

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano III | Volume 5 | Nº 14 | Boa Vista | 2021

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<http://doi.org/10.5281/zenodo.4509740>



A DEMOCRACIA RACIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PERMANÊNCIAS E/OU RUPTURAS?

Ana Paula Silveira¹

Helena Vektorazo²

Resumo

Este artigo analisa a importância de uma agenda política comprometida com a construção de uma Educação Antirracista no Brasil. Com o objetivo de identificarmos permanências e rupturas com o currículo tradicional escolar para o ensino fundamental, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os estudos produzidos no país sobre questão racial na educação nos últimos dez anos. A revisão bibliográfica dialogou com as principais políticas educacionais implementadas no país, especialmente com o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2017. A partir das análises, concluímos que a atual legislação educacional permanece comprometida com as noções de unidade racial e de democracia racial que historicamente alimentam o imaginário social dos brasileiros. Estas noções se manifestam no currículo escolar - no currículo real, por meio dos conteúdos ministrados, e no currículo oculto, por meio das práticas de exclusão que acontecem no ambiente escolar.

Palavras chave: BNCC; Educação Antirracista; Escola; Questão Racial.

Abstract

This article analyzes the importance of a political agenda committed to the construction of Anti-Racist Education in Brazil. In order to identify permanencies and breaks with the traditional school curriculum for elementary school, a bibliographic review was carried out on the studies produced in the country on racial issues in education in the last ten years. The bibliographic review dialogued with the main educational policies implemented in the country, especially with the text of the National Common Curricular Base (BNCC) enacted in 2017. From the analysis, we concluded that the current educational legislation remains committed to the notions of racial unity and racial democracy that historically feeds the social imagination of Brazilians. These notions are manifested in the school curriculum - in the real curriculum, through the contents taught, and in the hidden curriculum, through the exclusion practices that take place in the school environment.

Keywords: Anti-Racist Education; BNCC; Racial Issue; School.

INTRODUÇÃO

Prevista no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem por objetivo fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A BNCC também está prevista nos documentos que estruturam a política nacional de Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001.

¹ Doutoranda em Educação e professora de Educação Básica licenciada da Prefeitura Municipal de Pitangueiras, SP. Email para contato: a_silveirapaula@yahoo.com.br

² Doutoranda em Ciências Sociais na Educação e professora de Ciências Sociais Aplicadas. Email para contato: vetorazohelena@gmail.com



A construção da BNCC começou em 2015 e ao longo de diversos governos e gestões foi discutida por representantes da sociedade civil, membros de movimentos sociais e por lideranças políticas. No ano de 2016 a 2ª. versão da BNCC foi apresentada à sociedade e passou a ser debatida em seminários estaduais organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e também pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Ocasão em que os educadores, os estudantes e representantes da sociedade analisaram e debateram em detalhes o documento.

A versão final ficou pronta no ano de 2017 e foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que se encarregou de realizar uma última rodada de seminários regionais para ouvir a sociedade sobre o documento que, após homologado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), se tornaria a normativa obrigatória para a educação escolar básica brasileira.

A BNCC foi homologada pelo MEC em dezembro de 2017 e passou a ser legalmente a “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017a, p. 8).

Ao longo do processo de construção da BNCC fortaleceu-se a expectativa de que as demandas historicamente levantadas por entidades e por lideranças ligadas ao Movimento Negro fossem incorporadas ao texto final forçando uma reformulação do currículo escolar a fim de fortalecer, na lei e na prática, o esgarçamento da noção de democracia racial e o enfrentamento do preconceito racial no ambiente escolar.

Com a BNCC se esperava que a essência das políticas afirmativas já em vigor no ensino superior, chegasse aos ambientes da educação básica – currículo, livros didáticos, salas de aula – promovendo uma educação para a igualdade racial. Vale lembrar que o termo afirmativa carrega o sentido de confirmar algo ou alguma coisa, validar e quando direcionado para o ambiente escolar implica em pensar em uma escola inclusiva, democrática e comprometida com a construção da equidade racial, na prática e não apenas no discurso.

