

Muitas crianças, para se tornarem alunos(as) ideais, negam constantemente seus referenciais de identidade, de diferença, que em muitas situações recebem uma conotação de desigualdade. Essas diferenças são tratadas no ambiente escolar como se fossem feiura e/ou desleixo. As crianças que lidam com situações de negação de sua identidade poderão passar por muitos conflitos que podem

comprometer a sua socialização e aprendizagem (BRASIL, 2004, p.47).

Assim como a Diretrizes apresenta um direcionamento para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais, para a construção positiva da identidade da pessoa negra na escola, o Parecer 03/2004, também aponta direcionamentos para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-racial que contemplem a todos inseridos naquele espaço. E como sugestões apontamos alguns pontos estabelecidos pelo Parecer:

Fortalecimento de identidades e de direitos, rompendo com imagens negativas contra negros(as) e índios e ampliando o acesso a informações sobre a diversidade do país. No tocante à identidade racial ou étnica, o importante é perceber os seus processos de construção, que podem ser lentos ou rápidos e tendem a ser duradouros. É necessário estar atento aos elementos negativos, como os estereótipos e as situações de discriminação. Além disso, é necessário ater-se à vontade de reconhecimento das identidades étnicas, raciais e de gênero dos indivíduos e dos grupos. Também é preciso compreender que, no mundo contemporâneo, os indivíduos constroem e portam várias identidades (sociais, étnicas e raciais, de faixa etária, gênero e orientação sexual e outros) (BRASIL, 2004, p.219-220).

Freitas (2010) afirma que a História-disciplina escolar é construída em meio aos jogos de interesses que agem, sobretudo, no interior das escolas, e outros autores envolvidos em sua construção.

Por anos o componente curricular de história no Brasil esteve associada a uma função política, de identidade nacional. É importante ter claro conforme cita Anhorn; Costa (2011).

o ensino de história no Brasil apresenta-se assim, como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina (ANHORN; COSTA, 2011, p. 133).

E o posicionamento desses sujeitos/alunos por vezes acaba por ser favorável aos daqueles que determinam as normas, concebendo-a do ponto de vista dos vencidos (Löwy, 2011).

Questões referentes a relações étnico-raciais tem estado presente nos debates do campo do ensino de História e nas políticas curriculares dessa disciplina há mais de uma

década. E essas mesmas questões possibilitou a abertura de novos caminhos para a discussão das relações étnico-raciais.

Até a década de 1990 a presença da História da África nos currículos escolares parece ter sido “insignificante”, pois quando se falava em África, resumia-se às temáticas do tráfico de escravos, ao imperialismo, ao colonialismo, a independência da África (Dias; Cecatto, 2015).

Tanto as autoras acima citadas preconizam que permitir uma narrativa histórica da sociedade que contemple realmente os sujeitos envolvidos nesse processo de formação, destacadamente os negros. Quanto a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana sinaliza para a importância de se apropriar de elementos indispensáveis para a efetivação de uma educação que valoriza a diversidade étnico-racial destacando que

Não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporcionam diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p.239).

A incorporação da lei n. 10.639/2003 no currículo escolar representa mais do que novos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ela representa visibilizar e dar voz a inúmeras crianças negras que por anos teve a sua história e cultura ocultada por padrões determinados acessíveis e pertinentes.

Ambos, conjunto de leis e ensino de História, tomam por base a necessidade de enfrentar as bases sistêmicas do racismo, materializado, em nossa sociedade, em atos de discriminação, provocações, ofensas verbais e agressões físicas (Cavalleiro, 2005).

Tais manifestações na realidade são reflexos daquilo que aparece em nossa sociedade dentro de um quadro de normalidade, adentrando os muros da escola e conformando as relações que ali se estabelecem.