Fruto de uma revisão bibliográfica da produção acadêmica, dos últimos 10 anos, sobre questões raciais na educação e da análise do texto da BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental, este estudo tem por objetivo identificar no texto final da BNCC elementos que contribuam para o combate ao preconceito racial no cotidiano escolar.

A escola, compreendida como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983) atualiza o seu caráter reprodutor (SAVIANI, 1983) silenciando e/ou tornando invisível as questões raciais que perpassam o cotidiano escolar. Mas a escola é também espaço de enfrentamento (SAMPAIO;



VETORAZO, 2020) e de zoeira (PEREIRA, 2016), ambos resultantes das experiências juvenis. Considerando esta dualidade presente na escola, reprodutora enquanto instituição submetida às estruturas do Estado e também transgressora graças à dinâmica dos sujeitos que a constituem, entendemos que no texto da BNCC é possível encontrar elementos legitimadores do enfrentamento, abrindo espaço para a mudança, ou da reprodução, fortalecendo as permanências.

Além desta Introdução, o artigo está organizado em três partes. Na primeira parte apresentamos uma breve retomada histórica do discurso legal contra o preconceito racial no Brasil. Na segunda parte identificamos e analisamos elementos relacionados à ideologia racial presentes na BNCC. Por fim, na terceira parte, as considerações finais.

LEIS CONTRA O PRECONCEITO RACIAL

A democracia racial é uma noção que mascara o preconceito e a discriminação contra os negros e seus descendentes, desde a abolição formal da escravidão no século XIX, até os dias atuais. Para Silvio Romero, autor de *Contos Populares do Brasil* (1885) e também para Gilberto Freyre, autor de *Casa Grande Senzala* (1933), a miscigenação entre africanos, indígenas e portugueses acabou com as diferenças raciais e deu origem ao povo brasileiro. Na compreensão de Romero (1885) a miscigenação constituiria o espírito da Nação, determinando a alma de um país mestiço.

Na década de 1930, com a obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, publicada em 1933, ganhou força o argumento de que a miscigenação e a ascensão social dos mulatos constituem as provas da existência de uma democracia racial no Brasil. Esse argumento passou a ser disseminado nos estudos das ciências sociais dentro e fora do país, dando origem ao rótulo democracia racial (SENHORAS, 2005).

Para os defensores da miscigenação a democracia racial é uma realidade que se impõe como consequência natural do processo de formação do povo brasileiro, fator responsável eliminação das diferenças raciais. Para os grupos que compreendem a miscigenação como um arranjo social criado pelas elites do Brasil republicano (FERNANDES, 1995; ANDREWS, 1998) a democracia racial é um mito que dilui o preconceito racial e naturaliza a exclusão dos afrodescendentes ao longo dos diferentes processos históricos.

De acordo com os estudos de Andrews (1998) e de Azevedo (2004) de meados do século XIX até a década de 1920, no contexto dos debates sobre os caminhos para a modernização do Brasil, o Estado desenvolveu uma política de branqueamento por meio do incentivo à imigração europeia, resultando na entrada de mais de 1,5 milhão de imigrantes no estado de São Paulo. A crença das elites



brasileiras era de que por meio da política de branqueamento o país ingressaria nos padrões da civilização europeia, superando a escravidão, o atraso econômico e o atraso social.

Com o passar do tempo a política de branqueamento estimulou o fortalecimento da discriminação que se evidenciava na divisão entre negros e brancos na ocupação dos espaços urbanos, nos postos de trabalho, no direito à moradia, e no acesso à educação escolar. Conforme relata Santos (2017) os imigrantes europeus que viviam nas áreas urbanas, em sua maioria, ocupavam postos no comércio e na indústria, enquanto para as populações pobres, predominantemente formada por mestiços e por negros, restavam as atividades de carroceiros, varredores de rua, limpadores de trilho, entre outras atividades.

Para Sales Jr. (2006), historicamente a miscigenação produziu uma hierarquia racial entre brancos e negros resultando em uma hierarquia social que se manifesta na dificuldade de acesso aos direitos fundamentais, como moradia, trabalho, saúde, segurança e educação. Desde a primeira metade do século XIX, as associações de negros libertos reivindicavam acesso aos direitos fundamentais e também direitos à assistência social, ao apoio jurídico, ao atendimento médico e às ações educacionais (ALMEIDA; SANCHES, 2016). Embora essas associações não desfrutassem de apoio financeiro para garantir a continuidade dos trabalhos em defesa da população negra, algumas conseguiram avançar até a década de 1930 formulando as primeiras pautas políticas para a superação do atraso socioeconômico que atingia as populações negras no Brasil, como foi o caso da Frente Negra Brasileira – FNB (1931-1937) que se expandiu com grupos homônimos em diferentes estados brasileiros, defendendo um programa político para a inserção do negro em todos os setores da sociedade brasileira (ALMEIDA; SANCHES, 2016).

Uma proposta central no programa apresentado pela Frente Negra Brasileira diz respeito à promoção de uma educação política direcionada à formação cultural, moral e instrucional dos negros. Em 1936 a FNB transformou-se num partido político que, inspirado nos ideais nazifascistas, passou a defender o autoritarismo e o ultranacionalismo, resumidos na frase: “Deus, Pátria, Raça e Família” (PINTO, 1993).

Em 1937, com o Estado Novo, os partidos políticos foram proibidos, assim como as associações ligadas ao movimento negro. Na mesma época as ações educativas que aconteciam nas associações dos negros foram centralizadas no Ministério da Educação e Saúde (ALMEIDA; SANCHES, 2016), afastando as questões raciais da educação escolar e padronizando conteúdos e métodos com fins de formar cidadãos ordeiros, disciplinados e comprometidos com o fortalecimento da Pátria (DUARTE, 2000).



No ano de 1945, o Manifesto em Defesa da Democracia retomou as reivindicações do movimento negro propondo, para a Nova Constituição, o reconhecimento e a inclusão do caráter multirracial da sociedade brasileira. Os constituintes não aceitaram a proposta com a justificativa de que a mesma feria os princípios democráticos ao sugerir a existência de diferença racial no país (ALMEIDA; SANCHES, 2016; DUARTE, 2000). Foi somente em 1951, após uma situação de racismo contra uma bailarina negra na cidade de São Paulo que a Câmara dos Deputados decidiu elaborar a primeira lei antirracista do país, a Lei Afonso Arinos (Lei 1390 de 3 de julho de 1951), recebida de forma crítica pelas lideranças do Movimento Negro e pela ala de intelectuais, entre eles Florestan Fernandes e Roger Bastide que consideravam que a lei não atendia aos negros e aos mestiços das camadas populares, cotidianamente discriminados pela cor e socialmente excluídos.

Na crítica à Lei Afonso Arinos, Bastide e Fernandes (1955) consideram que era necessário ir além do estatuto legal, promovendo ações que transformassem as estruturas sociais, marcadas pela discriminação e pela desigualdade entre as raças (BASTIDE; FERNANDES, 1955).

Com o fim do Estado Novo, o processo de redemocratização do país favoreceu a reorganização do Movimento Negro (DIAS, 2005). Em uma de suas pautas, o Movimento Negro passou a reivindicar a inclusão de História da África e dos africanos na educação escolar como forma de promover os valores da cultura negra e combater o preconceito racial (DIAS, 2005).

Em 1961 entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 4024/1961) que em seu Artigo Primeiro, graças a uma marcante atuação de Florestan Fernandes (DIAS, 2005), destacou o repúdio a todo “e qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1961). Estas conquistas obtidas ao longo processo de redemocratização foram suprimidas com a implantação da Ditadura Civil Militar em 1964.