3. Fundamentação Teórico-Metodológica

A análise a ser empreendida por nós requer a compreensão da legislação apresentada anteriormente, bem como dos princípios para o ensino de História na escola, na perspectiva do currículo, entendido aqui como [...]fruto de um embate por sentidos e significados que ultrapassa não apenas o espaço físico da sala de aula, mas também o território imaginado do que se supõe que deve ser uma aula. [...] o currículo nacional torna-se um horizonte imaginado por sujeitos coletivos e individuais que articulam seus interesses e suas redes de poder em torno desse projeto. (Lopes, 2006).

Segundo Lopes; Macedo (2011), o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente.

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relação de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Os elementos apontados anteriormente ressaltam a importância de abordarmos o currículo em perspectiva discursiva, buscando compreender quais são os sentidos em disputa presentes no mesmo. Quando abordamos as questões relacionadas à diversidade, este aspecto fica ainda mais relevante porque nos trazem pistas sobre os projetos que estão sendo incorporados e os mecanismos pelos quais certos sentidos e significados estão sendo fixados e veiculados nas propostas curriculares.

Com esses elementos em vista, passamos a discorrer sobre a importância de abordarmos essa questão na proposta destinada ao ensino de História, uma vez que é no interior dessa disciplina que ocorrem as disputas em torno do projeto de identidade que se tenta impor.

A partir dessa perspectiva é que procuramos estruturar um estudo que buscou mapear alguns dos sentidos movidos no interior da proposta da BNCC para o componente curricular de História.

A análise considerou os princípios da metodologia de pesquisa qualitativa (Ghedin; Franco, 2011). A pesquisa qualitativa vai permitir a compreensão do cotidiano como possibilidade de vivências únicas, impregnadas de sentidos, realçando a esfera do

intersubjetivo, da iteração, da comunicação e proclamando-o como espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas.

O exercício de práticas qualitativas de pesquisa em educação possibilitou perceber a realidade social de modo diferente: ela passou a ser compreendida como algo composto de múltiplas significações, de representações que carregam o sentido da intencionalidade. Em decorrência ampliaram-se os estudos sobre as representações sociais, sobre o discurso e a fala dos sujeitos. Esses discursos e falas precisam ser examinados com base na simbologia, nas metáforas, nas entrelinhas e requerem uma busca de sentido, análise de conteúdo, análise de discurso. Assim, novas formas de análise da coleta de dados são requeridas e novas atitudes vão sendo incorporadas a esse fazer científico (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.63)

Para estruturar a coleta de dados, bem como sistematizá-los, pautamo-nos pelos princípios da pesquisa documental, a qual se configura como um método de pesquisa que busca compreender a realidade de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem.

Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões.

Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo.

A pesquisa documental tem etapas, tais como a coleta dos documentos, que para alguns autores constitui a pré-análise.

A coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado (SILVA, et al. 2009, p. 4558).

Quanto a análise dos dados as autoras descrevem desse modo:

Configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que

motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante (SILVA, et al. 2009, p. 4559).

Análise de conteúdo assume a característica de procedimento técnico e sistemático da investigação e, portanto, apresenta fases específicas. Depois de ser selecionada a amostra documental, segue-se o trabalho com a determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados.

As autoras acima citadas ainda descrevem que estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

Destacamos que durante o processo de sistematização dos conteúdos traçamos o caminho delineado por Silva et al. (2009), como o Passo a passo no trabalho produzido. O primeiro momento da pesquisa consistiu em fazer um levantamento e organização dos materiais disponíveis; Leitura dos documentos para que fosse possível selecionar aqueles que apresentavam dados importantes para a investigação, seguida da transcrição literal. O terceiro passo foi mapear os temas emergentes para, em seguida, promover a categorização e o cruzamento de temas chaves ali identificados.

Para analisarmos os conteúdo referente ao componente curricular de História (Anos Iniciais do ensino fundamental) da BNCC, como instrumento para a coleta dos dados construímos uma tabela para que pudéssemos sistematizar as partes em que a diversidade aparece relacionada ao Ensino de História. Durante a análise procuramos decompor as competências delineadas pelas (Unidade Temática, Objetivos de Conhecimento e Habilidades) buscando categorizar conceitos que remetiam a diversidade étnico-racial, e de que forma elas foram apresentadas no documento.

A coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado (SILVA, et al. 2009, p.4558).

O documento analisado (BNCC) encontra-se estruturado em textos de apresentação e introdução, em seguida o documento apresenta os campos de experiências que deverão ser desenvolvidos nas etapas da Educação Infantil e para os

Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, o documento descreve as competências (Unidades Temáticas, Objetivos de Conhecimento e Habilidades). Elementos esses que deverão ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de toda a educação básica e em cada etapa da escolaridade. (BRASIL, 2017).

O documento discorre ainda que as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos³ criados para identificar tais aprendizagens.

Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado (SILVA, et al. 2009, p.4558).

4. ANALISE DA DIVERSIDADE NA BNCC

Para a análise tanto da introdução do documento referente ao componente curricular de História (Anos Iniciais do ensino fundamental), assim como das competências delineadas pelas Unidades Temáticas, Objetivos de Conhecimento e Habilidades definimos as categorias de análise e posteriormente para a categorização dos dados criamos uma tabela de sistematização dos dados correspondente a disciplina de História (anos iniciais do ensino fundamental), conforme segue abaixo.

Trechos selecionados e página	Termos/expressões dos trechos selecionados	Observações e comentários referentes aos trechos selecionados	O que os trechos/expressões selecionadas estavam correndo dizer
Refere-se ao trecho selecionado na BNCC e a página na qual ele encontra-se	Trechos que aponte para questões referentes a diversidade	Início da teorização	Princípio de análise

Tabela 1: Sistematização dos dados analisados.

³ Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico cuja composição é explicada a seguir: (EF05HI01), (EF = o primeiro par de letras indicada a etapa do ensino fundamental; 05 = O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade; HI = o segundo par de letras indica o componente curricular; 01 o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos a parte introdutória da BNCC, percebemos que esta faz menção ao desenvolvimento de uma educação aberta que reconheça a pluralidade e a diversidade presente no ambiente escolar, e que (BRASIL, 2017), a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender.

Por vezes o discurso de reconhecimento da diversidade é apresentado no texto introdutório do documento, e também durante todo o documento estando este termo presente em (72) setenta e dois momentos distintos do documento, assim como a inclusão e a valorização da diversidade para que se chegue a um denominador comum que é uma educação livre de estigmas e preconceito, uma educação voltada à diversidade. Identificamos que a presença do termo permeia todo o documento, no entanto de forma sinuosa e fragmentada ficando disposto pelo menos (1) uma vez nos componentes curriculares, seja na unidades temáticas, objetos de conhecimento ou nas habilidades.

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (BRASIL, 2017, p.14).

Na análise da introdução do documento referente ao componente curricular de história percebe-se o uso recorrente do significante “indivíduo”. Nos trechos abaixo assinalamos em que contextos esse significante está sendo usado:

[...] Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma “*como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens*”, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. (BNCC, 2017, p. 348, grifo nosso).

[...] O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um *Outro*. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social. (BRASIL, 2017, p. 353).

Quando aparece no texto *o indivíduo toma consciência...* o documento elege como principal o indivíduo, como os trechos selecionados demonstram. A consciência é algo a ser *tomada*. Como? Pelo exercício de separação dos sujeitos. Ou seja, para as

pessoas que escreveram o documento, a criança precisa aprender a separar o indivíduo (“O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um *EU*. A consciência aparece relacionada à uma operação intelectual a ser feita pela criança.

Aqui o texto se refere ao método cartesiano (Penso, logo sou). O surgimento do *Eu* se dá por um exercício filosófico em que o ser se diferencia do OUTRO. Nesta parte do texto, fica evidente a concepção do documento: calcada na concepção idealista, cartesiana, em que o *EU* se destaca do *OUTRO* por um exercício intelectual. Neste trecho, vemos que a ação pedagógica aparece relacionada ao exercício de separação. Ou seja, para os que escreveram esse documento, o papel da escola é promover essa afirmação do *EU*.