No início do governo militar a temática racial foi retirada do debate público sobre o pretexto de que era necessário evitar a incitação ao ódio e assim, mais uma vez, a noção de uma democracia racial que elimina as diferenças de raça ganhou espaço no cenário político e educacional, alimentado o imaginário social com princípios de ordem e de unidade.

Em meados da década de 1970, no contexto da emergência dos novos movimentos sociais, o Movimento Negro Unificado apresentou propostas para atuação em duas frentes: em uma frente a proposta era promover um maior engajamento político para garantir o acesso dos negros ao poder; na outra frente a proposta era promover a inclusão da temática negra nos currículos escolares. De acordo com Rodrigues (2003) e Domingues (2009) com essas propostas esperava-se promover a igualdade de direitos no campo político e combater os estereótipos e preconceitos no campo educacional, trazendo



para o debate público questões como cultura negra, racismo, trabalho, mulher negra, religião e religiosidade africana, violência racial, entre outras temáticas relacionadas diretamente à população negra (RODRIGUES, 2003; DOMINGUES, 2009).

Na década de 1980 novas propostas para incorporar o ensino de cultura africana no currículo escolar foram apresentadas, destacando-se uma proposta apresentada pelo Núcleo de Cultura Afro-brasileira do Departamento de Sociologia da Universidade Federal da Bahia. A proposta era levar para a escola a abordagem da História do Negro a partir de três enfoques: o africano liberto, o africano escravizado, africanos e afrodescendentes contemporâneos (SANTOS; MACHADO, 2008).

Santos e Machado (2008) destacam que a Convenção Nacional do Negro e a Constituinte, realizada em Brasília nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, formularam um anteprojeto constitucional sugerindo que o texto constitucional em fase de elaboração incorporasse a Educação como meio de combate ao racismo e à discriminação e a obrigatoriedade do ensino de História das populações negras no Brasil como forma de valorização da diversidade.

De acordo com Rodrigues (2003), apesar da constituinte não ter acatado o anteprojeto em sua totalidade, a Carta Constitucional incorporou a ideia central de respeito às diferenças e avançou em três aspectos: assegurou a garantia do direito à educação a jovens e adultos que não tiveram acesso à educação escolar na idade considerada apropriada; afirmou a classificação do racismo como crime inafiançável e imprescritível; garantiu o reconhecimento de que o currículo escolar deve refletir a pluralidade da população brasileira.

A atuação do movimento negro produziu alguns frutos: primeiro, possibilitou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra; segundo, viabilizou o reconhecimento da existência de racismo no Brasil pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, na data comemorativa dos 300 anos de Zumbi, no ano de 1995 (BRASIL, 1995). Estas aparentes vitórias não repercutiram na LDB nº 9394 de 1996 pois o texto segue os textos anteriores, sem qualquer tratamento específico à questão racial, limitando-se a destacar no Artigo Terceiro, inciso IV “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996). No ano de 2013, com a lei 12 796, o Artigo Terceiro recebeu o acréscimo do inciso XII “- consideração com a diversidade étnico-racial”. De acordo com Rodrigues (2003) e Pereira (2005) a justificativa para a não inclusão da questão racial na LDB 9394 de 1996 era que o tema seria tratado na Base Nacional Comum Curricular que entraria em vigor nos anos seguintes.

No final da década de 1990 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCNs-1997) e para o Ensino Fundamental II (PCNs-1998). Em ambos os documentos não há referência direta à questão racial, mais uma vez a abordagem sobre o preconceito



racial foi diluída no rótulo da Pluralidade Cultural para proteger a continuidade do currículo tradicional ao destacar em sua Introdução que o tema pluralidade cultural:

[...] propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano (BRASIL, 1997).

Embora reforce a noção de que reconhecer a pluralidade cultural implica em afirmar a diversidade de raças e de culturas, as reivindicações pela reformulação do currículo da Educação Básica não são contempladas de forma objetiva. No final da década de 1990 essas reivindicações ganharam força com as conferências internacionais realizadas em defesa da inclusão das diferenças e contra a discriminação racial e racismo, como a 3ª. Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância que ocorreu em Durban, África do Sul, no ano de 2001.

No contexto da ampliação das reivindicações por políticas afirmativas no ano de 2003 a LDB foi alterada pela Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica. Ainda no ano de 2003 houve a criação do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para Educação Quilombola, esse programa ofereceu cursos de aperfeiçoamento e especialização aos professores, na modalidade a distância por meio da Universidade Aberta, após esse marco legal na legislação educacional, outros progressos foram observados, como a instituição da chamada Lei das Cotas, Lei 12.711/2012, com o objetivo de estimular e ampliar o ingresso dos negros ao ensino superior em universidades públicas.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

As políticas afirmativas destacam a necessidade do reconhecimento e da afirmação dos direitos dos grupos historicamente discriminados e excluídos dos processos políticos, econômicos e educacionais. Conforme já explicitado, em 2003 a Lei 10.639 determinou a inserção do ensino de História da África e Cultura Africana e Indígena no currículo das escolas públicas e privadas de todo país, transcorrida mais de uma década e diante de mais uma mudança na legislação educacional com a



criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as questões raciais e sua relação com o currículo escolar produzem inquietações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 14 de dezembro de 2018, se apresenta como um documento normativo que define as estratégias para o ensino/aprendizagem das competências e das habilidades consideradas essenciais e significativas para a formação do indivíduo como cidadão que precisa atuar em diferentes esferas da vida social. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9 9394/1996) o artigo 9 define as ações que cabem a BNCC:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV- A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior (BRASIL, 1996, p. 4, grifo próprio).

É interessante observar que na definição dos procedimentos legais da BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, não existe o reconhecimento da necessidade de reformulação do currículo escolar, e do apoio ao desenvolvimento de práticas docentes antirracistas. Uma



reivindicação histórica do movimento negro como forma fundamental para o enfrentamento do racismo naturalizado e reproduzido no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Uma educação antirracista é a base para a construção da solidariedade entre todos os oprimidos, negros e não negros. Como afirma Munanga (2009):

Aqui está um dos dilemas da questão racial brasileira, os oprimidos brancos da sociedade não tem consciência de que a exclusão política e econômica do negro por motivos racistas só beneficia a classe dominante, o que torna difícil, senão impossível, sua solidariedade com o oprimido negro; além disso, eles mesmos são racistas pelas educação e pela socialização recebidas na família e na escola (MUNANGA, 2009, p. 18).

De acordo com Bandeira (2002), ao longo da década de 1990, marcada pela expansão neoliberal na América do Sul, a preocupação central das políticas educacionais se encontra no atendimento às demandas decorrentes da mundialização do mercado e preconizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais demandas se encontram resumidas na obra organizada por Jacques Dellors, *Educação: um tesouro a descobrir*, popularizada como Relatório Dellors (1998). Na perspectiva do Relatório Dellors é função das instituições de ensino oferecer aos indivíduos uma formação que tem por características principais a flexibilidade para “aprender a aprender” e a generalização para a construção de um trabalhador polivalente.

Em dezembro de 2010, a Resolução número 7 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e ressaltou os valores históricos, culturais e sociais, reconhecendo a importância da diversidade frente a elaboração da BNCC. Também foi reafirmada a necessidade dos componentes curriculares mínimos, destacando no Artigo Quinze, Parágrafo 2º, da LDB nº 9.394/96 “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Em 2013 com as alterações no texto da LDB o alcance da BNCC na Educação Básica foi ampliada, sendo estabelecido que “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” o currículo deve ser formado “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013, p. 13).