Para Gabriel (2013) Essa concepção calcada no pensamento moderno, indica um olhar em que “o outro é sempre o outro do mesmo, o outro do próprio sujeito e não o outro sujeito a ele irredutível e de dignidade equivalente”.

A identidade a partir destes trechos está relacionada ao pensamento moderno porque segundo Stuart Hall (2011), a identidade para esse pensamento tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós- moderno, contextualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade tornou-se uma “celebração móvel”.

Em um outro momento destacamos outro trecho que aponta a presença do sujeito como elemento principal da discussão

Nessa perspectiva, emerge um sujeito coletivo mais desenraizado, seja por contingências históricas (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do ideário do Estado-nação. Seja como for, em ambos os casos, os indivíduos devem se preparar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (BRASIL, 2017. p. 355).

No documento identificamos ainda alguns pontos que remetem a reflexões sobre a concepção filosófica que rege sua estruturação. Um primeiro aspecto que nos salta aos olhos é a primazia do “Eu” em relação a “Outro”. Isso nos pareceu muito significativo para pensarmos o que o documento concebe como diversidade. No trecho selecionado abaixo, já podemos identificar alguns elementos fundamentais dessa concepção.

[...] O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. *O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma*

família, uma comunidade e um corpo social. (BRASIL, 2017, p. 353, grifo nosso).

A ideia de “exercício de separação dos sujeitos” apresentada como “método do conhecimento” aponta para uma compreensão que dá primazia do sujeito sobre o coletivo, este último, de acordo com o documento, a ser estudado depois do reconhecimento de um “Eu”, como se observa no trecho que segue.

Nessa perspectiva, *emerge um sujeito coletivo* mais desenraizado, seja por contingências históricas (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do ideário do Estado-nação. Seja como for, em ambos os casos, os indivíduos devem se preparar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, p. 355, grifo nosso).

De acordo com o documento, o sujeito para se conhecer precisa se separar do “Outro”, esse que é associado ao “sujeito coletivo desenraizado”. Essa perspectiva temporal, em que o coletivo é colocado depois da compreensão do “Eu” nos levou a indagar: o sujeito não pode se compreender no Outro? Tal indagação remete a uma concepção de sujeito como essência muito diferente daquela presente, por exemplo, na cosmovisão de povos tradicionais.

Santos (2005), uma cosmovisão que é determinada e orientada em um modelo eurocentrizadas, cujo mito prometeico é o terreno simbólico que as mantém, são, largamente, difundidas no tecido social e propaladas pelos seus equipamentos civilizacionais, por excelência: a escola, o Estado os meios de comunicações.

Novos olhares são elementos importante para o início da desconstrução de visões estereotipadas arraigadas em nossa sociedade. Com isso o autor nos apresenta esse olhar diferente, essa cosmovisão afro-brasileira e ameríndia, que se dá a partir da aprovação da lei n. 10.639/2003, que é tratada como marcas temporais, isso é como uma conquista ímpar e inesquecível e divisória de tempos na história da educação brasileira e mundial.

O trecho destacado anteriormente traz ainda um indício importante que pode remeter a uma perspectiva filosófica essencialista. Ao dar primazia ao *Eu*, estamos falando aqui de um Sujeito Universal, cuja existência é anterior à sociedade. A letra maiúscula aponta para uma concepção essencialista que, em oposição direta ao que é

preconizado pelos debates sobre diversidade, prevê uma ideia geral, única (portanto universal) de sujeito.

Para Santos (2005), esse sujeito universal está no âmbito da escola, onde há uma incorporação “forçada” dos valores brancos – ocidentais como “valores universais”, valores estes que segundo o autor há a possibilidade da escola propiciar diálogos de incorporação da cosmovisão afro-ameríndia que dialoga intensamente com a nossa ancestralidade, nesta sociedade machista, eurocêntrica, racista branco-ocidental.

Esse aspecto aparece novamente na relação de habilidades propostas pela BNCC, ao caminharmos em direção a análise das competências, objetivos de conhecimento e habilidades, nos deparamos com a presença acentuada do sujeito e suas profusas identidades que segundo Hall (2011), acabam por serem costurada (ou para utilizar uma metáfora médica, “saturada”) para inferir que a identidade do sujeito está saturada à estrutura.

Essas profusas identidades encontram – se ainda (Hall, 2011) unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. O que se percebe é que essas identidades estão em constante transformações tornando-as por vezes instáveis e desprovidas de ligações.

[...] a identidade é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2011, p.13).

Após a análise da parte introdutória do documento partimos para a análise de cada ano de estudos correspondentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A seguir apresentamos um exemplo de como é descrita na BNCC as tabelas referentes as Competências Gerais para cada ano de estudo.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Mundo pessoal: meu lugar no mundo.	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento, por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família.
	Os vínculos pessoais: as diferentes formas de organização familiar e as relações de amizade	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias das famílias. (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família e à escola.
	A escola e a diversidade do	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre o ambiente

	grupo social envolvido	doméstico e o ambiente escolar, reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
	A vida em família e os diferentes vínculos e configurações	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar, de modo a reconhecer as diversas configurações de família, acolhendo-as e respeitando-as.
	A escola, sua representação espacial e sua história individual	(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar.

Tabela 2: Conteúdos propostos para o ensino de História no 1º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Adaptada da Base Nacional Comum Curricular, 2017. p.356 - 357.

Ao analisarmos as competências referentes ao 1º ano do Ensino Fundamental (Unidade Temática; Objetivos de Aprendizagem e Habilidades) nos deparamos com um documento, que privilegia uma educação que principia pelo destaque do EU. Separa-se o EU da comunidade. Para eles, compreender sua existência no mundo passa por separar o indivíduo do mundo.

O documento aviva elementos de posse (“meu lugar”, “meu grupo”, “meu tempo”). A criança não pertence à coletividade, ou não está inserida no tempo. Ela os possui. Ela possui o tempo, o grupo, o lugar. A criança deve ser, portanto, apartada. A diversidade que aparece aqui está restrita à família, quando muito às outras crianças com as quais tem contato (“papel dos diferentes sujeitos” “história da escola”).

A concepção crítica impera nas habilidades relacionadas ao 1º ano do ensino fundamental, como descreve Cerri (2009), a verdade está nas coisas, mas a interpretação dela até hoje esteve errada ou falsificada por algum motivo, e a verdade efetiva agora está com quem critica.

Ao observarmos os materiais destinados às outras séries, os conteúdos previstos continuam a destacar o *eu*, mesmo este estando acompanhado do *outro*, esse eu apresenta-se alicerçado ao espaço do outro.

Gabriel (2013) apresenta o *outro* como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. A autora reforça esse pensamento ao citar Chantal Mouffe (2003), um outro incontornável que em função do contexto e do jogo político pode ser posicionado como “adversário” [...] ou como “inimigo” que é percebido como antagônico produzido por meio da lógica da diferença. Ao se tratar tanto do eu quanto

do outro é necessário que ambos sejam evidenciados, e que a cada um seja dada a sua importância como elemento de constituição de identidades.

Em análise correspondente aos objetivos de conhecimento e habilidades descritas para o 3º ano do ensino fundamental, conforme tabela abaixo:

OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
(O <i>Eu</i> , o <i>Outro</i> e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade: os desafios sociais, culturais e ambientais da cidade em que se vive)	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de imigrantes.

Tabela 3: Conteúdos propostos para o ensino de História no 3º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Adaptada da Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.360 – 361.

Utilizamos a categoria em destaque, *étnicos* para evidenciar que são poucos os momentos durante toda a BNCC que esse o termo é apreciada no documento, quando muito aparece associado a outros adjetivos como: pluriétnico e étnico cultural, deste modo ao desconsiderar o termo o documento se contradiz ao que ele mesmo propaga.

[...] compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2017).

Santos; Lima (2014) argumentam que diversas práticas escolares e materiais didáticos produzidos nas décadas de 1980 e 1990 ressaltaram as ideias de conflitos e silenciamento de uma História dita oficial, elementos já abordados pela pesquisa historiográfica desde a década de 1970.

A análise empreendida até aqui nos fornece elementos para pensarmos que esse silenciamento continua ocorrendo, haja vista o quase apagamento do termo étnico-raciais do documento que irá nortear o fazer pedagógico das instituições escolares de todo o país.

O agravante disso, remete as duas únicas vezes em que a categoria *étnico-raciais* é descrito nas 396 páginas do documento, categoria esta que é elemento principal da análise desse artigo, a sua aparição consta nos documentos de Educação Física Anos Finais do Ensino Fundamental ficando os demais componentes curriculares desprendidos de imergir as discussões referentes a elementos que compõe a categoria étnico-raciais no fazer pedagógico.

HABILIDADES
(EF67EF17) Problematicar preconceitos e estereótipos de gênero, sociais e <i>étnico-raciais</i> relacionados ao universo

das lutas e demais práticas corporais e estabelecer acordos objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.

Tabela 4: Conteúdos propostos para Educação Física 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Fonte: Adaptada da Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.192-193.

E quando a categoria *étnico-racial* aparece descrita no componente curricular de História, ela só é apreciada nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas habilidades referentes a essa disciplina.

HABILIDADES
(EF09HI27) Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.

Tabela 5: Conteúdos propostos para o Ensino de História 9º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Adaptada da Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.380-381.

Desse modo o documento inviabiliza qualquer possibilidade do aluno de conhecer e aprender sobre as questões referentes a educação das relações étnico-raciais, durante as etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A quase extinção do termo étnico-raciais do documento e a total exclusão do termo raça nos leva entender que o documento tenta silenciar de vez o movimento negro, retirando deles a sua principal bandeira de luta.

Gomes (2005), descreve que é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala para que este não seja usado em contextos de dominação, como foi o caso de nazismo de Hitler na Alemanha.

Já a análise dos conteúdos que correspondem ao 4º ano do ensino fundamental, é possível perceber por meio dos Objetivos de Conhecimento e Habilidades que a concepção tradicional pontuada por Cerri (2009) fica evidenciada.

o privilegiamento da ordem cronológica dos conteúdos, e da sua linearidade. Seleção de conteúdos sintonizada a uma visão de mundo europeu, inclusive a parte nacional (... !) desse ensino em cada país não europeu, uma vez que a própria ideia de nação tem origem na Europa e a partir daí se dissemina. Perspectiva memorista, no sentido de afetiva, identificadora, que aparece aos sujeitos como se fosse natural, decorrente do viver, em vez de aparecer como construção. - História a partir das elites ou do que elas reconhecem como histórico (CERRI, 2009, p.152).

OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
(O surgimento da espécie humana na África e sua expansão pelo mundo; Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil).	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino; (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira;

	(EF04HI11) Identificar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, elementos de distintas culturas (europeias, latino-americanas, afro-brasileiras, indígenas, ciganas, mestiças etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local e brasileira (EF04HI12) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional),
--	---

Tabela 6: Conteúdos propostos para o Ensino de História 4º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Adaptada da Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.362-363.

Em relação a análise referente aos conteúdo do 5º ano do (ensino fundamental) o documento descreve que para esse ano de estudo a ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades e pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos (BRASIL, 2017, p.354).

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo?: da sedentarização aos primeiros povos	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado.
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade e à pluralidade. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
Registros da história: linguagens e culturas.	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo as populações indígenas. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.
--	---	---

Tabela 7: Conteúdos propostos para o Ensino de História 5º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Adaptada da Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.364-365.

Percebemos que mesmo diante de proposições que envolva a diversidade dos povos e culturas, o documento mais uma vez, não apresenta termos e/ou conceitos que reconheça ou mesmo mostre a diversidade étnico- raciais como elemento constituinte da sociedade.

Em relação a ausência de termos que invocam a diversidade, Nilma Lino Gomes (2006, p.31) traz inúmeros questionamentos: como o currículo é constituído? Como se dá a seleção dos conteúdos? Que visão de mundo, de homem, mulher, negro, de índio, de branco e de outros grupos étnicos está presente no currículo da escola? O que a escola faz com aqueles que questionam o seu currículo e/ou que não se encontram contemplados neles?

A autora ainda descreve que esse currículo não é apenas um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. O currículo além de possuir um caráter político e histórico, também é constituído de relações sociais.

E essas mesmas relações ficaram a quem, diante do documento analisado; pois esses no que dizem respeito (Gomes, 2006) aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades.

Com o decorrer da análise do documento nos deparamos com dois termos (sujeito e identidade) que foram por vezes evidenciados não apenas no documento em si, mas também na análise realizada, deste modo transformando - o em categoria de análise para a pesquisa.

Em contrapartida duas outras categorias que se enquadraram em nossa análise (*diferença, étnia/negro*) foram por vezes minimizadas, ficando quase que esquecidos no documento. Deste modo reforçando a análise anteriormente empreendida sobre a invisibilidade do termo frente a uma tentativa de silenciamento e esquecimento de elementos que remetem a história e cultura negra.

Chagas (1997) discorre que em sua maioria, a biografia do povo negro é reticente, incompleta e omissa. A história é escrita pelo detentor do poder e não pelo oprimido. Não é o que acontece com o grupo branco, que, mesmo filho de imigrantes, conhece e valoriza as suas raízes.

A categoria diferença acabou por ficar inserido as questões relacionadas ao sujeito e a identidade; pois para definir ambos é necessário que a diferença seja apresentada, mesmo que muitas vezes as discussões entorno dela sejam minimizadas ou até mesmo tratadas como desigualdades.

Analisando as cinco primeiras etapas do componente curricular de História na BNCC percebemos um apagamento do termo que se refere a diferença. Contudo Canclini (2009) discorre que o uso de termos com “diferença” e “diversidade” não são sinônimos nem tampouco são percebidos como unidades diferenciais articuladas em uma mesma cadeia de equivalência que fixa o sentido de identidades plurais.

O autor ainda discorre sobre uma operação de homogeneização, de apagamento das diferenças que são necessárias, mas não suficientes, para a efetivação dos processos de identificação/ significação.

Em relação a categoria *negro* ela foi excluído das competências gerais para os Anos Iniciais do ensino fundamental, sendo apresentado apenas em quatro momentos dentro dos objetivos de conhecimento e habilidades destinados aos anos finais do ensino fundamental, como é possível observar na tabela que segue:

CÓDIGO	TRECHO SELECIONADO
NT1 ⁴	(EF08HI11) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e <i>negras</i> no Brasil e nas Américas (BRASIL, 2017, p. 375, grifo nosso).
NT2	A questão da inserção dos <i>negros</i> no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações (BRASIL, 2017, p. 379, grifo nosso).
NT3	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos <i>negros</i> na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados (BRASIL, 2017, p. 379, grifo nosso).
NT4	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, fluentes industriais, marés <i>negras</i> etc.) (BRASIL, 2017, p. 331, grifo nosso).

Tabela 8: Momentos em que o termo negro (s) aparecem descritos na BNCC.

Conforme o exposto percebemos que as três vezes onde o termo “negro” (NT1; NT2; NT3) é descrito na BNCC (Anos Iniciais do ensino fundamental), eles aparecem associados a um passado, a um tempo longínquo, onde o negro é tido como inferior e desprovido de capacidades deste modo reafirmando questões etnocêntricas.

⁴ O código NT1 foi criado para organizar a citação dos trechos no decorrer do texto. N = categoria NEGRO; T = trecho; e o número refere-se à sequência dos trechos escolhidos para análise, obedecendo a ordem evolutiva de páginas.

E o quarto momento em que o termo aparece (NT4) ele está associado a temática referente ao meio ambiente na disciplina de Geografia. Deste modo percebemos que as questões referente a diversidade étnico-racial foi esvaziada nos textos do documento.

Deste modo percebemos que as questões referente a diversidade étnico-racial foram ocultadas nos textos do documento, e mesmo este revestido por um discurso de renovação na forma de ensino, ainda nos deparamos com um documento que privilegia padrões eurocêntricos em detrimento de grupos sociais. Este mesmo documento comunga de um ensino pautado a métodos tradicionais com conteúdo e fundamentos esvaziado.

5. Considerações Finais

Buscamos responder as indagações que surgiram a princípio com a leitura da BNCC, e posteriormente com a sua análise sobre como a diversidade étnico-racial é abordada, em particular, no documento referente ao componente curricular de História.

Percebemos uma pseudo tentativa de contemplar a diversidade no documento, com a incorporação do termo em alguns momentos como nas (unidades temáticas, objetos de conhecimento ou nas habilidades), no entanto de forma sinuosa e fragmentada, deste modo o ocultando não apenas do componente curricular de História, mas sim de todo documento.

Com a fragmentação da diversidade em especial a diversidade étnico-racial no documento, acreditamos que estamos a um passo de retomar uma História conservadora e tradicional, que desconsidera as ações empregadas em prol de uma educação que reconheça e valorize a diversidade.

Tendo em vista que a BNCC é um documento que faz parte do conjunto de políticas educacionais, ela traz em seu bojo propostas de caráter neoliberal, que reafirma valores caros e fundamentais a sociedade capitalista, como por exemplo: a “formação para o mercado de trabalho” e não para o trabalho.

Como podemos reiterar as atuais propostas curriculares não inventam novos modos de conceber o currículo, apenas reiteram o que está posto, encaminhado e alicerçados as demandas dos organismos financiadores.

6. Referências bibliográficas

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da. *Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis* Políticas da Diferença e Hegemonia: Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan./abr., 2011.

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

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

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final (2017). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacionalcomumcurricular-bncc>.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo*. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e concepções historiográficas*. Espaço Plural Ano X Nº 20 1º Semestre 2009, p.149-154.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. *Negro uma identidade em construção*. Petrópolis: Vozes, 1997.

DIAS, Ednalva da Conceição; CECATTO, Adriano. *Entre teoria e prática: a formação docente e a apropriação da lei 10.639/2003 no cotidiano escolar*. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2015

FREITAS, Itamar. *Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GABRIEL, Carmen Teresa. *O “Outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico*. In: MONTEIRO, Ana Mari; PEREIRA, Amílcar Araújo. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método: na construção de pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____.; SILVA, Petronilha Beatriz. *O desafio da diversidade*. In: GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Diversidade Cultural, currículo e questão racial: desafios pra a prática pedagógica*. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valer Roberto. (Org.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê – Autores Associados, 2006.

_____. *Diversidade étnico-racial e a Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões*. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classe, Raça e Democracia*. São Paulo, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. *Discursos nas Políticas de Currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

LÖWY, M. “*A contrapelo*”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

ROMÃO, Jeruse. *Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra*. Brasília, Ministério da Justiça, CEAP, 2001.

SANTOS, Lourival; LIMA, Maria A. *Reeducação das relações raciais e ensino de história: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras*. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 8 n. 16 – UFGD – Dourados, jul/dez – 2014, pp. 01 a 25.

SANTOS, Marcos Ferreira. *Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku*. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 (pp. 205-229).

SILVA, Lidiane Rodrigues; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa Na Formação Docente*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro, 2009. PUCPR.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *A Humanidade contra si mesma para uma nova interpretação epistemológica do racismo e de seu papel estruturante na história e no mundo contemporâneo*. II Fórum Internacional Afro-colombiano”. Bogotá, 2011.

YOUNG, Michel. *Para que Servem as Escolas?* Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