A alteração no texto nos permite inferir que caberia a cada instituição de ensino a problematização crítica da sociedade para o desenvolvimento de competências e habilidades que transformem as relações étnico-raciais no país. No entanto a aparente ausência de uma reflexão crítica sobre a realidade brasileira quanto a formação inicial de professores e às demandas impostas às escolas,



reforçam a acomodação e a continuidade do currículo tradicional e a acomodação das práticas de exclusão.

Reconhecemos que as políticas educacionais não podem ser elaboradas e/ou consideradas como manuais prescritivos para a ação pedagógica, o que nos preocupa é o fato de que a responsabilidade para a formação da consciência crítica seja atribuída prioritariamente aos profissionais responsáveis pelo ensino de História. De acordo com as proposições da BNCC, o ensino de História no ensino fundamental contribuirá para que o estudante seja capaz de identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar o vivido e sistematizá-lo por meio, dos objetos de conhecimento apresentados aos envolvidos com os processos de aprendizagem. Ao chegar ao quarto ano do ensino fundamental os estudantes devem começar a apropriação a respeito da formação do povo brasileiro:

Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960 (BRASIL, 2018, p. 410).

Sendo as especificidades da época Moderna e dos processos de colonização e exploração econômica do Brasil e da África, temas a serem abordados no sétimo ano do ensino fundamental:

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados (BRASIL, 2018, p. 421).

Da análise dos documentos é possível inferir que não está prevista a ruptura com uma História do Brasil na qual os negros são incluídos como escravos e não como pessoas que foram capturadas, escravizados e explorados dentro da lógica de formação das estruturas do capitalismo comercial, ao longo dos séculos XV e XVI. É importante ressaltar que os negros não podem ser reafirmados na condição de escravos, desconsiderando-se suas historicidades e identidades. Como pontuou Lázaro Ramos (2017), quando a escola mencionar os negros precisa dizer que foram feitos escravos no processo de exploração das terras brasileiras, roubados de suas culturas e destituídos de suas identidades.

Embora a BNCC enfatize em seu texto a valorização da diversidade dos saberes, as vivências culturais e a apropriação por parte dos estudantes de ” conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2018, p. 9), não existe uma referência direta à necessidade de se combater o preconceito racial



que ocorre dentro e fora da escola, e muito menos sinaliza caminhos para que a comunidade escolar seja fortalecida no enfrentamento cotidiano dos conflitos raciais que se manifestam, ora velados, ora abertos.

Nesse sentido a fundamentação para uma educação antirracista passa obrigatoriamente com o rompimento definitivo com o currículo tradicional no qual, embora de forma velada, prevaleça a noção consolidada pelos filósofos do século XVIII de representar o negro como “selvagem”, indivíduos que continuavam a viver “segundo esses filósofos, nos antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento” (MUNANGA, 2009, p. 27) proposto pelos europeus.

Não podemos nos esquecer de que a permanência de representações sociais baseadas nas noções de miscigenação, democracia racial, fortalecem o racismo e naturalizam as diferentes expressões de preconceito. Como destaca Hall:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma identidade em seu significado tradicional [...], uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2014, p. 110).

O ambiente escolar é permeado de incertezas e conflitos que envolvem questões de raça, classe, gênero. Muitas vezes essas situações são silenciadas ou tornadas invisíveis por gestores, professores e até mesmo pelos estudantes e suas famílias porque lhes faltam ferramentas para combater o poder de um imaginário social constantemente alimentado por representações sociais historicamente construídas por brancos.

A proposta de uma educação antirracista implica em desenvolver o ensino/aprendizagem como um processo humano e justo, baseado na revisão de conceitos que são reproduzidos em nossos currículos, em nossas metodologias e aplicados no cotidiano escolar. Haider (2019) considera que é preciso construir políticas que libertem as identidades dos negros do poder dominante dos brancos e chama a atenção: “Identidade é um fenômeno real: ela corresponde ao modo como o Estado nos divide em indivíduos, e ao modo como formamos nossa individualidade em resposta a uma ampla gama de relações sociais” (HAIDER, 2019, p. 35)

Uma educação antirracista reconhecida e legitimada por políticas públicas comprometidas com formação e atualização de professores para práticas pedagógicas antirracistas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta contra o preconceito racial não é um fenômeno de nossa época. É uma luta historicamente construída e que ao longo dos anos não atinge seus objetivos porque permanece silenciada por um imaginário social forjado na crença de que a miscigenação e a democracia racial existem e tornam os brasileiros um povo único, resultado de uma mistura de culturas.

A miscigenação e a democracia racial mascaram as causas da desigualdade social e alimentam o racismo de cada dia em diferentes esferas sociais. Apesar da luta de entidades e de pessoas ligadas ao movimento negro para que uma pauta antirracista fosse integrada à Educação Nacional os discursos legais limitam-se a propor o reconhecimento das diferenças de étnicas e culturais.

A BNCC esperada para que fosse um marco de transformação para a educação básica nada apresenta de ruptura, simplesmente faz uma manutenção dos discursos e propõem novas práticas sem considerar a complexidade existente nas questões do imaginário social brasileiro.

O ensino de História afro-brasileira não é suficiente para romper com o currículo tradicional onde o negro é incluído na história a partir do rótulo de escravo. Compreendemos que a partir da BNCC poderíamos ter uma discussão aberta sobre questões raciais na escola, combatendo brincadeiras racistas, desprezos e práticas discriminatórias que impregnam o currículo oculto mas que também estão presentes no currículo oficial de forma suavizada ao tratamos a cultura africana como expressão folclórica e exótica. Ao invés de diluir as questões raciais e reforçar o mito da democracia racial no Brasil, a BNCC poderia assumir que existe racismo, também na escola, propondo caminhos para disseminá-lo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ Livia. “Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil”. **REVEDUC**, vol. 10, n. 2, 2016.

ANDREWS, George “Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano”. **Estudos Avançados**, vol. 11, n. 30, 1997.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX**. São Paulo: Annablume, 2004.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. “As políticas neoliberais e a crise na América do Sul”. **Revista Brasileira de Política Internacional**, vol. 45, n. 2, 2002.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi LTDA, 1955.



BRASIL. **Lei n. 1.390, de 3 de julho de 1951.** Brasília: Planalto, 1951. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24/08/ 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: Planalto, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24/08/ 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília: Planalto, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24/08/ 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 24/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília: Planalto, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24/08/ 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24/08/ 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 24/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB, n. 7, de 7 de abril de 2010.** Brasília: CEB, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 24/08/2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Editora Cortez, 1998.

DIAS, Lucimar Rosa. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639”. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília: MEC, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. “O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 39, n. 138, 2009.

DUARTE, Adriano Luiz. “Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40”. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n. 73, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala.** São Paulo: Global Editora, 2006.

HAIDER. Asad. **Armadilha da Identidade – Raça e Classe nos dias de hoje.** São Paulo: Editora Veneta, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Editora Autêntica, 2019.

PEREIRA, A. B. “A maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Unifesp, 2016.



PINTO, Regina Pahin. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. “Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990”. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Identidade negra**. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. **Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. Recife: Editora Massangana / Fundação Joaquim Nabuco, 2009.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. **Nem tudo era italiano: São Paulo e a pobreza (1890-1915)**. São Paulo: Editora Annablume, 2017.

SANTOS, Sônia Quirino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. “Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios”. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, n. 58, janeiro/março, 2008.

SENHORAS, Elói Martins. “Um percurso da construção dos discursos e ações sobre raça na formação nacional”. **Revista Urutágua**, n. 8, 2005.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano III | Volume 5 | Nº 14 | Boa Vista | 2021

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima