



PROFHISTÓRIA

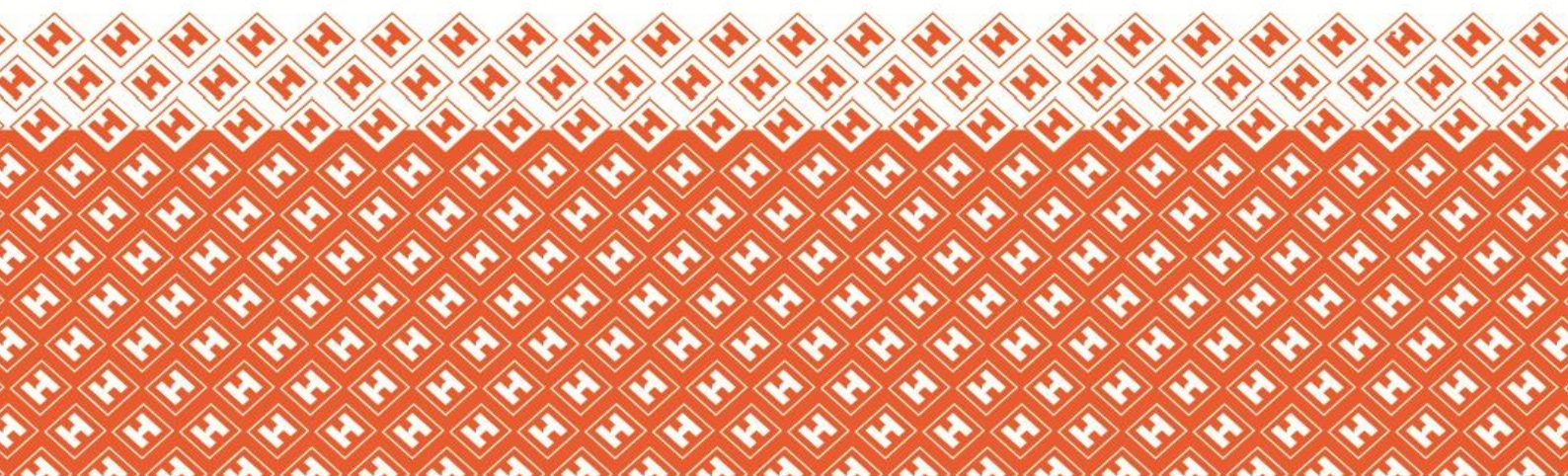
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

NAYARA BIANCA SERRA VARELLA

**A BNCC e os dilemas da diversidade no Brasil contemporâneo:
reflexão docente na construção de uma aprendizagem antirracista no
ensino de História**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Maio/2021



NAYARA BIANCA SERRA VARELLA

**A BNCC e os dilemas da diversidade no Brasil contemporâneo:
reflexão docente na construção de uma aprendizagem antirracista no
ensino de História**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro.

CUIABÁ-MT

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

V293b Varella, Nayara Bianca Serra.
A BNCC e os dilemas da diversidade no Brasil contemporâneo: :
reflexão docente na construção de uma aprendizagem antirracista no
ensino de História / Nayara Bianca Serra Varella. -- 2021
110 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Renilson Rosa Ribeiro.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de
Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino
de História, Cuiabá, 2021.
Inclui bibliografia.

1. BNCC. 2. Currículo. 3. Prática docente. 4. Antirracismo. 5.
Ensino de História. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A BNCC E OS DILEMAS DA DIVERSIDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: REFLEXÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA.

AUTOR (A): MESTRANDO (A) **NAYARA BIANCA SERRA VARELLA**

Dissertação defendida e aprovada em **1 de Julho de 2021**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. PROF. DR. RENILSON ROSA RIBEIRO (ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. PROF. DR. OSVALDO RODRIGUES JUNIOR (AVALIADOR INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. PROFA. DRA. CARMEM ZELI VARGAS GIL (AVALIADORA EXTERNA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

4. PROFA. DRA. JAQUELINE APARECIDA MARTINS ZARBATO (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CUIABÁ, 01/07/2021.



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 02/07/2021, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RENILSON ROSA RIBEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 02/07/2021, às 19:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CARMEM ZELI DE VARGAS GIL, Usuário Externo**, em 03/07/2021, às 09:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3677788** e o código CRC **4370B015**.

Referência: Processo nº 23108.040119/2021-55

SEI nº 3677788

RESUMO

O presente trabalho tem como temática principal a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículo e o contexto de uma educação antirracista para o ensino de História. Nesse sentido, o objetivo geral é analisar o documento da Base com ênfase em sua primeira versão voltada para o ensino fundamental – anos finais, e promover situações de aprendizagem antirracista para o ensino de História. Tendo como pressuposto que a BNCC é um documento oficial que está alinhada a um projeto político, apresentando uma intencionalidade e um lugar social de produção, a metodologia para essa temática perpassa por análises das legislações em vigor e discursos disponibilizados nas mídias, e artigos especializados em que ressaltam as relações de poder inerentes em sua construção, identificando grupos atuantes, e as potencialidades de avanços ao estabelecer em sua primeira versão, uma política educativa que beneficia as competências básicas para a contemporaneidade. Neste âmbito, a motivação pela temática antirracista, ao se tratar de um problema real, difícil e urgente, que afeta o nosso cotidiano, visa abarcar o protagonismo do estudante dialogando com suas experiências e os seus lugares de fala, ampliando e articulando com a realidade social do estudante, tornando a aprendizagem mais significativa e acessível, rompendo dessa maneira, com uma “história tradicional”. Assim, ao trabalhar com conceitos relacionados ao contexto do mundo no século XIX: racismo, abordado através da utilização do especial *Falas Negras*, o protagonismo negro pela ótica da luta e resistência ao combate do racismo e as desigualdades, problematizando questões para debates e reflexões, e produção de vídeo em sala, a sugestão aqui apresentada perpassa por ações direcionadas a uma educação antirracista na prática, ao propor situações de se educar para o fortalecimento positivo da diversidade racial, desenvolvendo meios que promovam a construção do autoconceito dos estudantes pertencentes as minorias discriminadas.

Palavras-chaves: BNCC, Currículo, Prática docente, Antirracismo, Ensino de História.

ABSTRACT

The main theme of the present work is the National Common Curricular Base (BNCC), Curriculum and the context of an anti-racist education for the teaching of History. In this sense, the general objective is to analyze the Base document with emphasis on its first version focused on elementary education - final years, and to promote anti-racist learning situations for the teaching of History. Assuming that the BNCC is an official document that is aligned with a political project, presenting an intentionality and a social place of production, the methodology for this theme goes through analyzes of the legislation in force and speeches made available in the media, and articles specialized in that highlight the power relations inherent in its construction, identifying active groups, and the potential for advances when establishing, in its first version, an educational policy that benefits the basic skills for contemporary times. In this context, the motivation for the anti-racist theme, when dealing with a real, difficult and urgent problem that affects our daily lives, aims to encompass the protagonism of the student, dialoguing with his experiences and his places of speech, expanding and articulating with reality student's social status, making learning more meaningful and accessible, thus breaking with a "traditional story". Thus, when working with concepts related to the context of the world in the 19th century: racism, addressing through the use of the special Falas Negras, black protagonism from the perspective of the struggle and resistance to the fight against racism and inequalities, problematizing issues for debates and reflections, and video production in the classroom, the suggestion presented here permeates actions aimed at anti-racist education in practice, by proposing situations of education for the positive strengthening of racial diversity, developing means that promote the construction of the self-concept of students belonging to discriminated minorities .

Keywords: BNCC, Curriculum, Teaching practice, Anti-racism, History Teaching.

AGRADECIMENTOS

O potencial da humanidade é infinito e todo ser tem uma contribuição a fazer por um mundo mais grandioso. Estamos todos nele juntos. Somos Um.

(Helena Blavatsky)

Agradeço a Deus, pela dádiva da vida. Deus é bom o tempo todo, sua misericórdia e amor, me sustentam em todos os caminhos. Compartilhando do pensamento de Helena Blavatsky, fica aqui os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles (as) que de alguma forma, contribuíram para a minha jornada. A minha família, agradeço o apoio, o carinho, e o amor que sempre se fizeram presentes nessa rica e poderosa jornada chamada: Vida! Aos meus avós, pais, irmãs, tios (as), primos (as) e sobrinhos (as), gratidão eterna, vocês são os meus pilares e amor incondicional, honro a existência de todos vocês. Essa caminhada só foi possível, graças as contribuições de incentivos e paciência de pessoas muito especiais, que estiveram comigo nos mais diversos momentos, Júnia Mara (Tita), Michela Bianca e Bruno Abdalla, gratidão por estarem ao meu lado.

Aos amigos, que são a família que o nosso coração escolheu, o meu agradecimento à Guslene Ribeiro, Maria Regina, Ady, Hilda Lírio, Kadu, e Gleison que através das nossas conversas, risadas e conselhos, ajudaram a tornar a vida muito mais leve e significativa.

Ao ProfHistória, agradeço a oportunidade de retomar os meus estudos, possibilitando as trocas de conhecimentos e sendo um divisor de águas em minha trajetória pessoal e profissional. Aos professores credenciados no programa, o meu agradecimento e reconhecimento pelo respeitável trabalho de todos vocês. Aos colegas do mestrado (Reginaldo, Gleyce, Suely, Débora e Cristina), obrigada pelos momentos e experiências compartilhados, foi muito enriquecedora a nossa convivência.

À banca de qualificação do mestrado, composta pelos professores, Carmem Zeli Vargas Gil e Osvaldo Rodrigues Junior, minha eterna gratidão, através de seus olhares

sensíveis e gentis, possibilitaram contribuições significativas ao vislumbrarem potencialidades no trabalho, enriquecendo consideravelmente meus estudos e percepções.

Agradeço imensamente ao meu orientador professor Renilson Rosa Ribeiro, pessoa muito querida, que possui um coração gigantesco, rico de fraternidade e empatia ao próximo, mesmo tendo as suas mais diversas ocupações, está sempre disposto e pronto para ajudar de alguma forma. As suas palavras de estímulo e incentivo sempre me fizeram observar o lado bom da vida, “relaxa”, “fique tranquila”, “curta a vida, o tempo voa”, “fique bem”, “vai dar tudo certo”, foram fundamentais em momentos de ansiedade. O seu empenho, carinho e paciência nesta valorosa arte de conduzir almas para o conhecimento, com certeza, contribui significativamente para a construção de um mundo mais grandioso.

Aqui registro a minha eterna gratidão!

LISTA DE SIGLAS

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

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

ESP – Escola Sem Partido

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	14
A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	14
1.1 Trajetória e avanços na elaboração da primeira versão da BNCC	16
1.2 Vozes em debates e relação de poder na construção da BNCC.....	24
CAPÍTULO 2	48
O PODER DO CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	48
2.1 O poder do currículo	50
2.2 Ensino de História e o desafio do Currículo	54
2.3 O Ensino de História diante da BNCC e do currículo.....	57
CAPÍTULO 3	62
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS NA ÓTICA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	62
3.1 Educação antirracista no contexto da BNCC de História	65
3.2 Utilização de recurso audiovisual como fonte de reflexão e aprendizagem para uma educação antirracista no ensino de História.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

INTRODUÇÃO

Seja a mudança que você quer ver no mundo
(Mahatma Gandhi).

A frase de Mahatma Gandhi nunca foi tão atual. Ao voltar ao tempo e relembrar a minha trajetória, me recordo que desde pequena sempre quis ser professora. Aos cinco anos de idade, ganhei de presente um quadro de escrever da minha mãe e daí em diante, todos os dias lá estava eu, desenhando, escrevendo e falando sozinha com as minhas bonecas, que eram enfileiradas e chamadas pelos seus respectivos nomes e sobrenomes, cada uma tinha o seu caderno e o seu conjunto de atividades corrigidas, todas aquelas bonecas, assistiam as minhas aulas, ou melhor dizendo, todas aquelas bonecas estavam participando do meu futuro sonho que era me tornar professora. Aos onze anos de idade, já tinha nos fundos de casa, uma pequena escola montada, lousa maior, giz, apagador, armários com os livros e cadernos, mesas e cadeiras, e passava a ensinar os primos e os amigos da rua Brasília, tudo o que eu aprendia nas minhas aulas da escola regular era repassado.

No tempo de escola, mesmo diante de um ensino fortemente marcado pela visão eurocêntrica e tradicionalista, História era a minha matéria favorita, sempre pensei em aliar o meu sonho de me tornar professora com algo que eu realmente gostasse, que no caso era a disciplina de História. Compreendia que se fizesse a junção da educação e da História, eu poderia de alguma forma, contribuir para um mundo melhor, ensinar crianças e adolescentes poderia ser a maneira de ajudar ao próximo e a deixar a minha existência mais significativa. Entendia desde que me conheço, que haveria um propósito muito maior para tudo, e que o meu caminho estava ligado a educação. Para isso, me dediquei para fazer o vestibular e adentrar a uma universidade federal que pudesse me auxiliar nessa trajetória.

Cursar a graduação de História foi o começo da realização de um sonho. Assim como tudo na vida, que tem um lado bom e outro ruim, mas no final tudo leva ao aprendizado e a evolução, destaco que durante a minha passagem pelo curso, tive a oportunidade de participar de um projeto que estava iniciando, se chamava Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo, era estimular a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. Essa troca de experiência entre a universidade e a escola básica, entre a teoria e a prática, foram oportunidades enriquecedoras para que eu conhecesse mesmo que parcialmente, a realidade e os desafios do contexto escolar. O aspecto ruim vivenciado na graduação, fazem referência a algumas lacunas em minha formação, como por exemplo, o ensino de História da África ter sido visto de forma breve, sem o aprofundamento que a temática exige e possibilita. Mas, como para tudo há uma finalidade, essa lacuna me possibilitou buscar caminhos que me auxiliaram a vislumbrar uma nova postura na prática pessoal e profissional.

Assim que formada em História, lecionei em uma escola da rede privada de ensino, que me possibilitou a ter um contato mais direto e efetivo com a educação básica, sendo a professora responsável pela disciplina de História. Nesse mesmo período, surgiu a oportunidade de realizar o concurso público para provimento de cargo para professor da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso. Aprovada no concurso, fiquei lotada em uma escola voltada para o ensino fundamental, na qual ainda leciono a disciplina de História para as turmas do 6º ao 9º ano.

Diante das elaborações dos meus planos de aula, levando em consideração a minha prática educacional, juntamente com as demandas de estudos realizadas durante as reuniões pedagógicas nas escolas, o assunto da Base sempre se fez recorrente. Nesse sentido, ao ter que me orientar pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tendo em vista, ser um documento oficial em que estabelece os referenciais curriculares que norteiam o trabalho do professor na busca de ações pedagógicas concretas em sala de aula, acarretando elementos de reflexão profissional, ou seja, o que os alunos devem aprender, o meu interesse pelo estudo da base aliado ao ensino de História, foi se construindo como fruto de inquietações que se aprofundaram no decorrer da minha trajetória profissional. Enquanto historiadora e professora, eu me indagava a respeito de

quem ou quais grupos estariam por trás da elaboração desse documento, qual currículo eu deveria construir com os meus alunos para que esse ensino de História acontecesse efetivamente, foram os primeiros questionamentos.

Com essas inquietações e a vontade de retomar os estudos na universidade, me inscrevi no programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional e voltado para formação continuada dos docentes de História da educação básica, em que tive a grata oportunidade de ter um contato mais profundo com a historiografia e materiais de estudos mais recentes, ampliando o leque de possibilidades de trabalho, além de aulas cujas temáticas apontavam para as perspectivas de uma educação antirracista, ressignificando desta maneira a minha ótica pela temática.

Aliada aos questionamentos no que tange a Base, mais as possibilidades de trabalho e estudos oportunizados no ProfHistória, voltados para a perspectiva de uma educação antirracista no ensino de História, bem como, refletindo sobre as limitações dessa temática no cotidiano escolar, eu me perguntei: como pensar a BNCC de História no contexto de uma educação antirracista? Pergunta norteadora que me fez partir para o estudo dessa temática na tentativa de promover uma educação mais inclusiva e significativa.

Essas inquietações vivenciadas na prática educacional e diante do contexto atual brasileiro, em que a Base Nacional Comum Curricular já está em vigor para orientar a Educação Básica, é que se justifica a ter a mesma como objeto de investigação do presente estudo. Esta dissertação tem como objetivo geral analisar o documento da BNCC com ênfase em sua primeira versão voltada para o ensino fundamental – anos finais, e promover situações de aprendizagem antirracista para o ensino de História. O recorte temporal desta pesquisa abarca os anos de 2015 a 2017, considerando que nesse período emerge o processo de (re)construção da Base Nacional Comum Curricular como política de currículo voltado à Educação Básica.

Tendo como pressuposto que a BNCC é um documento oficial que está alinhada a um projeto político, apresentando uma intencionalidade e um lugar social de produção, a justificativa dessa temática perpassa por estratégias e discursos de poder inerentes em sua construção, identificando grupos atuantes, e potencialidades de avanços ao estabelecer em sua primeira versão, uma política educativa que contemplava os direitos

de aprendizagens para a contemporaneidade, com o enfoque na diversidade, propondo mudanças singulares ao modelo atual de ensino de História. A disciplina de História evidenciava uma ruptura com a História quadripartite e eurocêntrica, trazendo para a discussão da base o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, valorizando a História do Brasil, considerando as leis n. 10.639¹ e 11.645², enfatizando as culturas afro-brasileira e indígena, rompendo desta forma, com um História eurocentrada, que não corresponde com a realidade brasileira atualmente.

As potencialidades de se romper com as narrativas dominantes possibilitam novos olhares e discursos para a historiografia ocidental, reconhecendo desta maneira, a importância da cultura de outros povos na construção do pensamento multicultural. Dessa forma, a primeira versão da Base, apostava na perspectiva de relevância de temáticas que abordavam por exemplo, o enfrentamento contra o racismo. Neste âmbito, fez-se necessário, analisar a importância do ensino de História como campo de poder na construção de um currículo mais significativo para a prática educacional, evidenciando através da minha reflexão docente, que o racismo não é um fenômeno exclusivo e relacionado somente ao ambiente escolar, e que o desconstruir, implica, justamente na reformulação de um saber social e coletivo.

Neste âmbito, a motivação pela temática antirracista, ao se tratar de um problema real, difícil e urgente, que afetam o nosso cotidiano, precisam ir além das discussões, apresentando possibilidades de trabalhos no ensino de História, que possam ajudar e a intervir positivamente na realidade dos estudantes, viabilizando e compartilhando com outros sujeitos, ações que auxiliam no esforço coletivo por buscas de novos caminhos, enriquecendo dessa maneira, a prática escolar.

Nesse sentido, será apresentado nessa dissertação, situações de aprendizagem na ótica de uma educação antirracista voltado para o ensino de História, buscando promover uma “desobediência” a base nacional comum curricular em vigor.

O presente trabalho tem como base metodológica a pesquisa bibliográfico-documental, tendo como aporte principal a análise da Base Nacional Comum Curricular

¹ Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

² Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

desde a sua primeira versão apresentada no ano de 2015 à sua última versão homologada no ano de 2017, sendo este, o documento oficial divulgado pelo site do Ministério da Educação (MEC), órgão responsável pelas informações mais precisas no que tange as leis estabelecidas, respaldando desta maneira a construção dessa pesquisa.

Outros referenciais que alicerçaram a metodologia aplicada para esta dissertação, foram as análises da Carta Magna da República Federativa Brasileira (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998); Notas e Cartas divulgadas pela Anpuh (Associação Nacional de História); além de leituras de pareceres técnicos da área de História sobre a construção da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Diante de tais possibilidades de fontes disponíveis em sua grande maioria pela internet, foram analisados os discursos apresentados nas grandes mídias, pelas vozes atuantes nos embates durante a elaboração da base, intercalado com as leituras de artigos científicos de profissionais especializados na área do saber, que possibilitaram ampliar e vislumbrar outros pontos de vistas e fundamentações científicas acerca do tema, além dos aprofundamentos teóricos por meio de livros de autores da área do campo do ensino de História, Currículo e uma educação antirracista.

Neste âmbito, para a construção do produto desta dissertação, foi analisada a produção audiovisual como meio de recurso didático e fonte histórica, com potencialidades para se trabalhar uma educação antirracista em sala de aula. O programa especial intitulado, *Falas Negras: vozes do Brasil e do mundo na luta contra o racismo*, interpretado por vários atores, retrata através de coletâneas de falas históricas, em formato de relatos narrados em primeira pessoa, personagens negros/as que lutaram contra a escravidão, racismo, segregação racial e intolerância, buscando a justiça e a liberdade. Diante da oportunidade em contribuir com novos olhares para além do eurocentrismo, e ao contemplar o reconhecimento do protagonismo negro diante de lutas e resistências, o especial *Falas Negras*, pode enriquecer o trabalho em sala de aula, ao fornecer elementos para uma problematização que viabiliza descolonizar conteúdos estudados apenas nos livros didáticos, e tradicionalmente mantidos nos currículos.

Conforme ressalta Selva Guimarães Fonseca,

[...] incorporação de diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula (FONSECA, 2003, p. 164).

Assim, a incorporação de diferentes fontes em sala de aula torna possível um olhar interdisciplinar mais rico e significativo. Como ressalta Bittencourt (2011), “o uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer pelo desenvolvimento do pensamento histórico”.

O presente trabalho está dividido em três capítulos, sendo o primeiro capítulo intitulado *A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, cujo objetivo específico é contextualizar a trajetória e os avanços da primeira versão da base, viabilizando as vozes e os embates em seu processo de elaboração. Apresentando e articulando as leis e diretrizes que estabelecem o seu vigor enquanto documento oficial que norteará práticas educacionais no âmbito nacional. Neste capítulo, são apresentados os discursos e as relações de poder na estruturação deste documento oficial, além de apresentar observações importantes em que a primeira versão da base viabilizou, no que tange aos aspectos referentes as potencialidades de abordagem de ruptura ao indagar uma tradição conteudista no ensino de História, propondo inovações e políticas de expansão de direitos e reconhecimento de identidades antes pouco examinadas.

O segundo capítulo denominado *O poder do currículo e o ensino de História*, tem como objetivo apresentar uma discussão significativa no que se refere ao poder e os desafios do currículo, tendo em vista que o currículo está muito além das teorias tradicionais, sendo um “documento de identidade” que apresenta um lugar de fala, sujeitos e a intencionalidade de um projeto político que acarreta profundas e significativas mudanças na aplicação e nas abordagens do conhecimento histórico. Nesse sentido, o segundo capítulo analisa o campo do ensino de História e seus desafios diante da Base e da produção do currículo.

O terceiro e último capítulo desta dissertação, intitulado *Reflexão sobre a prática docente: situações de aprendizagem na ótica de uma educação antirracista para o ensino*

de História, possui como objetivo específico, promover situações de aprendizagem antirracistas voltados para o ensino de História para as turmas do 8º ano do ensino fundamental, partindo da tradicional BNCC vigente, tendo como enfoque a inclusão dos estudos e referenciais pautados na ênfase pela diversidade com destaque para as minorias raciais possibilitando a construção de uma educação antirracista no ensino de História.

Essa abordagem está pautada por uma análise docente aliado a utilização de recurso audiovisual como fonte de reflexão e aprendizagem para uma educação antirracista. Cabendo salientar, que esse material não tem a intenção de impor práticas nas salas de aula, mas compartilhar ideias e outras perspectivas para a ampliação de novas possibilidades no campo do ensino de História. Dessa maneira, a frase de Mahatma Gandhi é muito inspiradora, uma vez que, se eu quero mudar o mundo, tenho que começar por mim, e trazer o enfoque antirracista para a minha prática no ensino de História, aliada com os meus esforços e uma tomada de conscientização, já é o começo dessa possibilidade, pois, pretendo ser um espelho da mudança no que estou propondo. Sendo assim, eu te convido, venha você também! Vamos juntos, ser um atalho para as mudanças que queremos ver no mundo!

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

O ano de 2020 ficou marcado pelo início das mais diversas e significativas mudanças advindas da pandemia causada pelo Covid-19, transformando profundamente segmentos da sociedade e expondo a todos a novas demandas e desafios. A educação brasileira também se transformou diante de tal realidade, aderindo ao fechamento de escolas, “*Lockdown*”, trabalho remoto, aulas online e o uso de tecnologias e redes sociais. Diante dessa nova vivência, a pandemia destacou profundamente os problemas estruturais no campo da educação brasileira, tais como, exclusão escolar por falta de infraestrutura para os atendimentos dos alunos, desigualdades sociais e educacionais, abandono escolar entre outros. Além do contexto pandêmico vivenciado em escala global, outros acontecimentos como polarizações políticas, eleições, destruições ambientais, protestos reivindicando o fim da violência contra negros, como por exemplo o “Black Lives Matter” (“Vidas Negras Importam”) se espalharam pelo mundo e tiveram reflexos no Brasil.

Diante desse cenário, a contemporaneidade convoca a humanidade para repensar e ressignificar a sociedade em que vivemos, e o campo do ensino de História se apresenta como um poderoso interlocutor na construção de um novo desenvolvimento social, priorizando outros diálogos, novos lugares de fala e possibilitando a criticidade da postura do sujeito histórico diante da realidade instituída, compondo desta forma, novas práxis no que se refere a valorização da diversidade e de uma educação antirracista.

No âmbito educacional brasileiro nos anos de 2020/2021, os professores (as), enfrentam atualmente desafios relacionados a pandemia de Covid 19, a interrupção parcial das atividades escolares e o desenvolvimento prático da BNCC. A base é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica, não devendo ser atribuída como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá dirigir os grupos pedagógicos na preparação dos currículos locais. Esse documento deve ser adotado tanto por escolas de ensino público quanto por escolas de ensino particular.

Atualmente a Base está dividida em três etapas: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio. Em comum, essas etapas compartilham e articulam-se na construção do conhecimento através de 10 (dez) Competências Gerais³ para a Educação Básica.

A estrutura da Base Nacional Comum Curricular voltada para o Ensino Fundamental⁴ Anos Finais (6º ao 9º ano), apresenta cinco áreas do conhecimento, sendo, Linguagens composta por (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas composta por (Geografia e História) e Ensino Religioso.

Cada área do conhecimento estabelece suas Competências Específicas, orientando o que vai ser desenvolvido ao longo do processo de escolarização. Essas Competências Específicas dialogam com as 10 (dez) Competências Gerais para a Educação Básica. No caso específico de Linguagens e Ciências Humanas em que apresentam mais de um componente curricular, também são definidos Competências Específicas⁵ para esses determinados componentes.

³ A Base Nacional Comum Curricular apresenta como as 10 (dez) Competências Gerais: 1. Conhecimento; 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e Projeto de Vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e Autocuidado; 9. Empatia e Cooperação; 10. Responsabilidade e Autonomia.

⁴ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em 7/5/2020.

⁵ A Base Nacional Comum Curricular apresenta 07 (sete) Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental, sendo eles: 1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. 2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como

De acordo com a estruturação da Base, as Competências Específicas possibilitam a articulação dos conhecimentos de forma horizontal (que perpassa todos os componentes curriculares) e a articulação vertical que pode ser compreendida como (progressão de habilidades entre ensino fundamental e anos iniciais, ensino fundamental e anos finais) e a continuidade das experiências dos alunos, atentando-se as suas especificidades.

Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, que conforme a base, são as aprendizagens essenciais que devem ser garantidos aos estudantes nos diversos contextos escolares. Essas habilidades estão associadas a diferentes objetos do conhecimento (entenda-se como conteúdos, conceitos e processos) que por conseguinte, são organizadas em unidades temáticas (que podemos compreender como um conjunto dos objetos de conhecimento adequados às particularidades dos diferentes componentes curriculares).

1.1 Trajetória e avanços na elaboração da primeira versão da BNCC

A Constituição Brasileira de 1988 é um grande marco nas políticas de cidadania, garantindo acesso universal à saúde e à educação. Em seu artigo 210, fica estabelecido que:

[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.⁶

problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. 3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. 6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. 7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em 7/5/2020.

⁶ BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 7/5/2020.

Diante dessa normativa, o debate para a necessidade de uma base curricular comum passa a existir juntamente com as medidas institucionais para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, tendo como encadeamento a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, documento este que discorre sobre propostas de elaboração de um currículo escolar.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§5º - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.⁷

A década de 1990, é o apogeu da definição de políticas educacionais nacionais amplamente caracterizadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de docentes. Essas reformas curriculares, tendo como eixo os aspectos neoliberais do período, desempenhou demandas de padronização curriculares em diversos países. Segundo Elizabeth Macedo,

Tais reformas, embora com características muito diversas em função da história dos diferentes países, surgiram na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, aí seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial. No Brasil, além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década. Os blocos econômicos que se desenhavam nas regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com

⁷ Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em 7/5/2020.

vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. [...] Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. (MACEDO, 2014, p. 1533).

Neste aspecto, seguindo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a elaboração de Parâmetros Curriculares e resultando na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e do Plano Nacional de Educação, essas normativas corroboraram para as articulações políticas que levaram à citação da BNCC em nível nacional.

No que tange a bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de suas necessidades no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue base nacional comum (BNCC) de DNC e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (MACEDO, 2014, p. 1535).

No Plano Nacional de Educação criado em 2014, o objetivo era apresentar metas para a melhoria da educação no Brasil. Cabe salientar que a Base Nacional Comum Curricular é relacionada às metas que dizem respeito à universalização e a melhoria do ensino fundamental no Brasil, dentre essas metas:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) anos a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano da vigência deste PNE [...]

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).⁸

⁸ Plano Nacional de Educação (2014) Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em 7/5/2020.

Diante das articulações e discussões em torno dos planos e metas para a educação, o início da composição da BNCC foi durante o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), tendo seu início em junho de 2015 juntamente com uma comissão de membros especializados nas áreas do conhecimento, ao todo, foram selecionados 116 especialistas. No momento da elaboração da base, Renato Janine Ribeiro era o ministro da educação responsável pela equipe destinada a organizar a base curricular. A primeira proposta curricular foi exposta preliminarmente pelo Ministério da Educação no mês de setembro de 2015, sendo admitida como projeto respaldado no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

O Ministério da Educação foi o órgão responsável por convidar pesquisadores, formadores, professores e representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outros, para o preparo e arranjo dos seminários que debateram e discutiram sobre as obrigatoriedades do currículo.

Os integrantes responsáveis pela comissão de História foram divididos em grupos de quatro componentes, contendo dois professores universitários em cada. Os professores das redes pública de educação básica foram indicados por dois órgãos o UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). A distribuição dos grupos foi realizada levando em consideração os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio⁹. O grupo dirigente pelo trabalho de História foi coordenado pela professora Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci (UFMG), especializada na área de ensino de História.

Cabe salientar, que este processo de seleção dos membros da comissão de História foi objeto de indagação entre os profissionais da área, principalmente pela Associação Nacional de História (Anpuh), por não ter sido consultada na elaboração da equipe de trabalho. Demais críticas e questionamentos foram interpostos no que tange ao real

⁹ Foi nomeada a seguinte equipe específica de História: Antônio Daniel Marinho Ribeiro – CONSED/AL; Leila Soares de Souza Perussolo – SME/RR; Maria da Guia de Oliveira Medeiros – UNDIME/RN; Marinelma Costa Meireles – CONSED/MA; Rilma Suely de Souza Melo – UNDIME/PB; Tatiana Gariglio Clark Xavier – CONSED/MG; Claudia Ricci – UFMG; Giovani José da Silva – UNIFAP; Itamar Freitas – UNB; Leandro Mendes Rocha – UFG; Marcos Silva – USP; Margarida Maria Dias de Oliveira – UFRN; e Mauro Cezar Coelho – UFPA.

interesse de alguns membros vinculados ao ministério da educação que tiveram seus nomes envolvidos a grupos políticos empresariais.

O início das discussões em torno da primeira versão da Base, possibilitou levantar indagações se deveríamos ter uma base curricular em nível nacional, que pudesse estabelecer um determinado nível de percentual de conteúdo a serem ensinados e quais conteúdos seriam selecionados. Uma resposta positiva diante dessas questões em torno da elaboração da base foi o encadeamento de discussões e mobilizações de interesse geral, por parte da comunidade de historiadores, professores, intelectuais, jornalistas, associações e representantes. De acordo com os historiadores Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira, membros responsáveis pela comissão de especialistas para a elaboração da BNCC de História,

[...] O resultado foi esplêndido. Nunca antes na história desse país tantas pessoas comuns, misturados a tantos luminares da historiografia manifestaram-se sobre o que deveria ser ensinado como história. Nesse sentido, a primeira versão da Base já é vitoriosa¹⁰.

O campo do ensino de História apresentou muita visibilidade e interesse na primeira versão da Base, conforme ressalta Flávia Caimi,

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente sobre o tempo presente. [...] A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer, ao âmbito do debate público, as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações. (CAIMI, 2016, p. 87/88).

¹⁰ Itamar Freitas; Margarida Maria Dias de Oliveira. Sobre a Crítica dos Pesquisadores de História da África à Base de História da África à BNCC, publicado em 06/3/2016. Disponível em: <https://didaticadahistoria.wordpress.com/2016/03/06/sobre-a-critica-dos-pesquisadores-de-historia-da-africa-a-base-nacional-curricular-comum-bncc>. Acessado em 24/3/2021.

Cabe ressaltar, que durante esse processo de elaboração, divulgação e debates curriculares em torno da base, a sociedade brasileira estava diante de uma forte conjuntura de crise institucional de Estado, situação em que a Presidente da República sofria impedimentos de continuar seu mandato, corrupção e investigações envolvendo parlamentares de vários poderes, acirradas polarizações políticas, desigualdades econômicas, retrocesso de conquistas sociais, extremo conservadorismo nos debates sobre a Escola Sem Partido¹¹, movimento este que buscava atender as demandas de um determinado grupo da sociedade, cujo objetivo era o domínio dos currículos e o controle das práticas docentes, além do cercamento e até criminalização do exercício da docência, se fizeram presentes.

Mesmo diante do contexto vivenciado no país, a primeira versão do documento da base possibilitou significativos avanços na organização proposta, garantindo a determinação legal na composição curricular ao definir 40% dos conteúdos para a temática envolvendo a diversidade e 60% do conteúdo voltado para a base comum, além, de evidenciar uma estrutura temática em que os objetivos eram relativos a temas como: cidadania, temporalidades, conceitos e pesquisa, o que possibilitava ao currículo uma renovação histórica. Esses progressos viabilizavam uma trajetória de construção do conhecimento em que o sujeito pudesse ser capaz de agir nas mais variadas dimensões dos saberes.

Conforme observa Flávia Caimi,

[...] acredito na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação, por meio de uma base curricular que indique objetivos de aprendizagem e defina as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente nas/das sociedades da informação e do conhecimento. (CAIMI, 2016, p. 86).

¹¹ Escola Sem Partido foi um movimento que surgiu no ano de 2004, que se definia como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. O movimento foi “criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos”. Para maiores informações: <https://www.escolasempartido.org>. Acessado em 18/3/2021.

Diante dessa possibilidade de se estabelecer uma política educativa que contemple as competências básicas para a contemporaneidade, com o enfoque na diversidade, foi possível observar o empenho e a coragem da equipe de História na elaboração da primeira versão do documento da BNCC, em que são propostas mudanças singulares ao modelo atual de ensino de História. A disciplina de História evidenciava uma ruptura com a História quadripartite e eurocêntrica, trazendo para a discussão da base o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, valorizando a História do Brasil, considerando as leis n. 10.639¹² e 11.645¹³, enfatizando as culturas afro-brasileira e indígena, rompendo assim, com um História eurocentrada, que não corresponde com a realidade brasileira atualmente.

Segundo Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues,

A Primeira Versão da Base nos dá essa impressão: é possível pensar fora da história quadripartite, da continuidade e do eurocentrismo. Além disso, essa primeira versão pensou que as novas gerações têm direitos de aprendizagem: direito a uma memória, direito à justiça, direito a conhecer suas referências e seus pertencimentos, de constituir mesmo uma história para si e para os seus. De reconhecer-se no interior de uma história e também de uma memória. De partilhar lutas, vidas, práticas políticas e culturais. O direito de aprender sobre si mesmo e os outros, de aprender sobre sua ancestralidade, suas identidades. (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 39/40).

Neste âmbito, de trazer para o sujeito histórico as suas referências e pertencimentos, a primeira versão da base inovou ao propor uma centralidade à ideia de sujeito e a construção de consciência histórica, partindo de procedimentos respaldados pela investigação e problematização histórica.

Ainda de acordo com Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues, observa-se que,

¹² Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

¹³ Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

Em se tratando de um currículo de identidades, considerando que a inversão de “centro geográfico” proposto inicialmente poderia contribuir para compensar silenciamentos e esquecimentos de longa data na memória nacional. Pensamos também o quanto os desafios colocados por uma Base assim construída influenciariam as para as formações iniciais e continuadas para os professores” (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 36).

Outro aspecto, que ressalta o avanço inovador que a primeira versão da Base permitiu em seu documento, foi trazer a luz do ensino de História uma proposta de uma História do Brasil como referência mobilizadora de análise histórica, partindo de articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias. De acordo com Sônia Regina Miranda, a primeira versão trazia em si potência para outras aberturas e debates para a inovação no ensino de História, conforme enfatiza:

Além disso, era um documento que trazia presente, em suas linhas e entrelinhas, a convocação da escola e da sala de aula diante da dimensão da problematização própria do conhecimento histórico, o que preconiza a revisão de um ensino baseado na centralidade da aula expositiva e do professor como única autoridade no processo educativo. (MIRANDA, 2019, p. 87).

Nesta perspectiva, pode-se salientar que a primeira versão da BNCC, apresentou propostas que possibilitavam um significativo progresso em sua composição, corroborando com um ensino de História mais abrangente e diversificado, viabilizando novas e importantes conexões com o conhecimento histórico, enquanto elemento imprescindível para à educação das futuras gerações.

A primeira versão da Base com as suas modificações para o ensino de História, era uma exposição preliminar, e como tal, apresentava sim, algumas deficiências e estava sujeita a receber críticas e sugestões em sua plataforma de acesso no site do Ministério da Educação (MEC), possibilitando contribuições para as mudanças e inclusões de conteúdo, podendo ser aproveitadas para a segunda versão da BNCC.

Em 2016 é apresentada a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, neste período, o ministro da educação era Aloizio Mercadante, que já havia sido ministro da educação nos anos anteriores de 2012 e 2014. A proposta divulgada na segunda versão

da base, apresentava significativos retrocessos, com o retorno de uma História tradicional¹⁴, conteudista, com uma abordagem eurocentrada, perpetuando a superioridade da cultura europeia em detrimento das demais culturas, inviabilizando dessa forma o papel do negro e do indígena na História do Brasil, indo na contramão de um ensino de História que possibilita a expansão de novos olhares, abordagens e problematizações. Nesta mesma versão, uma nova equipe de historiadores ligados a Anpuh foram convidados para a elaboração do novo documento.

Em 20 de dezembro de 2017, no governo do presidente Michel Temer a Base Nacional Comum Curricular, marcada pelo conservadorismo e retrocesso histórico, em que ignora o espaço de relações de pertencimento e o lugar de alteridade, é homologada pelo governo federal, silenciando o debate que se estabelecia para às etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental.

1.2 Vozes em debates e relação de poder na construção da BNCC

Considerando que a elaboração de um documento oficial que orientará as práticas educacionais, é uma construção social permeada a partir de recortes, omissões, ênfases, e silenciamentos, o caráter político de disputas e embates de *quem e o que*, vai fazer parte desse projeto se torna evidente em seu processo de construção.

No campo da História, as lutas sempre se fizeram presentes durante toda a trajetória de discussões e construções de propostas curriculares. Podemos mencionar como exemplo desse campo simbólico de disputas e embates, a reforma curricular que ocorreu no estado de São Paulo na década de 1980, conflito que gerou manifestações da mídia e de segmentos que não se sentiram beneficiados com as definições realizadas¹⁵.

¹⁴ Compreendida aqui como uma História que apresenta uma única narrativa centrada nos feitos de grandes homens brancos.

¹⁵ Manifestação do Estado de São Paulo, de 1987, a respeito da Proposta Curricular da rede pública de SP, iniciada em 1986, da qual participavam assessores técnicos como Déa Fenelon, Pedro Paulo Funari e Marcos da Silva: “a Proposta Curricular para o ensino de História (1º Grau) [...] é vazada em moldes tipicamente ‘marxista-leninista’, com o objetivo mais do que evidente de ‘fazer a cabeça’ das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológico declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada” (O Estado de São Paulo, 1987).

Neste mesmo aspecto de debates e embates na formulação de uma proposta curricular, a elaboração da Base também acarretou mobilizações, debates políticos e opiniões por parte dos veículos de comunicação, grupos empresariais, grupos de pesquisas e instituições acadêmicas, fazendo ressurgir discursos antidemocráticos.

Neste âmbito, destacamos as colunas de opinião redigidas por historiadores, que tiveram suas convicções publicadas no jornal “O Globo” e reproduzidas em outros segmentos de comunicação de grande repercussão nacional, entre os autores, destacamos: Ronaldo Vainfas, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF); Marco Antônio Villa, professor aposentado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e Demétrio Magnoli, doutor em geografia e Elaine Senise Barbosa, historiadora.

Em seu texto denominado “Nova face do autoritarismo”¹⁶, publicado em 2015, o renomado historiador Ronaldo Vainfas, se apresenta como uma das vozes contrárias à BNCC, apresentando em seu discurso, um tom marcadamente influenciado por posições políticas e fundamentações superficiais no que tange ao teor da base. O historiador em sua narrativa critica o processo de elaboração do documento e classifica a Base como uma aberração, como consequência de um “governo cara de pau”, designado por ele de “lulopetista”.

Não é de hoje que o Estado brasileiro tenta estropear o ensino da História no país. No regime militar, a principal tentativa veio com a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais, fundindo a História e a Geografia em uma mesma disciplina, em detrimento de ambas. [...] A sociedade brasileira reagiu, e a História foi restaurada como disciplina específica, entre 1984 e 1993, em meio ao processo de redemocratização do país. [...] Eis que agora vem à baila a discussão da Base Curricular Comum, urdida pelo Estado desde o primeiro governo lulopetista¹⁷.

O historiador em sua concepção, se opôs também ao processo de indicação dos membros da comissão de especialista encarregados pela elaboração do documento e pela priorização de temáticas consideradas sensíveis para o campo do ensino de História.

¹⁶ Página da Anpuh Brasil. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo> acessado em 20/3/2021.

¹⁷ Ronaldo Vainfas. Nova face do autoritarismo. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo>. Acessado em 20/3/2021.

Segundo Ronaldo Vainfas, especialista em História do Brasil colonial,

A disciplina História prevista pelo regime lulopetista estabelece para o fundamental I o ensino de sujeitos, grupos sociais, comunidades, lugares de vivências e, por fim, o dos “mundos brasileiros”. Conceitos abstratos e anódinos, impossíveis de serem ensinados a crianças, salvo como doutrina. Os primeiros dois anos do fundamental II prosseguem nesta linha abstrata de “processos e sujeitos”. [...] O ensino da História do Brasil sempre foi problemático entre nós, brasileiros, sendo ora admitida como disciplina específica, ora inserida na História Geral. Reaparece, na versão lulopetista, de maneira desastrosa. A comissão encarregada de formular o currículo comum não se avexa de escrever que “ênfatiza-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da educação básica” [...] A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional. Que Deus salve o Brasil desta praga — só apelando a Deus, *et pour cause*.¹⁸

Pode-se observar diante da narrativa apresentada, a insatisfação e a negligência por parte do historiador, ao perceber que as novas propostas de uma História do Brasil ganhavam centralidade, assim como as matrizes que contribuíram na construção histórica do país, como a História da África, dos afrodescendentes, dos povos indígenas e dos latino-americanos.

Nesse sentido, destaca-se a contribuição da pesquisadora do campo do ensino de História Flávia Caimi, que reconheceu as lacunas presentes na primeira versão da BNCC, mas ressaltou o empenho da comissão na elaboração de uma proposta que valorizava as demandas sociais. Conforme destaca,

[...] a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais; e de diversos pontos de

¹⁸ Idem.

observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo que estabelece nexos de articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeia; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas e aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender. (CAIMI, 2016, p. 90).

Neste cenário de vozes que se levantaram durante a elaboração da base, o historiador e comentarista político Marco Antônio Villa, autor do polêmico artigo de opinião intitulado “A revolução cultural do PT”¹⁹, publicado em 2016, apresentou uma abordagem contrária ao documento da base, ressaltando em seu argumento adjetivações e um posicionamento tendencioso.

É um desserviço. É uma proposta panfletária, anti civilizatória. Há um conjunto de erros, mas o mais grave é que apaga nossa tradição, nossa formação, aquilo que é fundamental para a compreensão do Brasil de hoje.²⁰

Outro artigo de opinião que repercutiu nos meios de comunicação e que merece destaque, é do jornalista e sociólogo Demétrio Magnoli e da historiadora Elaine Senise Barbosa, intitulado “História sem tempo” publicado em 2015. Neste artigo, os autores se posicionam contrários as escolhas dos conteúdos e associam a base nacional a um projeto de caráter político.

¹⁹ Marco Antônio Villa. A Revolução Cultural do PT. O Globo. Opinião, 5 jan.2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acessado em 20/3/2021.

²⁰ Marco Antônio Villa. Polêmicas do novo currículo de História serão temas de seminário. Portal G1, 5, jan.2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/polemicas-do-novo-curriculo-de-historia-serao-temas-de-seminarios.html>. Acessado em 24/3/2021.

Renato Janine, o Breve, transitou pela porta giratória do MEC em menos de seis meses. No curto reinado, antes da devolução do ministério a um “profissional da política”, teve tempo para proclamar a Base Nacional Comum (BNC), que equivale a um decreto ideológico de refundação do Brasil. Sob os auspícios do filósofo, a História foi abolida das escolas. No seu lugar, emerge uma sociologia do multiculturalismo destinada a apagar a lousa na qual gerações de professores ensinaram o processo histórico que conduziu à formação das modernas sociedades ocidentais, fundadas no princípio da igualdade dos indivíduos perante a lei.²¹

Os autores ressaltam em seus argumentos que a “sociologia do multiculturalismo” como prioridade no ensino de História ocultava uma visão ideológica na elaboração do componente curricular da área de História. Diante de tais pontuações, pode-se observar um forte e enaltecido discurso político para desqualificar a primeira proposta da BNCC.

O ex-Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, também apresentou ressalvas a primeira versão da Base, que foram publicadas em sua página pessoal do Facebook, logo após a sua demissão do MEC.

O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem. [...] Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. [...] Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, por exemplo, propunham a certa altura estudar revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira!²²

Diante do discurso taxativo realizado pelo ex-ministro e professor de filosofia e ética da USP, pode-se observar um raciocínio justificado e baseado em um senso comum, pautado pela concepção eurocêntrica, limitando a importância do destaque dado a processos e fenômenos históricos alusivos à formação social e política do Brasil, em favor de conteúdos considerados importantes para se compreender a História. Em face desse pronunciamento, ocorreram grandes repercussões por parte da imprensa e manifestações

²¹ Demétrio Magnoli e Elaine Senise Barbosa. “História sem Tempo”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaohistoria-sem-tempo-17719022>. Acessado em 20/3/2021.

²² Mensagem do ministro da educação Renato Janine Ribeiro, via Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795>. Acessado em 24/3/2021.

entre os próprios historiadores, contrapondo a narrativa do ex-Ministro Renato Janine, a professora Hebe Mattos ressalta,

Por onde recortar para apresentar aos estudantes uma história global não eurocêntrica? Do neolítico à internet, como escolher o que estudar? A entrada pela história do Brasil, espaço de inserção política do estudante, faz todo sentido no contexto de um base curricular mínima *nacional*. E pode ser amplamente cosmopolita, se conseguir articular de forma consistente o local, o global e o nacional. A ênfase nas representações do passado no tempo presente também me pareceu chave interessante para propor recortes em sala de aula, capazes de ajudar o professor a problematizar as noções de tempo e de historicidade, matérias primas da disciplina da história. Os usos do passado no presente são também ferramenta eficaz para elencar conteúdos programáticos anteriores à colonização portuguesa no Brasil, problematizando legados filosóficos, artísticos ou religiosos fortemente presentes na contemporaneidade. No conjunto, porém, parece-me necessário precisar mais quais contextos, em cada uma das fases do aprendizado, permitirão refletir sobre a *dimensão temporal da história humana*, bem como sobre a alteridade entre épocas e culturas.²³

Perante os posicionamentos contrários ao documento da base, pode-se evidenciar os discursos de insatisfação, desvalorização e desmonte da base, medidas estas, que contribuem para a manutenção de uma lógica conservadora de ensino. As temáticas do campo da história que traziam avanços na primeira versão da BNCC, eram uma oportunidade de interlocução com os mais diversos movimentos sociais, possibilitando um redimensionamento da trajetória histórica desses grupos.

Para Sônia Regina Miranda, o debate da primeira versão do documento gerou o coro dos descontentes que provinha de vários endereços,

Vozes públicas regularmente presentes na grande mídia somavam-se a nomes do plano acadêmico e Associações específicas que se juntavam em torno de um mesmo movimento de destruição radical da proposta. Seus argumentos iam desde a indignação derivada de uma ruptura com uma ideia de tempo histórico consagrada pelo pensamento ocidental – seria o fim de uma História necessária à educação de nossas crianças e jovens que, iam ficar sem estudar História Antiga e Medieval em suas

²³ CASTRO, Hebe Maria da Costa Mattos. Sobre a BNCC e os historiadores, em 1º dez. 2015. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores>. Acessado em 24/3/2021.

“completudes” – até a acusação de que temas fundamentais estavam sendo sequestrados do suposto “direito à aprendizagem” em nome de uma proposta por alguns designada “Brasil cêntrica” e “presenteísta”. (MIRANDA, 2019, p. 86).

Entre essas vozes que se manifestaram durante a construção do documento da base, também podemos citar a Associação Nacional de História (Anpuh), que publicou um documento intitulado “Manifestação Pública da Anpuh sobre a BNCC²⁴”, apresentando em seu teor, críticas e propostas de mudanças para o Ministério da Educação. No que tange ao ponto mais discutido na elaboração da base e que acarretou muitas incompreensões por docentes e pesquisadores da área, faz referência a suposta ausência de História Antiga e Medieval no documento, conforme exposto,

A ausência de referências à História Antiga e à História Medieval foi considerada lacuna inaceitável da Proposta e, não por outra razão, mereceu inúmeras críticas. Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade. Ao acompanhar e analisar o significado dessas transformações históricas, muitos aspectos, inclusive, poderiam ser explorados para a fundamentação da crítica ao eurocentrismo²⁵.

Por meio de Carta Aberta, grupos de Profissionais das áreas especializadas em História Antiga e Medieval das regiões norte e nordeste do Brasil, também se manifestaram perante a primeira versão da base.

²⁴ Manifestação Pública da Anpuh sobre a Base Nacional Comum Curricular, em 10 mar. 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acessado em 25/3/2021.

²⁵ Manifestação Pública da Anpuh sobre a Base Nacional Comum Curricular. Em 10, mar, 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acessado em 25/3/2021.

Entre os elementos presentes na versão da BNCC para o componente História, um dos mais controversos é a exclusão das áreas de Antiga e Medieval, que passam a ser conteúdos opcionais a serem definidos pelos docentes. Tal orientação, no que pese a importância da defesa e promoção da história Indígena, da história da África e mesmo a história da América, pode ter resultados nefastos para o ensino de História, tanto nas escolas como nas universidades. Consideramos que a História deve trazer para o primeiro plano de análise regiões e povos que tradicionalmente foram alijados da escrita oficial de nosso país e mesmo do Ocidente, porém isso não deve ser feito em detrimento de experiências humanas na antiguidade e no medievo, as quais forjaram, em grande medida, o mundo em que vivemos atualmente. Os efeitos de tais experiências extrapolam amplamente os limites geográficos do chamado mundo ocidental e suas ressignificações, ao longo dos séculos, deixaram e ainda deixam marcas indeléveis em inúmeras culturas de várias regiões do globo. A língua portuguesa e o cristianismo, dois elementos constituintes e definidores da sociedade e da cultura brasileira, são dois exemplos claros deste processo.²⁶

Neste campo permeado de vozes em disputas e na tentativa de se estabelecer a defesa de áreas como História Antiga e Medieval, ficou evidente nos discursos apresentados, que os professores especializados nestas áreas do conhecimento, estavam preocupados em como a base estava elaborada, não se discutindo de fato o elemento primordial que se desejava fortalecer, ou seja, o conhecimento histórico e o direito de aprendizagem das futuras gerações.

Os discursos expõem resistências ao que tange a outros modelos explicativos da realidade, que segundo Cristhian Laville, as batalhas narrativas inerentes aos currículos de História em vários lugares e contextos mundiais, sempre sofreram com críticas ou denúncias, tendo em vista o caráter de seus conteúdos factuais serem suprimidos ou acrescentados nos programas escolares, resultando desta forma, em uma “guerra de narrativas” em busca da legitimação do poder. Para o autor, “a maioria das vezes, o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino de história é a manutenção de uma determinada tradição” (LAVILLE, 1999, p. 127).

Procurando estabelecer avanços em uma nova proposta de perspectiva histórica, a equipe de especialistas responsáveis pela construção da primeira versão do documento

²⁶ Carta de Professores do Norte e Nordeste sobre a BNCC. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3149-carta-de-professores-do-norte-e-nordeste-sobre-a-bncc>. Acessado em 25/3/2021.

da área de História, ressaltaram em seus discursos a importância de se apresentar a História do Brasil como eixo central de uma análise histórica, não excluindo a vertente europeia. Conforme destaca,

A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, por oferecer um significativo saber para as crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de qual opção faculte o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e manutenção de uma sociedade democrática.²⁷

Cabe salientar, que a ênfase pela proposta de um ensino viabilizado pela História do Brasil, contribui significativamente para os mais diversos processos formativos, possibilitando novas problematizações, configurações, sujeitos e sensibilidades, ressignificando as relações dos indivíduos com o meio ao qual estão inseridos, oportunizando enriquecedoras prática de cidadania e respeito às pluralidades.

Nessa perspectiva, a Associação Nacional de História, Seção Rio Grande do Sul (ANPUH/RS²⁸) também se fez presente e atuante ao discutir a proposta da primeira versão da BNCC de História, se posicionando pela defesa da base pautadas em considerações éticas e políticas do documento “que exteriorizam uma intenção de investir em uma escola que forme cidadãos comprometidos com a realidade social e o respeito à diversidade” (2016). Desta maneira, a ANPUH/RS, ressaltou positivamente a valorização da ideia de tempo como construção histórica e social, possibilitando aos sujeitos considerar as mais diversas cronologias e âmbitos temporais, significando desta forma, uma reorientação de análise do viés eurocêntrico.

²⁷ Base Nacional Comum Curricular (2015) Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acessado em 23/3/2021.

²⁸ Nota da Anpuh RS Disponível em: https://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=5658. Acessado em 23/3/2021.

Diante de apontamentos e proposições apresentados no documento da ANPUH/RS, a associação argumenta a escolha da História do Brasil como eixo estruturante da primeira versão da base, conforme ressalta,

A escolha da história do Brasil como eixo estruturante da disciplina no Ensino Fundamental parece decorrer não do objetivo de excluir o estudo da história europeia, mas de tornar o país o ponto de observação para se conhecer o mundo. A partir de questões pertinentes ao Brasil, o lugar de vivência dos estudantes, pode-se gerar problemas e indagações para conhecer histórias ocorridas na América, África, Europa ou Ásia. Da mesma forma, ao conhecer a especificidade de outras histórias, de outros tempos e lugares, podemos voltar ao Brasil para repensar e problematizar sua história. Ao elaborar o raciocínio lógico-histórico desta maneira, podemos romper com a concepção de que os acontecimentos, instituições e saberes (como a agricultura ou o Estado) relevantes ao estudo da história surgiram na Europa ou áreas geograficamente próximas e depois se espalharam pelo mundo. No entanto, apontamos a necessidade de não se apresentar o Brasil como um ente trans-histórico, como se existisse desde sempre, mas sim de forma problematizada, abordando-se rupturas, continuidades, conflitos, de modo a evitar uma visão nacionalista ou chauvinista. A história do Brasil não deve ser o limite, mas sim o ponto de partida e alavanca para se conhecer a história do mundo de uma maneira mais complexa e menos preconceituosa.²⁹

Neste aspecto, a primeira versão da Base apresentou uma abordagem de ruptura ao indagar uma tradição conteudista presente desde sempre no ensino de História, propondo inovações e políticas de expansão de direitos e reconhecimento de identidades antes pouco examinadas. Dentro dessa perspectiva, a primeira versão da base, reforçou os objetivos relacionados à aprendizagem de valores e conhecimentos relativos a História Africana e Indígena como ponto fundamental para novos olhares e ressignificações. Mediante as possibilidades de inovações, outra voz importante se manifestou contrária ao que tange alguns aspectos da História da África apresentados no documento preliminar da base. A associação Brasileira de estudos Africanos (ABE-ÁFRICA) se posicionou.

Conforme ressalta,

²⁹ Documento da ANPUH/RS sobre a BNCC; de 15 jan de 2016.

Disponível em: https://www.anpuh-rs.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=5658. Acessado em 25/3/2021.

É preciso apontar que o destaque dado à área de História da África na proposta atual da BNCC é de grande importância e fornece uma contribuição para o ensino de História e para o enfrentamento dos atuais desafios à plena integração social e ao exercício da cidadania no Brasil. Contudo, causa incômodo e estranheza aos historiadores brasileiros, estudiosos da África e promotores de vários eventos, debates e publicações sobre ensino e pesquisa, a elaboração de uma proposta curricular nos termos apresentados na BNCC. Os conteúdos relativos a esse campo do conhecimento não contemplam toda a complexidade das organizações sociais, culturais e políticas africanas, necessária à compreensão da História do continente.³⁰

Salientam ainda:

A proposta parece desconsiderar os conhecimentos apresentados por uma historiografia contemporânea internacional, inclusive africana e brasileira sobre África. Essa historiografia contemporânea é crítica à perspectiva eurocêntrica, sobretudo no que se refere à abordagem das sociedades africanas que privilegia as noções de estado e formações políticas centralizadas e hierarquizadas. [...] Isso fica evidente, por exemplo, nos objetivos apresentados para o Oitavo Ano. As referências temporais e espaciais desta unidade são altamente problemáticas, pois organiza a História da África Antiga tomando como um marco histórico central a chegada dos Portugueses (“às vésperas da Conquista”), no século XV. O uso do termo “Conquista”, que neste contexto é especialmente incômodo, expõe claramente uma narrativa eurocêntrica que o currículo supostamente deveria superar. [...] Além disso, chama atenção a menção apenas ao “Reino” do Mali. Porque apenas “Estados Centralizados” importam? Por que não falar de Jenne-Jeno caracterizada como a maior cidade da África subsaariana no século VIII, portanto antes até da expansão do Islã? A história da África novamente cai na antiga concepção de que ela só tem algum valor a partir do momento em que se assemelha aos processos históricos da Europa. [...] As múltiplas formas de organização social e política africanas em geral não podem ser compreendidas na sua totalidade a partir dessas noções: estados, reinos e impérios. Assim, o destaque dado para os chamados grandes impérios e reinos africanos deixa de lado a grande maioria das formações sociais organizadas a partir de outros critérios, que não os de poderes centralizados. A proposta ainda evidencia a não problematização dos limites dessas formações políticas e sequer menciona as conexões e articulações políticas, sociais e

³⁰ Nota do GT de História da África da Anpuh Brasil e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acessado em 25/3/2021.

econômicas entre os chamados grandes reinos e impérios e as formações sem poder centralizado ou denominadas segmentárias.³¹

Tendo em vista que a elaboração do documento de História da Base gerou vários debates em seu campo de atuação, cabe salientar os contrapontos apresentados por alguns dos autores encarregados pela produção da mesma. De acordo com os professores Itamar Freitas (UnB/UFS/UFRGS) e Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN) “a primeira versão de história da BNCC é o que é: primeira versão. Ela foi fruto de debates calorosos [...] em síntese o que está no portal reúne tese de dezenas de pessoas” [...] (2016).

No que se refere as críticas específicas dos profissionais da área de estudos africanos, dirigidos a primeira versão do documento da Base, acarretou posicionamentos por parte de alguns autores responsáveis pela produção da base, que argumentaram em sua defesa,

[...] também sentimos a falta de exemplos das estratégias que poderiam contemplar a chamada “complexidade... necessária à compreensão da História do continente.” Por onde começar, pela possibilidade de unidade africana ou pelo contrário? Como fazer com que as crianças e adolescentes compreendam a “complexidade” da experiência dos africanos? Claro que a nossa experiência com a pesquisa educacional e a atuação na educação básica nos permitem sugerir alguns caminhos. Mas seria muito importante ouvir dos especialistas o que eles pensam a respeito para, em seguida, pôr em juízo as estratégias que aprendemos ao longo dos últimos 20 anos. [...]³²

Diante dos apontamentos apresentados pelos especialistas em África, os autores responsáveis pela produção da base curricular de História, enfatizaram em seus discursos a necessidade da participação efetiva dos especialistas em estudos africanos na elaboração do documento, direcionando estratégias para complementar as deficiências pontuadas na

³¹ Nota do GT de História da África da Anpuh Brasil e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acessado em 25/3/2021.

³² FREITAS, Itamar. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Sobre a crítica dos pesquisadores de História da África à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 6 mar. 2016. Disponível em: <https://didaticadahistoria.wordpress.com/2016/03/06/sobre-a-critica-dos-pesquisadores-de-historia-da-africa-a-base-nacional-curricular-comum-bncc>. Acessado em 25/3/2021.

primeira versão, ampliando desta maneira, a contribuição para uma proposta mais eficaz para o ensino de História da África. Segundo Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira,

É [...] uma pena que especialistas em África não tenham produzido um documento e enviado à direção nacional da ANPUH, ou diretamente ao MEC, informando sobre finalidades convergentes para a história da África na BNCC, que envolvem respostas a questões do tipo: 1) o que está vivo e o que está morto na lei 10.639/2003? 2) Que lógica devemos encampar (integração da África à história universal, África como berço da história da humanidade, as Áfricas como singulares tão significativos como os singulares centro-europeus e meso-americanos ou a África como positivadora das identidades de afro-brasileiros? 3) Devemos por ênfase nas singularidades ou nas similitudes internas das suas organizações sóciopolíticas? 4) Devemos priorizar as continuidades e rupturas em relação à experiência centro-europeia, as continuidades/rupturas em relação à Ásia do centro, do leste, do oeste, do norte ou do sudoeste ou as similitudes e distanciamentos entre a experiência dos povos americanos do norte, do centro e do sul; 5) Devemos conceder maior espaço ao território físico africano (o espaço de fundo “cartesiano”) do centro, leste, oeste, do norte ou do sul); 6) Quais seriam os marcos temporais conformadores da diacronia mais significativa para a formação dos estudantes brasileiros, os três milhões de anos antes de cristo, os séculos III e XIX ou o espaço circunscrito entre “roedura da África” e o “ultracolonialismo”?³³

No momento histórico de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, os embates gerados pelos discursos proferidos através da comunidade específica de historiadores, demonstraram que há diversas concepções em disputas sobre o que os estudantes brasileiros devem aprender sobre a História, refletindo em intensos conflitos por uma legitimação de poder.

Nesse sentido, ressaltamos o conceito do sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre a teoria do campo, em que o autor analisa a estrutura e o desenvolvimento dos campos ou disciplinas acadêmicas e científicas, que segundo ele, são consequências de lutas ente posições e agentes que competem pelo capital simbólico, ou seja, pela autoridade e legitimação científica. Esses agentes são portadores de uma determinada internalização social, o que autor denomina de *habitus*. Segundo Bourdieu,

³³ Idem.

Um campo, e também campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses científicos que são irreduzíveis aos objetos de disputa e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesse implica a indiferença em relações a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar. O jogo dotado de *habitus* que impliquem o conhecimento e reconhecimento das leis imanes do jogo, dos objetos de disputas etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Pierre Bourdieu, situa o campo científico como um campo social, um ambiente marcado por jogos, lutas, estratégias, concorrências, que está submetido a imposições e tensões do mundo global. Para o sociólogo, um campo só consegue conter essa pressão social, se for um campo autônomo, capaz de refrear as premissas externas. Neste âmbito, o campo do ensino de História, revelou-se como um campo multifacetado, com uma limitada autonomia para decisões referentes ao documento da base, sofrendo significativamente imposições e pressões externas. Ainda de acordo com Bourdieu, a maior dificuldade no campo das ciências sociais em encontrar a autonomia é o fato de que pessoas pouco competentes do ponto de vista de normas específicas, possam sempre intervir em nome de princípios heterônomos, sem serem imediatamente desqualificadas.

Neste contexto, outro agente se posicionou diante dos debates da primeira versão da BNCC, produzindo uma intensa articulação com os discursos dominantes, o movimento intitulado Escola Sem Partido, criado no ano de 2004, e fundado pelo advogado Miguel Nagib, apresentou-se como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.³⁴ O movimento conservador, suspenso recentemente, motivava teorias de cunho religiosos e a defesa da família tradicional brasileira. Várias tentativas de interferências na política educacional estavam em trajetória, alterações e censura aos direitos, com o propósito de submeter a Base a um conjunto de conteúdo a ser ensinado, norteavam práticas em direção a consolidação das reivindicações de cunhos neoliberais.

³⁴ Maiores informações, disponível em: <https://www.escolasempartido.org>. Acessado em 25/3/2021.

O movimento defendia em seus argumentos uma série de diligências para combater um suposto currículo doutrinador de esquerda. Neste sentido, ressalta-se,

Nossa luta se concentra nos seguintes objetivos:

1) Descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas. Sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Por isso, sustentamos que todo professor tem o dever ético e profissional de se esforçar para alcançar esse ideal. Paralelamente, é fundamental que as escolas adotem medidas concretas para assegurar o direito dos alunos ao pluralismo de ideias. É certo que toda ideologia – seja de esquerda, de direita ou de outro gênero – atrapalha a nossa compreensão da realidade; mas nada atrapalha mais essa compreensão do que ver o mundo sob as lentes de uma única ideologia.

2) Respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes. Na sala de aula, o professor é a autoridade máxima. Os alunos devem respeitá-lo e obedecê-lo. Por isso, não é ético que o professor se aproveite dessas circunstâncias — isto é, da situação de aprendizado — para fazer a cabeça dos alunos.

3) Respeito ao direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. Esse direito é expressamente previsto na Convenção Americana de Direitos Humanos.³⁵

O discurso enaltecido pelo movimento explicitou uma postura pautada pelo viés conservador, antiético e desrespeitoso com a escola e os professores, legitimando caminhos para a coerção e a violência dos que pensam diferente. A tentativa de denunciar e inviabilizar temas como posicionamentos de ideias, desigualdade de gênero, combate ao preconceito entre outras temáticas importantes, é uma ofensa destrutiva e perigosa ao Estado Democrático de Direito.

Cabe ressaltar, que a educação escolar deve ser feita de forma plural, explorando sempre diferentes pontos de vistas, não existindo desta forma, uma educação neutra e despolitizada, o ensino perpassa pela complexidade e interação entre professores e alunos, o processo de ensinar e aprender, possibilitando o compartilhamento de pensamento crítico e construtivo, gerando experiências e ressignificações de mundo.

³⁵ Idem.

As argumentações promovidas pelo movimento Escola Sem Partido, ganharam força na sociedade no ano de 2015, acarretando ondas de polêmicas e posições partidárias em defesa de uma educação censurada. Segundo Sônia Regina Miranda,

É o que assistimos, por exemplo, em relação aos desígnios estabelecidos pelo Movimento Escola Sem Partido acerca daquilo que deve ser ou não ser estudado nas escolas, o que se dá sem que os sujeitos enunciadores daquilo que é considerado como legítimo no âmbito do movimento sejam oriundos de cenários acadêmicos, ocorrendo, na maior parte dos casos, justamente o inverso: uma construção discursiva ancorada em quesitos notadamente marcados por forte anti-intelectualismo e anticientificismo. (MIRANDA, 2019, p. 92/93).

Neste âmbito, a agenda conservadora do movimento para deliberações educacionais gerou grandes embates com a elaboração da primeira versão BNCC, houve intensas tensões e disputas para se rever o documento da base, ocasionando pressões para o controle e exclusões das diferenças. Ficava evidente perante as prerrogativas de mecanismos de exclusão promovidas pelo movimento, que o termo “Escola Sem Partido”, fazia muito sentido a sua denominação, estabelecendo retrocessos às instituições escolares, gerando a falta de pluralidade, liberdade, diversidade, inclusão e democracia, uma escola que segregava, discriminava e reprimia.

Além das vozes públicas e dos planos acadêmicos que se levantaram no processo de construção da primeira versão da Base, ressalta Elizabeth Macedo, que existem grupos interessados na construção de um currículo comum para a educação básica. Esses grupos desde o final dos anos de 1990 possuem associações com grandes empresas atuantes no Brasil.

[...] agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Aírton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupo educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como este não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. Ball (2014) vai nomear esse fenômeno como “acordo político Pós-Estado da Providência (p. 106),

em texto em que se debruça sobre a mercantilização da educação no [mas não apenas] Reino Unido. (MACEDO, 2014, p. 1533-1534).

Esses grupos já exerciam articulações no cenário da educação auxiliando movimentos por avanços na educação básica, e justificavam a necessidade de uma reforma curricular para integrar a melhoria na qualidade da educação do jovem brasileiro as demandas do cotidiano. Com essa finalidade foi criado o *Movimento pela Base*.

O Movimento pela Base é um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país. O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos. [...] A implementação é um processo que deve envolver governo, gestores e professores, em diversas frentes: revisão dos currículos locais, dos materiais didáticos, formação continuada e inicial dos docentes, alinhamento das avaliações.³⁶

Desse modo, ao estabelecer um processo de implementação que envolvem “revisão dos currículos locais, dos materiais didáticos, formação continuada e inicial dos docentes, alinhamento das avaliações”, a proposta por uma elaboração da Base Nacional Comum Curricular funciona como uma tentativa de domínio e disputa de um território poderoso que é o campo educacional, uma busca por regulamentação e controle de individualidades, uma mercantilização do ensino.

Na leitura do sociólogo Stephen Ball (2005), o conceito de gerencialismo atinge profundamente a área da educação, sendo esta uma denominação caracterizada como mecanismo central de uma reforma política em que ocorre a reengenharia cultural do setor público, estabelecendo novas orientações, regras, desempenhos e critérios de qualidade,

³⁶ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>. Acessado em 12/5/2020.

que remodelam as relações de poder e atingem as práticas de ensino e controle dos currículos.

Ainda de acordo com Ball (2005, p. 544) o gerencialismo exerce um significativo papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (LOWNDES, 1997, p. 61).

Tendo em vista, que a construção de uma Base Nacional é um projeto político em que envolvem conflitos simbólicos e propósitos de dominação por meio de “regulação de uma verdade”, para Michel Foucault,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estudo daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT 1986, p. 12).

A propagação dos discursos voltados para o paradigma neoliberal, direcionam os sistemas educativos a assumirem posições mercadológicas com enfoque no mercado financeiro, de maneira que acabam sendo sujeitas as imposições de ordem econômica.

Uma estratégia-chave neste redirecionamento dos sistemas educativos é o emprego de conceitos e expressões que em seguida são divulgados e impostos com muito sucesso [...] Esses conceitos, devidamente ressignificados com base nos marcos teóricos com os quais estes órgãos econômicos trabalham, são de uma importância notável para redirecionar e aplicar suas filosofias e seus modelos produtivistas também nas instituições escolares. (SANTOMÉ, 2013 p. 99).

Para a construção dessa relação de discursos e “regimes de verdades” propostos por grupos dominantes das esferas do mercado de capital (associações, grandes empresas, aliadas ao regime Estatal) o modelo de uma Base Nacional Comum Curricular é pautado em mecanismo de aprendizagem e competências, tendo como foco primordial o aspecto

político, social e econômico da cidadania brasileira, a chamada qualificação, empregabilidade e desempenho.

Conforme salientam Jan Masschelein e Marteen Simons,

[...] não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca de matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências (MASSCHELEIN; SIMONS 2014, p. 90).

Com o advento de uma crescente e valorizada sociedade empresarial, manifesta-se neste contexto, uma hegemonia pautada em ambições de cunhos neoliberais que enfatizam principalmente os ditames privatistas no campo educacional, viabilizando desta forma, uma proposta de currículos a serem conduzidos e submetidos as exigências de eficácia semelhantes ao que estão sujeitas as empresas privadas. Para Bernstein, “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (1996, p. 75).

Nesta perspectiva de análise, na primeira e na segunda versão da BNCC, a base estava estruturada em torno da noção de direitos (de aprendizagem), ligada a ideia de que a educação é um bem público, que recai sobre a obrigação do Estado, tendo este, o dever de fornecer uma educação como direito social disposto na Constituição Federal, garantindo o desenvolvimento da cidadania, formação integral dos sujeitos, melhoria na infraestrutura das escolas, valorização dos docentes, pluralismo de ideias e melhoria na distribuição de renda.

Já a terceira versão da Base (versão definitiva), parte do conceito de competências, que recai sobre a responsabilidade do indivíduo, aquele que por seu esforço pessoal garante a sua própria formação, por meio de suas escolhas e atitudes, baseado no fundamento da meritocracia. De acordo com Pierre Dardot e Christian Laval, no “novo mundo da ‘sociedade em desenvolvimento’ o indivíduo não deve ser mais como um

trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço em um mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335).

Ao abordar o conceito de competências, a base enfoca em uma listagem rígida, fechada e prescritiva dos comportamentos (objetivos ou competências), que se situam em um saber operacional, em que os sujeitos inseridos na lógica neoliberal se tornam indivíduos competentes, adaptáveis, flexíveis e hábeis para o mercado do trabalho.

A BNCC indica que as condições pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de que os alunos devem “saber” (considerando a constituição dos conhecimentos, habilidades atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando as mobilizações desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação as competências oferece referências para o fortalecimento das ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BNCC, 2017, p. 13).

O neoliberalismo com o discurso claramente configurado na Base, pautado pela lógica “saber/saber fazer”, em que “considerando as mobilizações desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, apresenta-se com o objetivo primordial em implementar uma reforma empresarial da educação, em que o indivíduo é obrigado a agir como um capital, em que necessita ser reconhecido para ter o seu emprego, favorecendo desta maneira, situações de inseguranças, precarizações do trabalho e do ensino, promovendo conseqüentemente a subproletarização. A aprendizagem como progressão de competências e habilidades, insere o conhecimento na perspectiva mercantilista de responder as demandas e as exigências capitalistas da sociedade.

Assim sendo, a aprendizagem no cenário da economia liberal institui que,

Os sistemas educativos a serviço de governos que apostam em modelos econômicos neoliberais também são contemplados de modo simplista como o conjunto de possibilidades oferecidas a cada pessoa para que ela se capacite e tenha melhor empregabilidade no mercado de trabalho;

ou seja, uma educação para poder participar do mercado de trabalho e dele obter os maiores benefícios econômicos possíveis. As necessidades empresariais passam a ser o referente que condiciona tanto a duração da escolarização obrigatória, como, principalmente o currículo obrigatório a ser cursado as especialidades que são oferecidas e, por sua vez, o controle para decidir os níveis de qualidade e excelência dos sistemas educativos (SANTOMÉ, 2013, p. 95).

Neste âmbito, a base define em seu texto quais conhecimentos e habilidades são essenciais para que os estudantes possam aprender em cada etapa da Educação Básica. Conforme ressalta Carvalho, Silva e Delboni:

[...] a BNCC funciona como uma prática discursiva que envolve um jogo de prescrições que determina escolhas e, também, exclusões. Esse jogo de definição de “verdades”, normalização, controle – consolidado a partir de uma tecnologia do corpo social – implica uma nova leitura biopolítica, tomando como fio condutor a noção de “governo”, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens: há, assim, o desdobramento das “artes de governar”, da soberania, para a razão do Estado e, posteriormente, para “governabilidade”. Ou seja, trata-se do modo pelo qual o governo dos homens é racionalizado, pensado, analisado, refletido (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 491).

Segundo Luiz Carlos Freitas, cabe destacar que

[...] não existe somente o direito de aprender/ensinar, devemos nos lembrar. Há ainda que se garantir o direito à infância saudável, à alimentação, à habitação, ao trabalho, à saúde. Isolar o direito de aprender dos outros direitos, faz parte deste processo de ocultação dos reais problemas que cercam a educação brasileira. (FREITAS, 2014).

Nesta perspectiva, é de se indignar diante de grupos empresariais que estabelecem por completo o domínio do campo educacional em prol dos maiores benefícios econômicos, estabelecendo uma política de regulação e controle, em que o indivíduo é tratado como produto, objeto, mercadoria, não se respeitando a dignidade da pessoa humana, de ter acesso à uma educação libertadora, justa e cidadã, em que os sujeitos possam agir e modificar positivamente a sociedade na qual estão inseridos. A política

fundamentada por competências, também ocasionam significativas implicações na atuação do profissional docente, em que há “a formação e a re formação de capacidade e atributos do ‘eu’ [do professor]” (DEAN, 1995, p.567).

Conforme ressalta Miguel Arroyo,

Se como docentes nos prestamos a reduzir os educandos a mercadoria, a empregáveis, reduzindo os conhecimentos a habilidades para o emprego, estaremos reduzindo nosso trabalho e a própria docência a mercadoria. Seremos tratados como mercadoria nas políticas de salários, de carreira... Estaremos reproduzindo uma das concepções que legitimam a desvalorização de nosso trabalho docente. Resulta politicamente inconsequente lutar pela valorização dos profissionais do conhecimento se submetemos os alunos a mercadoria e reduzimos nossos ensinamentos a treinar empregáveis. A sociedade e as políticas nos tratam com o mesmo padrão com que tratam e tratamos os educandos. Se os mercantilizamos seremos mercantilizados nos conhecimentos que lecionamos. Nossa docência transforma-se em treinamento. (ARROYO, 2013, p. 107).

Segundo Stephen Ball, a teoria de “gerencialismo busca estabelecer uma performacidade na alma do trabalhador” (2005, p.545), os professores no caso exemplificado, são pensados sobe a ótica de uma nova perspectiva, em que o trabalho técnico predomina, não havendo desta maneira, capacidade para reflexões e análises críticas, atendendo apenas as demandas externas impostas.

No entanto, em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. (BALL, 2005, p. 548).

Ou seja, a elaboração de uma Base enquanto espaço de poder aliados aos aspectos globais de avanços gerencialistas, consumo e as necessidades do mercado de trabalho, acarretam perspectivas de demandas e criações de narrativas nos campos dos saberes,

estabelecendo desta maneira, novas e significativas configurações nas realidades dos docentes, alunos, e na produção do conhecimento. Segundo ainda Foucault,

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por rendas, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais. (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Neste aspecto, a implantação e os investimentos nas áreas dos saberes é uma dinâmica importantíssima na execução da biopolítica³⁷. Para Carvalho (2017) “ao definir os rumos do currículo e do processo de escolarização no país, a lógica financeira prevalece sobre a social, subordinando, assim, a educação à racionalidade financeira”.

Diante desse panorama de uma nova configuração social alicerçada na Base Nacional Comum Curricular, o documento com ênfase em sua primeira versão voltada para o ensino fundamental – anos finais, é resultado dos arranjos de discursos e negociações de grupos econômicos que se estabelecem na disputa por determinar novas problematizações e finalidades para o campo do ensino.

A realidade nacional vivenciada por inúmeros brasileiros, a ocultação dos reais problemas que cercam a educação brasileira (direito à sobrevivência) são uma das muitas faces que não alinhadas e inseridas a um real projeto de base nacional comum curricular, nada produzirão de efeitos significativos no campo educacional. O direito de acesso a uma aprendizagem digna, inclusiva e democrática, está muito além da normatização do documento da base como está posta, esta, marcada por interesses econômicos ambiciosos, e egoístas, em que há uma disposição de ordem global e disputa pela mercantilização da educação.

O resultado das políticas educacionais em construção e efetivadas por parte do Estado, juntamente com os grupos empresariais e as suas narrativas vigentes, produzem e estabelecem importantes relações de poder, sendo desta forma, inconcebíveis e

³⁷ Termo elaborado por Michel Foucault nos anos de 1974, para designar uma modalidade de poder e de governo sobre as populações.

retróados, não se pautando na pluralidade de ideias com outros atores sociais presentes no cenário escolar, não se estabelecendo à defesa dos direitos dignos à educação, tornando a precarização da aprendizagem em um projeto de ataque e destruição do ensino público.

Neste âmbito, o sistema educacional (escola/profissionais da educação/cidadãos) necessitam impreterivelmente repensar em conjunto e permeado pelo espírito de luta e resistência, as estratégias de trabalho e ensino a partir de, em que a expectativa de aprendizagem se faça presente, possibilitando a implementação da BNCC no contexto de uma educação crítica, reflexiva, política, ética e acima de tudo humanitária, desenvolvendo nos sujeitos dimensões de consciência que estimulem a ressignificação de uma sociedade mais justa e plural, pautada pelo respeito às diversidades, igualdades sociais e exercício pleno da cidadania, tornando a base como ponto de partida para o conhecimento e não como ponto de chegada.

CAPÍTULO 2

O PODER DO CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica, não devendo ser atribuída como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá dirigir os grupos pedagógicos na preparação dos currículos locais. Nesse sentido, Goodson (1997) define que “o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. Ou seja, o currículo é compreendido como um aparato que evidencia as perspectivas sociais em face do campo educacional, utilizando-se de determinadas demandas, seleções e exclusões para a sua tomada de construção.

O currículo está muito além das teorias tradicionais, sendo um “documento de identidade” que apresenta um lugar de fala, sujeitos e a intencionalidade de um projeto político. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva,

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150).

Neste aspecto, cabe salientar que a elaboração de um currículo perpassa por uma construção social intensa, levando-se em consideração aspectos referentes às escolhas, silenciamentos e omissões de determinados assuntos e conteúdo das áreas do saber, além de envolver questões relacionados à identidade e a grupos de poderes.

A organização de um currículo escolar pautada por uma base nacional, tem como premissa a incorporação de elementos nacionais direcionados à educação, possibilitando desta forma, um controle social consolidado por uma identidade nacional. Na construção e na consolidação de um currículo, é importante observar o processo social, as contradições, os conflitos simbólicos, as prioridades sócio-políticas e principalmente, o impacto dessas conjunturas e determinações no processo do ensino de História.

Para Renilson Rosa Ribeiro,

[...] as atuais propostas curriculares, como qualquer documento, são fruto do seu tempo. Não são neutras. Apresentam abordagens, posicionamentos, cortes e recortes. São permeadas por disputas e questionamentos. No entanto, isso não implica que não devam ser lidas, interpretadas e apropriadas pelos professores na escola e na sala de aula. (RIBEIRO, 2018, p. 85).

Diante de tais ponderações, se faz urgente e necessária a observação de pontos dispostos no planejamento e na elaboração de um currículo escolar. Neste aspecto, o ensino de história enquanto campo de poder atuante, apresenta um papel fundamental nesse contexto de produção curricular, sendo responsável por possibilitar e ampliar o olhar para as novas abordagens, objetos e problemáticas de estudos, contribuindo significativamente para uma educação mais inclusiva e democrática.

Haja vista, pensar o ensino da História em um contexto atualmente globalizado de imensas e profundas mudanças, com a inserção de novas tecnologias e uma escola marcada pela predominância de variáveis e pluralidades, é importante ressaltar e refletir sobre práticas que envolvam pensar na história e o sujeito comum com as suas diversidades, levando-se em consideração a necessidade de experiências inovadoras e uma aprendizagem situada e significativa.

No ensino de História, as experiências enquanto práticas de valores, ideias e atitudes, possibilitam uma ampliação da consciência histórica, estabelecendo uma conexão entre vida cotidiana e passado histórico. Diante das novas demandas exigidas pela contemporaneidade, a prática de ensino no que se refere ao campo da História, precisa elucidar o fundamental compromisso com o refinamento de pensamento crítico por parte dos seus sujeitos. Por essa razão, segundo Jaime e Carla Pinsky:

É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser. (PINSKY, 2003, p. 10).

Seguindo essa linha de raciocínio, Renilson Rosa Ribeiro, ressalta:

Para formar “cidadãos críticos e participativos”, como propõe o discurso curricular, precisamos de profissionais que se identifiquem como produtores do saber e não meros aplicadores de fórmulas prontas, produzidos em outros lugares institucionais. Essas receitas de como aplicar o “ensino ideal” geralmente são acompanhadas do verbo imperativo “deve”, apontando para uma concepção prescritiva do currículo. (RIBEIRO, 2018, p. 25).

Neste âmbito, é importante e urgente pensar em um ensino de História que não fique apenas no campo do currículo prescrito, tendo este, suas potencialidades e respectivas fragilidades, mas pensar além de um documento, promovendo desta maneira, um ensino de História mais inclusivo e cidadão, compreendendo a História enquanto espaço de poder em que está inserido, refletindo desta maneira novas possibilidades de metodologias, novas fontes e novas linguagens em sala de aula, para que a prática do ensino de História possibilite ao estudante um conhecimento profundo, rico e transformador.

2.1 O poder do currículo

O discurso de que os currículos escolares precisam de uma base comum em nível nacional não é recente, nesse aspecto, a Base pensada e elaborada por grupos de empresas e corporações dominantes,³⁸ se apresenta também, como um documento de viés

³⁸ A BNCC foi pensada por agentes sociais privados que apareceram no cenário da educação, como fundações ligadas a conglomerados financeiros como Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Bradesco, Santander, Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupo educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação, Amigos da escola, são alguns dos exemplos. No Brasil, o Movimento pela Base foi criado por grupo de

econômico da sociedade vigente, acarretando desta forma, novas perspectivas educacionais para as esferas sociais. Conforme analisado, observa-se uma intensa conexão entre a forma de como a economia de mercado está consolidada e de como os currículos estão organizados.

Conforme ressalta Tomaz Tadeu da Silva,

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um espaço contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza (SILVA, 2010, p. 46).

Neste sentido, cabe salientar que a construção do currículo não é neutra, estando diretamente relacionados às estruturas sociais e econômicas, traduzindo em um conjunto de conhecimentos previamente selecionados, incluindo nesse contexto, um agrupamento de habilidades e competências que os estudantes devem atingir conforme as demandas particulares da lógica de mercado.

empresários que se autodefine como “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade”. A convite das instituições que integram o Movimento pela Base e a Fundação Lemann, um grupo de parlamentares viajou para os EUA, em 2013, para participar do Seminário *Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o século 21*, organizado pela Universidade de Yala, em parceria com a Fundação Lemann, a principal financiadora. No retorno, o deputado Alex Canziani (PTB-PR), presidente da Frente Parlamentar da Educação e integrante do Movimento pela Base, declarou que o objetivo da viagem era conhecer as “vantagens da unificação do currículo escolar” a partir da experiência do *Cammon Core*, para “que possamos, através dos secretários de educação, dos secretários municipais e do próprio MEC, fazer uma discussão sobre o currículo. O que nós queremos para o jovem brasileiro? O que nós queremos que nossas crianças aprendam em cada um dos anos que passam na educação básica do nosso país”. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio>. Acessado em 25/3/2021.

Esses grupos empresariais trazem a suposta ideia do “novo”, “moderno”, “eficiente”, e “responsável” em detrimento das experiências dos professores das escolas públicas, propondo regular o que o professor deve pensar, enaltecendo desta forma, uma política pautada pela barbaridade (arquitetura da regulação). Esses grandes grupos econômicos buscam interferir nas políticas públicas para a educação, com perspectivas de maior controle sobre os currículos, através de mecanismo como regulação de conteúdo, direito de aprendizagem e padrão de avaliações. Os seus interesses visam criar formas de governamentalidade, diante de uma narrativa homogênea sobre o que é qualidade na educação e como alcançá-la, acarretando formas de ações empresariais para a administração de bens públicos voltados para o campo educacional.

Diante das circunstâncias de elaboração e seleção de conhecimento, se estabelecem inúmeras relações de poder no que concerne a reprodução cultural e social, que impactarão nas realidades e identidades dos indivíduos. Ainda de acordo com Silva,

[...] o currículo é, definitivamente um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2010, p. 148).

Nessa perspectiva, ressalta ainda que

O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo. (SILVA, 2010, p. 148).

Neste aspecto, fica evidente que os currículos são estratégias e meios discursivos para o funcionamento de uma sociedade de consumo, enfatizando desta maneira, o conhecimento pertinente voltado para a produção econômica, tendo como propósito o campo de dominação. Tendo em vista que o currículo é um projeto político e social, em que apresenta conflitos simbólicos e que se faz mediante a prática, cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular apresenta uma centralidade, uma reelaboração do que deve ser aprendido, produzido nas grandes academias de ensino e distribuídos nas escolas de ensino básico, por meio de uma construção curricular, ressaltando que a escola compartilha deste conhecimento para as demais redes de sujeitos e localidades.

Ainda de acordo com Silva,

O currículo é um local onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais. E esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível de consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados às relações sociais de poder e desigualdades. (SILVA, 2010, p. 55/56).

Essas relações de disputas inerentes a elaboração e ao domínio de um currículo estabelecido, possibilita estratégias na distribuição do saber e do poder. Conforme observa Circe Bittencourt:

[...] o currículo formal (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o currículo real (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o currículo oculto, constituído por ações que impõem normas e comportamento vividos na escola, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do trabalho coletivo etc. [...]. (BITTENCOURT, 2011, p. 105).

A dinâmica da realidade escolar entrelaçada com a complexidade das demandas de caráter global, acarretam novas e urgentes necessidades de diálogos e reflexões acerca do currículo, exigindo uma nova postura perante as desigualdades sociais e educacionais que impactam significativamente na construção pedagógica e didática voltada para uma aprendizagem situada.³⁹

Neste atual contexto de multinacionalização, interligados por diferentes tecnologias e sistemas de comunicação, novas e importantes articulações realizados por grupos denominados como “silenciados e excluídos” começam a produzir um encadeamento pela busca de uma renovação, que abrange currículos, sujeitos e novas práticas de abordagem, tendo em vista suas necessidades e realidades. De acordo com Arroyo (2011) “os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais”.

Diante dessas perspectivas de disputas e relações de poder na elaboração e execução de currículo, o campo do ensino de História possibilita avanços significativos no que tange a construção e o diálogo com o cenário intercultural, dando voz à diversidade e a cidadania através de um novo olhar para o campo dos discursos e das práticas curriculares.

³⁹ Aprendizagem situada: é o pensamento e a ação em lugar significativo de aprendizagem.

2.2 Ensino de História e o desafio do Currículo

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas brasileiras, variando, no entanto, de relevância no período que vai do século XIX ao momento contemporâneo, cuja proposta voltava-se para uma formação moral e cívica, conteúdos que passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à pátria, uma história pautada em narrativas de vida e feitos dos grandes personagens da vida pública selecionados como exemplo do bom e da moral para as futuras gerações.

Na percepção de Circe Bittencourt,

O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta para o ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integrada como eixos indissolúveis. (BITTENCOURT, 2011, p. 61).

É possível analisar, que o ensino de História por um longo período, estava pautado na política da ordem social e do bom cidadão, instituindo aos indivíduos por meio de fatos selecionados, datas comemorativas, narrativas simbólicas e patrióticas, um sentimento de pertencimento, dedicação e identidade ao Estado-Nação.

Com o advento de uma nova perspectiva de ordem global envolvendo questões políticas e econômicas, alicerçados em parâmetros de interesses pela modernização dos países, levando-se em consideração aspectos do capitalismo de expansão, demandas de industrialização, e os avanços tecnológicos que se espalhavam pela Europa e pela América, as diretrizes norteadoras do campo educacional também passaram por significativas e importantes configurações curriculares, tendo auxílio e reconhecimento de pesquisas e trabalhos inovadores das áreas da psicologia e da pedagogia.

Em meados das décadas de (1970-1990), mudanças relativas aos métodos e as técnicas de ensino foram sendo postas em práticas no que se refere a novas políticas

abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁰. Nesse âmbito, o ensino de História passou por várias reformulações, centrada na relação ensino e aprendizagem, sujeito (aluno) como protagonista do conhecimento, formação para a cidadania com o domínio de informações e conceitos históricos, constituição de novas identidades na formação brasileira e a inserção de novas tecnologias.

De acordo com Renilson Rosa Ribeiro (2015),

As propostas curriculares de História que emergiram nos âmbitos estadual e municipal traduziram e, ao mesmo tempo, incentivaram a crítica ao modelo positivista e a busca de modelos alternativos. Diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem passaram a ser temas de estudo e publicação sobre o ensino de História: história do ensino de História; livros didáticos e paradidáticos, produção do conhecimento, construção de currículos, ensino temático, diferentes linguagens, novas tecnologias, propostas alternativas, entre outros. (RIBEIRO, 2015, p. 153).

Nesta concepção de novos modelos e alternativas para o ensino de História, os discursos presentes e atuantes nos currículos da área de História predominam a premissa apresentada pelas discussões historiográficas desde a década de 1980.

O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. (BRASIL, 1988, p. 36).

⁴⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes criadas pelo Governo Federal com o propósito principal de direcionar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais inerentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos.

Partido desta análise, é possível verificar mudanças significativas no ensino de História no decurso do tempo, deixando o aspecto tradicional (história predominantemente cívica) para um ensino de História pautado nas atitudes do sujeito enquanto protagonista do despertar histórico.

Porém, cabe ressaltar, que apesar de alguns avanços no ensino de História, a formação de profissionais da área de História e o cotidiano da realidade escolar ficam muito além do diálogo com o currículo, considerado muitas vezes longínquo, utópico e impraticável em alguns ambientes escolares. Uma das principais fragilidades encontrada nas propostas curriculares refere-se no ato de na sua elaboração, não levarem em ponderação aspectos relevantes da formação do professor de História e de suas circunstâncias reais de ensino. Conforme salienta Renilson Rosa Ribeiro,

As propostas não são falhas porque trabalham com uma concepção diferente de professor, como intelectual-pesquisador.⁴¹ Elas tendem ao fracasso pela falta de reflexão a respeito da forma como essa mudança, essencial e necessária ao trabalho docente, será concretizada para a efetivação das propostas curriculares. (RIBEIRO, 2018, p. 44).

Cabe ressaltar, que há uma ausência significativa de reflexão no que tange aos debates e elaborações dos currículos, tão quanto ao papel do núcleo escolar, que não se reconhece como lugar de construção de conhecimento, mantendo-se altamente ligado a padrões ainda medievais, com características burocratizadas, hierarquizadas e abstraídas da realidade expressa na sala de aula. Neste sentido, é necessário e urgente que os profissionais da educação (professores de História) se coloquem além do que é anunciado ao discurso curricular, dedicando-se ao debate, a pluralidade de ideias e a tomada de posicionamentos.

⁴¹ Para Bittencourt (1998, p. 158), “a figura do professor adquire papel central e são esboçados novos conceitos de aprendizagem, mesmo que nem sempre muito coerentes, ao situarem o aluno como sujeito de conhecimento e portador de algum tipo de saber. Essas intenções, no entanto, se concretizam de forma ainda limitada nos conteúdos e nos métodos de ensino”.

2.3 O Ensino de História diante da BNCC e do currículo

Diante de nossas análises nos capítulos anteriores, fica evidente que a construção e a execução de uma Base permeada por discursos de poderes, escolhas, silenciamentos, e recortes, refletem seus efeitos no conjunto de orientações que irão conduzir a produção e a preparação dos currículos locais, estes, que diretamente impactarão na prática do ensino de História, estabelecendo dessa maneira, novas perspectivas de ensino na realidade escolar.

A partir dessa nova dinâmica normativa a ser enfrentada e compreendendo o ensino de História como meio potencial para a formação de alunos com consciência crítica e refletiva de mundo, faz-se necessário analisar o papel do professor de História enquanto sujeito mediador em estabelecer conhecimento e diálogo com os estudantes.

Neste aspecto, Circe Bittencourt salienta,

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre currículo real, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação se constroem nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente. “Dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. (BITTENCOURT, 2011, p. 50).

Nesta perspectiva, a complexidade do que é apreendido em sala de aula, deve-se levar em consideração que a ação docente não é um ato individual, sua ação é também um produto do coletivo, residindo neste âmbito, diálogos, cooperações, respeito mútuo e troca de experiências. De acordo com Tardif, o saber docente “relaciona-se com a pessoa, com a sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história pessoal, com as suas relações com os alunos na sala de aula, com os outros atores sociais na escola” (2002, p. 11).

A contemporaneidade, marcada por uma complexa e dinâmica rede de globalização, multiculturalidade, avanços científicos e tecnológicos, acarretou mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Com o surgimento da internet e da rápida expansão tecnológica, uma nova realidade social se faz presente, novas formas de produzir, divulgar e armazenar as informações e o conhecimento, refletem em intensas rupturas no processo pedagógico tradicional.

Neste sentido, a pesquisadora e professora francesa Geneviève Jacquinet, aborda a importância do educador do século XXI, como sendo um “educador”, ou seja, termo utilizado para designar aquele professor que integra os diversos meios de comunicação nas suas práticas pedagógicas e ainda,

Tem consciência de que uma educação de massa e multicultural vai além da simples aquisição de conhecimentos escolares; percebe que a riqueza dos meios não está apenas no conteúdo informativo, mas também na maneira como eles fornecem uma representação do mundo; Sabe que a introdução dos meios como objeto de estudo tem por finalidade ensinar seus alunos a analisar seja os diversos pontos de vista, seja as montagens do discurso e da cena que constroem as mensagens; Aceita um novo referencial para a relação educador-educando, e está convencido que a emissão não é um ato passivo. (JACQUINOT apud VIVARTA, 2004, p. 261).

Ser professor de História no século XXI, é ser um agente poderoso enquanto participante do conhecimento, que perpassa por caminhos e elementos que envolvem a experiência prática de pesquisa, apreciação pelo conhecimento, engajamento intelectual e principalmente o encantamento pelo ensino de História, estabelecendo desta maneira, a extensão consciente de um professor-pesquisador, possibilitando desta maneira, um ensino de História capaz de estimular em seus alunos, um conhecimento de realidade crítica, em que possa atuar diretamente, agindo em cooperação e respeitando as diferenças.

Para Maria Auxiliadora Schmidt, o professor:

[...] pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar

a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas em problemáticas. (SCHMIDT, 1998, p. 57).

Ao abordar o aspecto do professor-pesquisador enquanto executor de sua prática e sistematizador de inovações no que se refere a contextos pedagógicos e educativos, cabe ressaltar, que os saberes docentes são profundamente transformadores, atuando sensivelmente muito além, em aspectos que envolvem valores, saberes, pensamentos e experiências além da sala de aula e dos prescritos em currículos. Diante dessa capacidade o professor de História atualmente, segundo Flávia Caimi, precisa:

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens. (CAIMI, 2006, p. 24).

Neste aspecto, cabe salientar, que o professor não é único detentor do conhecimento, devendo-se este, observar que o currículo pensado e proposto na área de ensino de História, vai muito além da normativa estabelecida, cabendo ao profissional, levar em consideração o “currículo vivido” como ressalta Marcos Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca:

A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são de fato reconstituídos [...] (SILVA, FONSECA, 2007, p. 63/64).

Diante da possibilidade de reconstituição de normativas (base e currículo) pode-se ressaltar que a homologação da Base Nacional Comum Curricular efetivada no ano de 2017, promoveu a permanência de aspectos históricos tradicionais, eurocêntricos, cronológicos e factuais. Nesta perspectiva, o ensino de História, por meio do professor-

pesquisador e mediador do conhecimento, pode e deve este, ir além na construção da aprendizagem crítica e reflexiva, conforme ressalta Paulo Miceli:

O acontecimento pronto e acabado, que sempre compõe uma imagem que ambiciona abranger a totalidade, deve ser decomposto para denunciar aos espectadores o arbítrio de sua construção, como se alguém mostrasse à plateia os fios invisíveis que sustentam os truques do ilusionista – tão sobrenatural quanto qualquer um de nós [...] (MICELI, 2009, p. 45).

Entendendo que os conceitos abordados na Base Nacional Comum Curricular e nos currículos, não são neutros, possuem um projeto político vigente e uma intencionalidade de produção, o professor-pesquisador tem a possibilidade de propor uma ruptura, uma “desobediência”, no ensino linear, na narrativa homogênea e meramente factual.

Neste aspecto, a prática da pesquisa em sala, a busca de conhecimento e a formação do professor-pesquisador, possibilita um olhar mais crítico e significativo para os alunos, inserindo-os em sua prática profissional novas narrativas, abordagens e problemáticas, enriquecendo desta maneira, o compromisso comum com a educação histórica dos cidadãos. De acordo com Paulo Knauss, o ensino de História contém em si uma sistematização que possibilita ao professor-pesquisador:

[...] indagar a construção do conhecimento de algum objeto particular, revelando a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo que os circunstância.

A metodologia deve se sustentar sob bases dialógicas, ensejadas pela animação docente, e na atividade de pesquisa e investigação, identificada com o processo de aprendizagem. O objetivo deve ser a construção de conceitos, possibilidades da produção de Leitura de mundo. (KNAUSS, 1999, p. 33/34).

Cabe ressaltar, que para a efetivação dessas práticas estão inerentes dilemas e desafios à realidade educacional que tangem aspectos no que diz respeito à formação precária nos cursos de Bacharelado e Licenciatura de História, baixa remuneração dos

professores, grande quantidade de aula para dar conta do orçamento no final do mês, entre outros. Nesse sentido, ressalta Renilson Rosa Ribeiro:

Por isso é de vital importância – não apenas sob a perspectiva do que propõem os novos currículos, mas para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem da escola – investir nos cursos de formação dos professores. A educação necessita com urgência de professores de História formados com conhecimento científico e cultural, autonomia intelectual e pensamento crítico. Afinal, ninguém ensina o que não aprendeu ou não teve a oportunidade de compartilhar. (RIBEIRO, 2018, p. 26).

Diante dos desafios enfrentados nas mais diversas realidades escolares pelos professores da área de História, é importante destacar que a informação e o conhecimento não se constituí somente por um conglomerado de itinerários de estudos e ferramentas metodológicas de ensino, é necessário também, a investidura e a colaboração por parte de vários atores sociais em atender as novas exigências advindas da contemporaneidade, tornando desta maneira, a aprendizagem do ensino de História mais motivadora e significativa para os estudantes, atributos que estão além dos apresentados nos discursos curriculares.

Por conseguinte, as aulas de História se tornam um ambiente mais expressivo, possibilitando a interação professor-aluno, sendo desta forma, um espaço rico e relevante, estimulando a construção de saberes e a produção de identidades que se estabelecem por meio de experiências, escolhas e aprendizados, que proporcionam desta maneira, trocas simbólicas de conhecimentos responsáveis pelas formações de consciência histórica ali representadas e ressignificadas na busca de sentido para a vida.

CAPÍTULO 3

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS NA ÓTICA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O presente capítulo tem como enfoque, traduzir o aprendizado ao longo do percurso da minha trajetória profissional, bem como gerar possibilidades de diálogos e trocas de experiências que possam contribuir para o avanço dos debates e melhorias da prática docente no que tange à uma educação antirracista, podendo ser analisados e utilizados por outros profissionais da área do ensino de História.

Ao fazer uma retrospectiva da minha trajetória docente na área de História, preciso lembrar que a minha formação escolar foi pautada por um ensino eurocêntrico e tradicional, me recordo de que os conteúdos referentes a África, por exemplo, retratavam o continente africano por meio de uma visão negativa, ressaltando a fome, miséria, doenças, pobreza, falta de água, animais selvagens, savana, desigualdades, negros e escravos. Não havia durante as aulas, a visibilidade pelo enfrentamento dos preconceitos e os seus desdobramentos, havendo apenas, discursos breves e carregados de opiniões pessoais por parte dos meus professores no que se referia à tolerância e o respeito às diversidades. Já em minha graduação de licenciatura e bacharelado em História, no que se referia aos estudos sobre a temática de História da África, a dinâmica de abordagem era realizada de forma breve e limitada, não aprofundando por exemplo, no que se referia aos protagonistas negros presentes em sua história, nem as possibilidades de se trabalhar aspectos de uma educação antirracista nas escolas.

Diante dessas limitações, a minha prática docente foi marcada inicialmente pelo que eu havia aprendido durante toda a minha formação, repetindo estratégias trazidas nas

minhas experiências como estudante da Educação Básica. Nesse sentido, a minha atuação docente na escola, assim como dos demais colegas da área, ao tratar as relações étnico raciais, acabava ficando em torno do uso excessivo dos livros didáticos, de reproduções viciadas de falas e conceitos, atitudes e comportamentos de cunho preconceituosos consciente e inconscientemente, apresentando-se em formas de apelidos ou brincadeiras, desconsiderando determinadas situações em sala de aula, tratando-as com silenciamentos ou inexistências.

Entre outras recordações da minha prática enquanto docente na área de História, pude lembrar as diversas organizações de apresentações culturais que aconteciam no Dia da Consciência Negra, realizado no mês novembro na escola, cuja temática era as relações étnico-raciais, sendo trabalhados em forma de teatro, danças, poesias e concurso de beleza negra, ficando a composição das apresentações a cargo dos professores das disciplinas de História e Artes.

Atuando como professora efetiva da rede pública estadual de Mato Grosso, sempre tive a vontade de retomar os estudos na universidade. Assim, me inscrevi no ano de 2019, no programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional e voltado para formação continuada dos docentes de História da educação básica, em que tive a oportunidade de ter um contato mais profundo com a historiografia e materiais de estudos mais recentes, como por exemplo, o material de *História Geral da África* organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ampliando o leque de possibilidades de trabalho, além de aulas cujas temáticas apontavam para as perspectivas de uma educação antirracista, ressignificando desta maneira a minha ótica pela temática.

Ressalto, que o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), foi um divisor de águas em minha trajetória pessoal e profissional, ao ter contato principalmente com as disciplinas de História da África e Ensino de História, e seus respectivos debates, aliados à minha observação e reflexão sobre a prática docente até então desenvolvida, geraram em mim um misto de sentimentos que envolviam inquietações e incômodos que sinalizavam para urgentes mudanças. Essas reflexões me fizeram indagar em como eu deveria me posicionar e quais posturas antirracistas eu deveria assumir enquanto formadora, além de me perguntar: como pensar a BNCC de História no contexto de uma educação antirracista? indagações estas, que me fizeram

partir para o estudo dessa temática na tentativa de promover uma educação mais inclusiva e significativa.

A oportunidade desses estudos mais aprofundados ao que se referia a temática antirracista, começaram a surtir efeitos, corroborando com novas atitudes e posicionamentos, começando no nível pessoal e estabelecendo mudanças no meu cotidiano e no ambiente em que leciono, eliminando do vocabulário palavras de origem racistas, enxergando privilégios, identificando situações e compartilhando com os familiares, colegas e alunos, reflexões e correções sobre expressões e condutas discriminatórias, possibilitando através do meu exemplo e cobranças, medidas de conscientização e novas ações coletivas, pautados na ética e na luta antirracista. De acordo com Silvio Almeida,

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2019, p. 52).

Diante dessas experiências e compreendendo que o racismo não é um fenômeno exclusivo e relacionado somente ao ambiente escolar, desconstruí-lo, implica, justamente na reformulação de um saber social e coletivo. Neste âmbito, a temática antirracista se trata de um problema real, difícil e urgente, sendo questões socialmente vivas e que afetam o nosso cotidiano, que precisam além das discussões, apresentar possibilidades de trabalhos que ajudem a intervir positivamente na realidade e que possam ser compartilhados com outros sujeitos, estabelecendo um esforço coletivo na busca por outros caminhos.

Nesse sentido, será apresentado nesse capítulo, situações de aprendizagem na ótica de uma educação antirracista voltado para o ensino de História, buscando promover uma ruptura, uma “desobediência” a base nacional comum curricular vigente. Cabe destacar, que o contexto atual vivenciado em escala global pela pandemia do Covid-19, e suas significativas mudanças na conjuntura escolar, não foi possível até o presente

momento, aplicar esse trabalho na vivência prática, ficando no aguardo da retomada das atividades escolares.

3.1 Educação antirracista no contexto da BNCC de História

O ensino de História apresenta um imenso e rico repertório de possibilidades de trabalho que permitem ao professor, enriquecer a sua prática escolar mediante reformulações, experiências, discussões, pesquisas e reflexões, motivando-o desta forma, na busca pela produção de uma consciência histórica coletiva.

O texto normativo da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular publicado pelo Ministério da Educação em setembro de 2015, apresentou em seu cerne potencialidades que impactariam no processo da educação brasileira, tendo em vista, as demandas de pluralidades culturais, étnicas, sociais e regionais inerentes ao país.

No campo do ensino de história, a construção da primeira versão da Base apresentou desafios e novas tomadas de direções, principalmente no que tange a implementação da Lei n. 10.639/03, alterada pela Lei n. 11.645/08, que instituiu o ensino de história e cultura africana e indígena, corroborando dessa forma, com potencial avanço no que se refere a alterações de visões de mundo, redimensionamento de memória e combate ao preconceito.

A primeira versão do texto da BNCC de História, apresentou uma ruptura significativa com a “tradição” eurocêntrica⁴², pautada no protagonismo europeu, acarretando com isso, um novo espaço para debate curricular e a reconstrução de uma narrativa histórica com diferentes linguagens, mitos e personagens. Ao analisar a Base por esta interpretação, abranja-se potencialidades para uma educação antirracista e de perceptibilidade identitária de um mundo pós-colonial, marcado por conflitos, disputas e ocupações, reafirmados pelo discurso dominante do Estado-nação. Para Carreteiro (2010), “estamos diante de uma nova manifestação de identidades políticas e subjetivas

⁴² Tradição eurocêntrica é uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas etc.) como elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente protagonista da história do homem. Tratando-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo.

em escala planetária, na base de processos de globalização que operam em múltiplos níveis”.

Nesse sentido, ressalta Ana Maria Monteiro e Carmem Teresa Gabriel:

O mundo passou a ser visto como (ou é) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Não são, mas estão. Nem autônomos, nem conscientes. Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos, falando de diferentes posições do sujeito [...] Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do pensável. Tempos “Pós. Pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais. (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 23).

As potencialidades de se romper com as narrativas dominantes possibilitam novos olhares e discursos para a historiografia ocidental, reconhecendo desta maneira, a importância da cultura de outros povos na construção do pensamento multicultural. Nessa direção, a primeira versão da base apostava na perspectiva de relevância de temáticas que abordavam o enfrentamento contra o racismo e a xenofobia, direitos civis, formação político-cidadã, defesa do meio ambiente e estudos que aludem sobre assuntos importantes referentes à diversidade e gênero.

Já a versão final da Base contempla a educação étnico racial, existindo juridicamente nos objetos de conhecimento dos componentes de (Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte e Ensino Religioso), porém, as relações étnico raciais em seu documento, não sinaliza atividades que possibilitam aos estudantes o pleno desenvolvimento de reflexões referentes às práticas antirracistas, desta forma, acabam estabelecendo a manutenção de uma educação pautada pela lógica eurocêntrica. Diante dessa realidade, Lorene Santos observa que:

Trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira. Trata-se, em última instância, de apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais – presentes em nossa sociedade, com potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas. (SANTOS, 2013, p. 59).

Neste âmbito, cabe ressaltar que se faz necessário a revisão do currículo, garantindo estratégias e situações de aprendizagens que promovam uma educação antirracista abrangendo aspectos multiculturais e pluriversais, possibilitando a percepção e o reconhecimento das diferentes histórias e sujeitos na construção por direito à cidadania.

As sugestões de trabalho aqui ressaltadas são frutos de uma reflexão em que vislumbra frestas de possibilidades na BNCC de História em vigor, em se trabalhar temáticas tão essenciais como por exemplo, a concepção de uma educação antirracista. Nesse sentido, as propostas aqui pensadas e elaboradas, farão alusões para compor as aulas da disciplina de História, sendo realizado durante um bimestre, com enfoque para as turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência na BNCC, o mundo no século XIX: racismo. O intuito nessa dissertação de mestrado não é apresentar respostas prontas e acabadas, até porque elas não existem, mas apresentar outras possibilidades de aprendizagem antirracista na ótica de uma ruptura a uma base vigente.

Face ao exposto, compreende-se por educação antirracista um caminho de relações que pode favorecer a uma melhora na qualidade de educação, desconstruindo práticas que envolvem preconceitos, racismo e discriminação, ao oportunizar aos estudantes ações pautadas pela cidadania e igualdade. No que tange ao aspecto da educação antirracista, destaca, Eliane Cavalleiro,

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Ainda que a legislação (Lei n. 10.639/03) propicie caminhos para repensar as relações étnico-raciais na educação brasileira, cabe salientar, que essa temática ainda apresenta limitações no cotidiano escolar, materiais didáticos que naturalizam a visão eurocêntrica, lacunas na formação docente, inexistência de um calendário de atividades escolares que inclua o combate ao preconceito e a discriminação, eventos realizados apenas na semana da consciência da negra, se tornam vigentes na realidade escolar.

A mudança para um ensino social, político e ético, é possível e complexa, exigindo uma postura e compromisso de vários atores, da escola enquanto instituição educativa, dos professores e suas práticas pedagógicas, dos pais a responsabilidade como educadores, e dos alunos com a sua disponibilidade em aprender novos conhecimentos e rever antigos paradigmas; superando desta maneira, preconceitos, além da sociedade, ressignificando a formação cultural pré-estabelecida. Neste sentido, “a desnaturalização do social é, sem dúvida, uma das grandes contribuições que o ensino de história pode oferecer para a formação da cidadania” (MONTEIRO, 2001, p. 19).

Ainda de acordo com Monteiro,

Para isso, acredito, precisamos ter claro as múltiplas dimensões deste lugar. “Lugar de fronteira”, que articula história e educação para podermos ter instrumental para desenvolver o nosso trabalho articulando contribuições teóricas das duas áreas; “lugar de fronteira” entre história e memória, por que ali revemos, ampliamos, ressignificamos e referendamos representações sobre o passado no presente e contribuimos para a construção de identidades sociais; “lugar de reflexão crítica” porque ali podemos por em questão verdades estabelecidas e abrir perspectivas e novos horizontes, superando naturalizações que nos subjugam à nossa circunstância. (MONTEIRO, 2001, p. 22/23).

Abordar a educação antirracista no ensino de História em nossas aulas, é falar da urgente necessidade de romper com as interpretações racistas e estereotipadas da sociedade, compreendendo os diferentes sujeitos envolvidos em seu processo de formação. Em minha prática docente, já passei pela experiência de presenciar um aluno que chegou até a mim no intervalo das aulas e me relatou uma situação de racismo ocorrido com o seu pai, em suas falas, ele enfatizou que não gostava de ser negro, e que não entendia o porquê de a sociedade tratar com diferenciações as pessoas da sua cor. Ele, por meio de um desabafo triste e ao mesmo tempo curioso, queria entender de onde havia saído o racismo na história, nos levando assim, à uma conversa bem rica e profunda. O relato desse aluno me marcou profundamente, me fazendo colocar em pauta e explicar a ele e aos demais alunos da escola que o racismo é um fenômeno historicamente e

politicamente construído, que compreende um discurso de poder, estabelecendo a discriminação racial⁴³ e o preconceito⁴⁴ como as suas manifestações mais evidentes.

Nesse sentido, para se compor uma aula, a primeira abordagem do conteúdo precisar levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, para que a partir dessa troca de diálogos e sondagem, possamos enquanto professores compreender as percepções e as sensibilidades da realidade social desse aluno, para que através do afeto, da empatia, do acolhimento, do saber ouvir e deixar falar, estabelecermos estratégias didáticas que tornem essa aprendizagem mais crítica, reflexiva, significativa e acima de tudo, humanizada. Conforme afirma Maria Beserra Soares,

A escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo essencial no processo de formação de professores/as. Não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta, nem sem o silêncio como uma atitude fundamental no espaço da comunicação, pois é escutando que se aprende a falar. Por essa razão, em Paulo Freire é possível identificar a escuta como um caminho, uma atitude, saber da formação e como prática pedagógica docente. (SOARES, 2016, p. 9229).

Neste âmbito, a partir da realidade dos alunos é imprescindível repensar e debater a formação de conceitos nas aulas de História, se fazendo necessário para compreender como as relações de domínio se pautaram em nossa sociedade, sendo fruto de uma construção histórica. Nesse aspecto, por exemplo, ao construir os conhecimentos em sala

⁴³ De acordo com Nilma Lino Gomes, “a palavra discriminar significa “distinguir”, “diferenciar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam”. (2006, p. 55). Para Silvio Luiz de Almeida: “Discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação racial tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça”. (2021, p. 32).

⁴⁴ Ainda de acordo com Nilma Lino Gomes “preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimentos dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro”. (Alguns Termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. 2006, p. 55). Para Silvio Luiz de Almeida: “O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (2021, p. 32).

de aula com os estudantes do 8º ano, o contexto mundial do século XIX: racismo, traz em sua conjuntura histórica, aspectos importantes no que tange ao processo de colonização e à ideologia de uma civilização dominante, possibilitando ampliar com os alunos, os conhecimentos históricos ao abordar e questionar a problemática racial e a sua relevância em termos mundiais, gerando desta forma, espaços para as discussões de doutrinas do racismo científico como o (Darwinismo Social⁴⁵/ Teoria Racial de Arthur Gobineau⁴⁶), além de ressaltar que durante esse contexto, foram realizados experimentos analisando o tamanho e as proporções de cérebros humanos, traços morfológicos, pescoço, nariz, considerados como provas de diminuição moral e intelectual para a ciência da época, dando origem a uma vertente de tratados sobre as diferenças raciais, sendo os negros apontados como seres de raça biologicamente inferiores.

Nas palavras de Kabengele Munanga,

Com essas teorias sobre as características físicas e morais do negro patenteia-se a legitimação e a justificativa de suas instituições: a escravidão e a colonização. Numa época em que a ciência se tornava o verdadeiro objeto de culto, a teorização da inferioridade racial ajudou a esconder os objetivos econômicos e imperialistas da empresa colonial. (MUNANGA, 2020, p. 30).

Neste contexto, pode-se ressaltar que a nacionalidade por meio da construção da ideia de “amor à pátria”, é fruto de mecanismos e práticas de poder e dominação, que

⁴⁵ Para Maria Augusta Bolsonello. “Darwinismo social, pode ser definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humana. Seu grande mentor foi o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), que inclusive criou a expressão “sobrevivência dos mais aptos”, que mais tarde seria utilizada por Darwin. O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. É importante ressaltar que ao darwinismo social concorreram outras ciências, como a genética, a psicologia, a neurologia, a sociologia, a antropologia e a etnologia” (1996, p. 154).

⁴⁶ De acordo com Helga da Cunha Gahyva “O diplomata francês ficou conhecido como um crítico à miscigenação [...] no qual se encerra a pessimista filosofia da história gobiniana: como as raças têm qualidades distintas, é da contribuição de cada uma delas que advém o desenvolvimento civilizacional. Sem a mistura, os povos estariam condenados ao isolamento e limitados aos condicionamentos impostos por sua estreita constituição étnica. Mas com ela irrompe o princípio de dissolução inerente ao corpo social: a degeneração. [...] Uma civilização degenerada perde paulatinamente o vigor que outrora a caracterizava, levando à diluição irreversível do sangue dos fundadores, ou seja, de sua raça. Ele desejava ilustrar a importância da família ariana para o desenvolvimento das civilizações. [...] Se iniciava seu estudo em busca da explicação das agitações contemporâneas, importava-lhe, sobretudo, narrar a epopeia dos arianos germânicos, fundadores da civilização ocidental. [...] Gobineau pretendia estabelecer uma lei universal que explicasse a ascensão e a queda das civilizações” (2011, p. 507-508).

através de discursos de normalização de regras de inclusão/exclusão, juntamente com o predomínio do uso da opressão, se apoiaram em uma criação de um espaço-identitário, classificando e subjugando raças, etnias, religiões etc. Diante desse panorama, é essencial discutir a questão do discurso nacionalista e a sua interação com o racismo. Y. Franstzev ressalta suas vinculações com a política imperialista adotada pelas nações capitalistas:

O nacionalismo é uma arma e uma política empregadas pelas classes exploradoras, que o cultivam em benefício de seus interesses mercenários. A ideologia do nacionalismo se baseia na deturpação premeditada da história e dos fatos históricos, em afirmações falsas acerca da história em geral, no que diz respeito às relações nacionais e à inimizade entre as nações. A ideologia do nacionalismo também se baseia na falsificação do próprio conceito de nação, considerada uma comunidade "natural" e um produto de fatores biológicos ou um fruto do "espírito nacional" eterno. O nacionalismo detende a teoria anti-humanista misantrópica das nações "eleitas", destinadas a dominar as chamadas nações "inferiores".

A política do nacionalismo é uma política de escravização de certas nações por outras, de subjugação das pequenas nações, de exploração e opressão dos povos coloniais e semicoloniais. A política do nacionalismo tem como objetivo estabelecer a desunião entre os trabalhadores, dividi-los e lançá-los uns contra os outros, desviando a sua atenção e suas forças da luta pela democracia e pelo socialismo. (FRANSTZEV, 1949, p. 67).

No século XIX, o imperialismo colonialista das grandes potências industriais da Europa ocidental, determinaram as relações de exploração e dominação econômica, política, militar e a sujeição cultural, subjugando a maior parte do continente africano e asiático, além do Oriente Médio e outras regiões do globo, ao processo de subdesenvolvimento, gerando desordens complexas de inferioridades e racismo, acarretando genocídios deliberados na tentativa de extermínio de uma cultura inteira, além da miséria e violências instituídas por guerras de domínios coloniais, tendo as formas de racismo consolidadas em termos globais. Como salienta Fanon,

[...] a evolução das técnicas de produção, a industrialização, aliás limitada, dos países escravizados, a existência cada vez mais necessária de colaboradores impõem ao ocupante uma nova atitude. A complexidade dos meios de produção, a evolução das relações econômicas, que, quer se queira quer não, arrasta consigo a das

ideologias, desequilibram o sistema. O racismo vulgar na sua forma biológica corresponde ao período de exploração brutal dos braços e pernas do homem. A perfeição dos meios de produção provoca fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, logo, das formas de racismo. (FANON, 1980, p. 39).

Nesse sentido, o conceito de racismo tem diversas concepções, podendo ser compreendido como uma sub-humanização de quem é colonizado, resultado de uma violência que também produz violência, sendo uma característica essencialmente presente no sistema colonial. Para Antônio Olímpio de Sant'Ana,

O racismo tomou-se uma ideologia bem elaborada, sendo fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. E esta ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial europeia. (SANT'ANA, 2005, p. 49).

De acordo com Nilma Lina Gomes, o racismo é definido como,

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a 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 referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2006, p. 52).

Pensadores como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d'Adesky (2002), salientam que o racismo é um comportamento social que está inerente na vida em sociedade desde tempos remotos e que se apresenta de diversas formas, nos mais variados contextos. Para esses autores, o racismo se apresenta por dois vieses interligados: o individual e o institucional. No aspecto individual, o racismo se caracteriza por atos de extrema violência, agressões, e atitudes discriminatórias, praticada entre os indivíduos, já no aspecto institucional, o racismo se apresenta em ações discriminatórias por parte do Estado ou por meio da sua anuência indireta, através de isolamento de negros em

determinadas regiões da cidade, nos livros didáticos com personagens negros estereotipados, genocídios, limpeza étnica, estando presentes também, em propagandas e mídias que reforçam aspectos negativos do povo negro.

Neste aspecto, diante de uma educação antirracista, precisamos definir para os nossos alunos que uma das características do racismo, é a dominação de um determinado grupo social sobre o outro. A ideia de supremacia branca pode ser útil ao compreender o racismo pela ótica teórica de uma branquitude que se construiu historicamente, podendo ser definido segundo Lia Vainer Schucman como,

[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SCHUCMAN, 2012, p. 23).

Cabe salientar, que essa ideia de branquitude se constrói com base em desigualdades raciais e privilégios, podendo ser verificados na contemporaneidade através da renda familiar, diferenças educacionais e estimativa de vida, uma vez que brancos ganham e vivem mais que os negros. Diante dessas pontuações, compete ressaltar que o “ser branco” e o ser “negro” fazem parte de uma construção da sociedade, para Frantz Fanon, o negro é produto do racismo, “sobredeterminado pelo exterior” (2008).

Segundo Silvio Almeida (2021, p. 77), “o negro faz-se humano com a negritude e com a consciência negra, que constituem a reação intelectual e política contra as condições impostas pelo racismo”. Ao definir esses conceitos, viabilizamos aos estudantes, compreender o seu significado como ponto de partida para se pensar e refletir atitudes antirracistas que possibilitem novas condutas individuais e coletivas.

Outro elemento fundamental na construção do conhecimento voltado para uma educação antirracista nas aulas de História, é promover o reconhecimento e a desconstrução de mitos que até hoje se mantêm em nossa sociedade, um deles é o mito da democracia racial, em que por meio dos trabalhos desenvolvidos pelo sociólogo Gilberto Freyre e demais intelectuais, esse mito foi sendo reforçado através de discursos políticos, literaturas e obras de artes, enfatizando que a mestiçagem era uma característica

louvável e de orgulho para o Brasil, e que os diversos grupos étnico-raciais viviam de forma harmoniosa e pacífica, ou seja, uma construção narrativa ideológica cuja a intenção era a manipulação da realidade apresentada.

De acordo com Neusa Santos Souza, a concepção por trás de um mito viabiliza,

[...] escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em 'natureza'. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante de convergência de determinações econômico-político-ideológicas- e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de reprodução de bens de dominação e doutrinação. (SOUZA, 1983, p. 25).

Nesse processo de construção de uma narrativa ideológica, em uma passagem da famosa obra *Casa Grande & Senzala*, publicado em 1933, o autor Gilberto Freyre ressalta,

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade [...], um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e a indígena. A europeia e a africana. A africana e a indígena. [...] Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e frequente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país. (FREYRE, 2006, p. 116-117).

Nesta perspectiva de análise, o mito da democracia racial apresenta em sua versão romantizada, que brancos e negros enquanto grupos raciais possuem oportunidades de igualdade e tratamento, negando desta maneira, o racismo e a discriminação racial histórica, vivenciada por negros, índios e brancos na sociedade brasileira. De acordo com Kabengele Munanga, o mito da democracia racial apresenta preocupações quando,

exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades” e impede “os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas. (MUNANGA, 1999, p. 80).

Para Sueli Carneiro,

A “genialidade” do racismo brasileiro reside exatamente nisso. Aqui se produziu a forma mais sofisticada e perversa de racismo que existe no mundo, porque nosso ordenamento jurídico assegurou uma igualdade formal, que dá a todos uma suposta igualdade de direitos e oportunidades, e liberou a sociedade para discriminar impunemente. (Entrevista - Sueli Carneiro, Caros Amigos, 2000, p. 24-29).

Nesse sentido, o mito da democracia racial ao estabelecer que todos são iguais, retira a possibilidade em se trabalhar com as diferenças, romper com essa cultura racista é ofertar aos estudantes o processo de questionamento e desconstrução de mitos que evocam a falsa ideia de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, incorporados pela cultura racista na qual foram amplamente socializados. Segundo Nilma Lino Gomes,

Pensar a diferença é mais do que explicar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é, antes, entender que ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão. (GOMES, 2003, p. 161).

De acordo com antropólogo Kabengele Munanga,

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias

educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (MUNANGA, 2005, p. 18).

Neste âmbito de análise, a proposta de uma perspectiva intercultural perpassa pela educação antirracista ao compreender as interações entre diferenças culturais, viabilizando seu reconhecimento e respeito as singularidades de cada indivíduo e cultura, acarretando um intercâmbio positivo e enriquecedor ao abordar as diversas concepções. Segundo Candau,

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2008, p. 23).

Nesse cenário, de se compor uma aula para as turmas de 8º ano, partindo da BNCC vigente, a inclusão dos estudos e referenciais pautados na ênfase pela diversidade com destaque para as minorias raciais e culturais se tornam imperativos na construção de uma educação antirracista no ensino de História. Através de debates na ótica do multiculturalismo crítico, a inserção de histórias de sujeitos e grupos negligenciados pelo ensino tradicional, possibilitam ampliar o leque da compreensão histórica das desigualdades, do racismo e das exclusões. Nesse aspecto, concordo com Osvaldo Mariotto Cerezer quando destaca,

Acreditamos que o multiculturalismo crítico possibilita a construção de conhecimento pautados pelo reconhecimento e inclusão de diferentes histórias e sujeitos históricos, questionando a tradição historiográfica e suas relações com os poderes tradicionalmente constituídos. Interfere também na cultura escolar, desestabilizando velhas certezas, relações pessoais e profissionais, nos significados atribuídos pelos professores à história e à cultura dos “outros” e nas concepções dos alunos frente ao contato com o conhecimento produzido no ambiente escolar sobre os diferentes sujeitos históricos. (CEREZER, 2020, p. 277).

Portanto, reformular os acontecimentos históricos, apresentando novos enredos, personagens, paisagens, enxergando o valor da negritude⁴⁷, potencializando a existência negra é uma das inúmeras possibilidades de se contribuir significativamente para uma educação cidadã e democraticamente empenhada na atuação pelo reconhecimento e respeito à história de diversos sujeitos e grupos. Nesse contexto, destaca Munanga, citando Aimé Césaire,

Enquanto uma única pessoa continuar a ser caracterizada e discriminada pela cor da pele escura, enquanto uma única pessoa se obstinar, por causa de sua diferença, a lançar sobre outra pessoa um olhar globalizante que a desumaniza ou a desvaloriza, a negritude deverá ser o instrumento de combate para garantir a todos o mesmo direito fundamental ao desenvolvimento, a dignidade humana e o respeito das culturas do mundo. A negritude fornece nesses tempos de globalização, um dos melhores antídotos contra as duas maneiras de se perder: por segregação cercada pelo particular e por diluição no universal. (CÉSAIRE apud MUNANGA 2020, p.20).

Desta forma, a educação antirracista dialogada com a conscientização da negritude promove um poderoso ato político de enfrentamento, análise crítica, e reflexões no que tange a novos posicionamentos, e ao desenvolvimento de estratégias para o combate ao racismo, ressignificando valores e culturas negadas, possibilitando o reconhecimento do povo negro no processo de uma identidade coletiva. O começo desses esforços produzirá resultados positivos na medida que houver troca de experiências antirracistas, ações afirmativas, engajamentos políticos, jurídicos e releituras históricas, como potencialidades para o enfrentamento desses processos complexos e desafiadores

⁴⁷ No que se refere a Negritude, de acordo com Kabengele Munanga, “Em primeiro lugar é importante frisar que a negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. [...] A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na, realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. [...] a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. [...] Pelo contrário, deixou de ser presa do ressentimento e desembocou em revolta, transformando a solidariedade e a fraternidade em armas de combate. A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. [...] a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, para isso, um tema ainda em atualidade” (2020, p. 19-20).

que são o racismo e as desigualdades raciais. Que esses desafios, nos impulsionem a lutar, pois, ser professor antirracista é ser uma fonte de acesso para a mudança social, e é essa transformação que queremos presenciar no mundo.

3.2 Utilização de recurso audiovisual como fonte de reflexão e aprendizagem para uma educação antirracista no ensino de História

O advento do processo de globalização aliado ao crescente uso das mídias, através dos seus mais diversos meios, como televisão, cinema, internet, rádio e mídias digitais, possibilitaram uma maior rapidez na difusão das informações, constituindo-se desta maneira, como uma poderosa intermediária na transmissão de mensagens e uma importante influenciadora no que tange aos padrões de comportamentos dos indivíduos.

Neste cenário, ao pensar as relações étnico-raciais divulgados pela mídia, podemos observar, que houve alguns avanços e reconhecimentos no que tange a essa abordagem, porém, ainda existe a predominância de várias formas e construções que se referem a propagação e a reafirmação de estereótipos com dimensões preconceituosas e racistas. Para Van Dijk,

[...] o racismo não é inato, mas aprendido [...]. Este processo de aprendizagem é amplamente discursivo, isto é, está baseado na conversação e no contar de histórias diárias, nos livros, na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de TV, nos estudos científicos, entre outros. Muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação e imitação, mas até mesmo estas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos. (VAN DIJK, 2018, p. 15).

Estereótipos raciais nas produções audiovisuais, nos possibilitam refletir a respeito do modo que a população negra é retratada, em sua grande maioria, essa população está inserida em poucos espaços e, como normalmente são exibidos em novelas e filmes, não existindo em um grande protagonismo, ficando muitas vezes

reduzido a figura do negro rotulado como pobre e bandido, sem expectativas de futuro. Observa-se igualmente, que a relações estabelecidas nos roteiros entre brancos e negros geralmente é evidenciada por uma desigualdade de poder ou relevância socioeconômica.

Diante desta realidade social, como forma de evidenciar o valor positivo da negritude nos contextos históricos, enxergando as suas lutas, resistências e potencialidades para uma nova perspectiva de conscientização e tomada de posicionamentos antirracistas, as sugestões aqui apresentadas justificam-se pelo fato de possibilitar levar para as aulas de História, o debate racial através do lugar de fala⁴⁸ de personagens negros nos mais diversos espaços de poder e liderança, estimulando dessa forma, a visibilidade, o reconhecimento e o pertencimento dessas histórias, propiciando aos estudantes uma reflexão e consciência crítica ao contato com as diversidades.

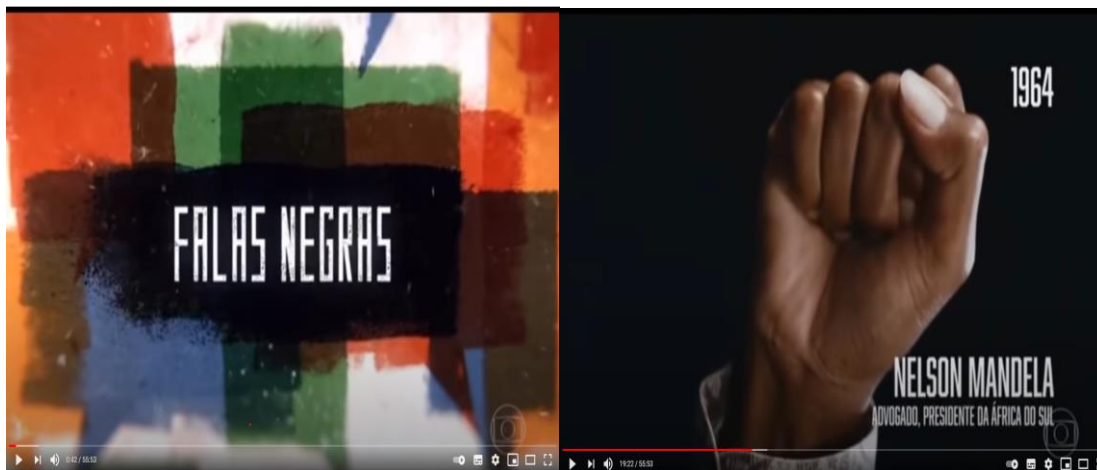
A presente sugestão de trabalho para as aulas de História, tem como enfoque, apresentar aos alunos uma produção audiovisual como meio de recurso didático e fonte histórica, com potencialidades para se trabalhar uma educação antirracista em sala de aula. O programa especial intitulado *Falas Negras: vozes do Brasil e do mundo na luta contra o racismo*, com direção do ator Lázaro Ramos e idealizado pela autora Manuela Dias, foi apresentado ao público no dia 20 de novembro de 2020, pela Rede Globo de Televisão. O especial interpretado por vários atores, retrata através de coletâneas de falas históricas, em formato de relatos narrados em primeira pessoa, personagens negros/as que lutaram contra a escravidão, racismo, segregação racial e intolerância, buscando a justiça e a liberdade.

De acordo com a autora Manuela Dias,

O projeto nasceu durante a pandemia, durante três semanas de episódios tão simbólicos. Teve o assassinato do João Pedro, na semana seguinte o assassinato do George Floyd, e depois teve a morte do Miguel, um assassinato indireto que evidencia de forma quase caricatural a nossa chaga histórica. Isso tudo me mobilizou e propus para a TV Globo que a gente fizesse o especial. Sugeri abrir espaço para essas aspas para

⁴⁸ Para a filósofa Djamila Ribeiro, “Pensamos o lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (2020, p. 64). Ainda de acordo com a filósofa, “entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (2020, p. 85).

mostrar a inconformidade com o que a gente vem vivendo há mais de 500 anos. (Manuela Dias – Entrevista ao Gshow/Globo em 6/11/2020).



Especial *Falas Negras*, abertura.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eIc1IW8V5Go>. Acessado em 29/4/2021.

Ao todo são retratados 22 relatos⁴⁹ históricos, baseados a partir de documentos biográficos, discursos e análise de vídeos, essas falas datam do ano de 1600 até os dias atuais. São apresentados relatos de Nzinga Mbandi, aos ensinamentos de Martin Luther King Jr, passando por Malcolm X e Angela Davis, até personagens como Marielle Franco (socióloga e vereadora brasileira, assinada com 13 tiros no Rio de Janeiro); Mirtes Souza, mãe do menino Miguel (criança de 5 anos que caiu do prédio após ser deixado aos cuidados da patroa da mãe, em Pernambuco); e Neilton Matos Pinto, pai do jovem João Pedro (jovem de 14 anos, atingido por tiro de fuzil durante operações policiais no Rio de Janeiro).

No que tange a composição da cenografia, o especial da Globo, apresenta em sua introdução um baobá, de proporções reais, e ao longo do decurso do programa, os demais cenários expõem um fundo cenográfico de texturas, que atuam como pano de fundo das histórias

⁴⁹ O programa especial, apresenta discursos de personagens como: Nzinga Mbandi, Olaudah Equiano, Toussaint Louverture, Harriet Tubman, Mahommah G. Baquaqua, Virgínia Leone Bicudo, Luiz Gama, Rosa Parks, Nelson Mandela, James Baldwin, Malcolm X, Milton Santos, Martin Luther King, Nina Simone, Lélia Gonzalez, Muhammad Ali, Angela Davis, Luiza Bairros, Marielle Franco, Mirtes Souza e Neilton Matos Pinto, além de jovens manifestantes dos últimos protestos de movimentos pró-vidas negras pelo mundo.

retratadas. Para o produtor responsável pela elaboração do cenário de *Falas Negras*, Mauro Vicente Ferreira:

Não queríamos grandes interferências da cenografia, por se tratar de uma temática tão delicada. Pensamos em iniciar o projeto pela África e o que poderia ter essa referência, o baobá, que é a árvore-mãe, um elemento tão presente no continente e com todo simbolismo que ele representa [...] (Mauro Vicente Ferreira – Entrevista ao Gshow/Globo em 6/11/2020).



A cenografia com a representação do baobá, no especial *Falas Negras*.
Fonte: TV Globo / Gshow.

No que se refere aos aspectos relacionados aos figurinos utilizados pelos atores na produção do programa Especial, a figurinista responsável Tereza Nabuco registra que

Estamos falando de várias personalidades, algumas desconhecidas da grande maioria. A intenção é aproximar o público dessas imagens e,

mais ainda, dessas pessoas. A ideia é abrir a porta para a primeira apresentação. Não é um documentário, portanto, com base na realidade, podemos ficar livres também para reforçarmos o que achamos de relevante em cada um, seja com adereços, cabelo, roupas e, principalmente, as atitudes. O grande destaque nesse projeto são as palavras que saem da boca desses heróis. Se hoje estamos aqui contando essa história para um canal aberto, é porque eles deram muitos passos nessa direção, abriram caminhos (Tereza Nabuco – Entrevista ao Gshow/Globo em 6/11/2020).



Especial *Falas Negras*, do Dia da Consciência Negra (20 de novembro de 2020), traz discursos de 22 personagens.

Fonte: TV Globo / Gshow.

O programa especial *Falas Negras*, produzido pela Rede Globo de Televisão apresenta em seu enredo, monólogos teatrais que intencionalmente produzem efeitos de aproximação com o espectador, possibilitando através de sua exibição em rede nacional, atingir milhares de lares brasileiros, convocando a população para conhecer a história de luta negra, inúmeras vezes silenciadas em nossa sociedade, além, de proporcionar espaços para ouvir outras vozes e protagonistas negros/as que se estabeleceram no debate social, viabilizando o lugar de fala desses sujeitos participantes, ressignificando desta forma, suas narrativas históricas. Uma observação que faltou na produção, foi estar exposto no final do programa especial ou disponível no site da emissora, a citação das bibliografias consultadas, corroborando para uma melhor análise e verificação dessas fontes.

A produção audiovisual enquanto recurso didático para a sala de aula, viabiliza novas propostas para a construção do conhecimento histórico, introduzindo novas abordagens, objetos, e outras linguagens, gerando significativas transformações nas práticas pedagógicas para o ensino de História. O uso do programa especial, oportuniza abordar o conteúdo de forma mais sensível para os estudantes, que por meio das imagens, sons, constituições de cenários, caracterização e interpretação dos atores, sentimentos, apreensões e o conjunto do produto de narrativas, elucidam uma certa familiaridade, aspecto que a mídia promove com a temática retratada.

O uso do recurso audiovisual nas aulas, aliado ao um ensino de História mais significativo, Katia Maria Abud observa que

Pode-se afirmar que o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras. Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História, sem contar que tais operações são também imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme. (ABUD, 2003, p. 191).

Diante dos aspectos envolvidos no processo de produção e codificação do audiovisual, merece destaque os trechos das entrevistas dos responsáveis pela produção do especial *Falas Negras*, nos permitindo, observar que o audiovisual é resultado de um processo de elaboração e montagem, em que são nutridos por escolhas e ideologias, não retratando fielmente a realidade, mas produzindo a partir de uma linguagem própria, uma espécie de construção sobre o real, nos possibilitando desta forma, pensar e refletir a sociedade em que vivemos. De acordo com Katia Abud,

As imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações entre elementos da mesma obra, mas também com outras imagens e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. A imagem fílmica situa-se em relação à outra, ausente, que se relaciona com a realidade que se supõe representada. (ABUD, 2003, p. 188).

Desta maneira, a linguagem própria das imagens retratadas no programa especial *Falas Negras*, associadas a uma abordagem antirracista, auxiliam na construção histórica dos estudantes, possibilitando operações mentais que geram capacidades de analisar e comparar as situações em diferentes épocas, estabelecendo uma consciência coletiva e política, como instrumento de coesão social.

Segundo Eliane Cavalleiro, as ações a serem tomadas para uma efetiva educação antirracista, perpassa pela discussão de algumas características essenciais, em que:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Neste âmbito, a partir do momento em que nós, professores, reconhecemos a escola e o ambiente da sala de aula como um espaço rico e privilegiado para promover essas ações antirracistas, passamos a desfrutar de um leque de perspectivas e possibilidades de se trabalhar por uma educação cidadã, democrática e plural.

Diante da oportunidade em contribuir com novos olhares para além do eurocentrismo, e ao contemplar o reconhecimento do protagonismo negro diante de lutas e resistências, o especial *Falas Negras*, pode ser visto e utilizado como fonte histórica, enriquecendo o trabalho em sala de aula, ao fornecer elementos para uma problematização em que viabiliza descolonizar conteúdos estudados apenas nos livros didáticos, e tradicionalmente mantidos nos currículos. Para Lucas Veiga (2019, p. 17), “Descolonizar

implica estilhaçar as velhas sedimentações culturais, intelectuais e políticas e, mais do que resgatar, criar um senso de valor próprio sobre si mesmo e sobre o povo ao qual se pertence”. Corroborando com essa perspectiva de análise, no que tange a importância do especial *Falas Negras* como potencialidade para as aulas de História, pondera Osvaldo Mariotto Cerezer,

Os sujeitos são seres falantes, pensantes, ativos, portanto, são sujeitos históricos que necessitam ser ouvidos e considerados como tal. Ignorá-los significa negar parte da nossa própria história, da história da nossa sociedade. Ouvi-los não significa escrever, criar uma história diferente ou de menor importância, significa enriquecer o conhecimento histórico, incluindo em sua interpretação todos os agentes produtores da história. Essa afirmação, ao defender a inclusão dos sujeitos até então ausentes, nega a tradicional compreensão de que a história é construída pelos grandes personagens e heróis, abrindo espaço importante para a inclusão de outras histórias, outras interpretações e outras formas de compreender os processos históricos, questões impossíveis de serem identificadas no campo historiográfico tradicional/oficial. (CEREZER, 2020, p. 289/290).

Ao possibilitar trazer as multiplicidades de vozes ao cenário atual, estamos promovendo a ruptura de discursos estabelecidos e consagrados, que se instituíram historicamente como universal. Para Djamila Ribeiro (2020, p. 69), “busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva”.



Advogado abolicionista Luiz Gama, interpretado pelo ator Flávio Bauraquei: a preocupação com o figurino de época e aspectos corporais da personagem.
Fonte: TV Globo / Gshow.

Nestes aspectos, o especial *Falas Negras* torna-se uma rica fonte histórica para as mais diversas perspectivas de trabalho em sala, podendo se analisar com alunos por exemplo, como o racismo está sendo trabalhado dentro dos contextos apresentados no programa especial e como isso ainda repercute em nossa sociedade atualmente. Para essa finalidade, tendo como enfoque a sugestão da proposta aqui apresentada para as aulas de História, o contexto do mundo no século XIX: racismo, delimitarei como recorte de análise, trechos dos relatos de personagens como Martin Luther King e Nelson Mandela. Cabe ressaltar, que apesar desses indivíduos não estarem inseridos no século XIX, as suas falas selecionadas e reproduzidas no especial, nos possibilitam pensar e refletir sobre a construção ideológica referente a temática racial.

O século XIX instituiu através de teorias pautadas pelo racismo científico, ideologias de uma superioridade branca em detrimento a uma inferioridade moral, intelectual e física do negro. A ideologia do branqueamento promoveu estereótipos negativos para consolidar e atribuir características depreciativas e discriminatórias a

imagem do negro, reproduzindo comportamentos e atitudes racistas, dividindo grupos e indivíduos dentro da sociedade ao estabelecer preconceitos e desigualdades sociais.



Ativista negro pelos direitos civis nos EUA Martin Luther King Jr, interpretado por Guilherme Silva.
Fonte: TV Globo / Gshow.

Neste âmbito, no relato exibido pelo especial *Falas Negras*, o personagem vivenciado pelo pastor e ativista dos direitos civis Martin Luther King, traz em sua fala, elementos importantes no que tange a construção dos discursos raciais, além de ressaltar a valorização da negritude, aspectos importantes para se pensar e discutir ações antirracistas nas aulas de História. Conforme é destacado no trecho,

Acredite em vocês mesmos, acreditem que são alguém [...] ninguém vai fazer isso por nós, se o negro quiser ser livre ele deve se voltar para os recursos de sua alma e assinar a sua própria emancipação com a caneta e a tinta da sua humanidade autodeclarada, não deixe ninguém em levar a sua humanidade, se orgulhem da nossa herança, não temos nada do

que nos envergonhar. Alguém contou uma mentira um dia, eles se utilizaram da linguagem e transformaram tudo o que é preto em feio e mau, basta olhar para o sinônimo da palavra preto no dicionário, é sempre algo degradante, baixo, sinistro. Agora olhe para a palavra branco, é sempre algo alto, puro, santo. Mas eu quero mudar isso, eu quero mudar o idioma de forma que todos aqui possam gritar, eu sou preto e tenho orgulho disso, sim, eu sou preto e sou lindo, nós não podemos permitir que o nosso protesto degenera violência física, vez após vez. Devemos alcançar as alturas majestosas onde a força física se encontra com a força espiritual [...] eu sei, eu sei que muitos de vocês passaram por grandes provas, eu sei que muitos de vocês saíram recentemente das celas estreitas da prisão, alguns de vocês vieram de lugares onde sua busca pela liberdade te deixou abalado pelos ventos da brutalidade policial [...]. Eu tenho um sonho, um sonho que os meus quatro filhos morem em uma nação onde não serão julgados pela cor da sua pele, mas sim, pela sua reputação. Eu tive um sonho hoje, nós podemos acelerar a chegada desse dia em que todos os filhos de Deus, homens e mulheres, negros e brancos, judeus e gentis, protestantes e católicos poderão dar as mãos e cantar, finalmente, estamos livres. (Trecho exibido no Especial *Falas Negras*, personagem de Martin Luther King, 20/11/2020).

Ao realizar a análise desse trecho com os estudantes em nossas aulas, temos a possibilidade através do debate e da reflexão, aliados aos conceitos já discutidos previamente em aulas anteriores, problematizar o relato exibido no especial *Falas Negras*, ao questionar com os estudantes: Qual o assunto central do trecho analisado? Como o contexto do século XIX legitimou uma suposta supremacia racial? Quem narrou essas histórias para serem aprendidas? Ao analisar o discurso, quem se favorece mais ou menos com essas narrativas? Atualmente, ainda temos padrões estereotipados presente em nossa sociedade? Como os comerciais, as propagandas, os filmes e a moda representam a identidade negra? Vocês já tiveram ou conhecem alguém que teve que lidar com algum estereótipo na vida pessoal? A análise desse trecho traz a você algum sentimento? De que maneira esse relato te impactou e o fez a pensar no assunto?

Neste âmbito, a educação antirracista na prática cria espaços de falas que promovem a conscientização, o reconhecimento e a reflexão crítica, ao abordar o estudante como sujeito participante da sociedade, estimulando a compreender que a identidade representa um fator importante na constituição e nas concepções de realidades, não sendo algo inato, mas que se constrói dentro de um determinado contexto histórico, se estabelecendo através de relações de interações e referências culturais dos indivíduos, indo além do campo cultural, envolvendo níveis mais profundos como o sócio-político.

De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga,

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (MUNANGA, 1994, p. 177/178).

Possibilitar aos estudantes compreender que a construção da identidade, é resultado de um longo processo histórico e social, construído pelo poder da dominação, e que as representações simbólicas entre o “nós” e os “outros”, são passíveis de alterações através das relações dialógicas que oportunizam novas tomadas de consciência, torna-se fundamental trazer para as nossas aulas, investimentos para uma consolidação de uma identidade negra positiva, potencializada e afirmativa, que objetivam condições para uma equidade entre todos os grupos no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, o relato de Martin Luther King e os demais depoimentos apresentados no especial *Falas Negras*, favorecem ao questionamento, propiciando o confronto e uma relação de diálogos com os “silenciados”, oportunizando uma construção da consciência em torno do fenômeno étnico racial, conforme destaca Kabengele Munanga (2020, p. 76): “Se existe um complexo de inferioridade do negro, ele é consequência de um duplo processo: inferiorização econômica antes, epidermização dela em seguida”.

Desse modo, o programa especial, promove a reconstrução de outras histórias, abrangendo novas possibilidades e olhares para o desenvolvimento das diferenças. Apresentar aos estudantes, a sua ancestralidade, como fatores de lutas, resistências, protagonismos positivos e potencialidades da existência negra, permitindo a eles, compreender a sua nacionalidade e retirar dela as vantagens ao reivindicar o seu lugar no mundo contemporâneo, é estabelecer uma educação democrática, identitária e humanizada.

Por conseguinte, outro relato apresentado no especial *Falas Negras*, que merece destaque é do personagem vivenciado por Nelson Mandela, em que faz um paralelo entre a falta de dignidade humana vivenciada pelos africanos, como resultado da política de supremacia branca, ideologia que era justificada pela violência resultante do processo da construção de nação e escravidão. A partir do contexto do século XIX, o discurso supremacista buscou, através da ciência, produzir uma narrativa que comprovasse a superioridade do homem branco. Conforme é registrado no trecho a seguir:

A falta de dignidade humana vivida pelos africanos é resultado direto da política de supremacia branca. A supremacia branca supõe a inferioridade negra. As tarefas subalternas na África do Sul são invariavelmente realizadas por africanos. Quando qualquer coisa precisa ser carregada ou limpada, o branco olha em volta, à procura de um africano que o faça por ele. Não os enxergam como pessoas que têm suas próprias famílias; não percebem que nós temos emoções; que nos apaixonamos, como se apaixonam os brancos; queremos estar com nossas mulheres e nossos filhos, como os brancos querem estar com os deles; queremos ganhar dinheiro, dinheiro suficiente para sustentar nossas famílias com dignidade, dar comida, roupa, pagar a escola, agora, qual é o empregado doméstico, jardineiro ou lavrador braçal pode algum dia ter a esperança de fazer isso?. A pobreza e a desintegração da vida familiar têm consequências, as crianças vão para as ruas porque não tem escola, pai e mãe, quando acontece os dois estarem presentes, precisam trabalhar para manter a família viva. Isso leva a uma ruptura nos padrões morais, leva ao aumento alarmante da ilegitimidade e à violência explode, a vida nas favelas é perigosa, não passa um dia que alguém seja apunhalado ou agredido, e quando a violência chega nas casas brancas, as pessoas têm medo de andar sozinhas na rua à noite. Não é à toa que os assaltos e arrombamentos de casas vêm aumentando, apesar de agora esse crime poder ser punido com a pena de morte. Mas a pena de morte não pode curar essa ferida aberta. Eu dediquei toda minha vida a esta luta do povo africano. Lutei contra o domínio branco e lutei contra o domínio negro. Defendi e prezo a ideia de uma sociedade democrática e livre, em que todas as pessoas convivam em harmonia e com oportunidades iguais. É um ideal para o qual eu espero viver e que espero ver realizado. Mas, se preciso for, é um ideal pelo qual estou disposto a morrer. (Trecho exibido no Especial *Falas Negras*, personagem de Nelson Mandela, 20/11/2020).

Trazer essa abordagem através do relato autobiográfico para os nossos alunos, nos possibilita levantar em sala reflexões e debates sobre: É possível identificar na análise do trecho a ideologia dominante do século XIX? Quais consequências as justificativas ideológicas do século XIX acarretaram ao povo citado no relato? Podemos identificar

alguma passagem em que confirme qual grupo possui privilégios e qual grupo não tem benefícios dentro dessa lógica estabelecida? Trazendo para a nossa realidade, é possível identificar como a política da supremacia branca ainda está presente em nosso cotidiano? Como podemos identificar situações de racismo presente nesse depoimento?



Nelson Mandela, líder político sul-africano, interpretado pelo ator Bukassa Kabengele.
Fonte: TV Globo / Gshow.

Por intermédio desse relato apresentado no especial *Falas Negras*, podemos também, estimular a discussão e os questionamentos para a perspectiva pessoal do estudante, indagando se o trecho em questão, se relaciona com as suas experiências pessoais, ressaltando a luta da sua família para mantê-los na escola, para proporcionarem uma educação digna; se o assunto apresentado no trecho é relevante para a sua experiência como jovem ou está muito distante da sua realidade; se o tipo de linguagem empregado no relato do especial pode ajudar as pessoas a se informar sobre o meio em que vivem e a refletir sobre ele; bem como, ouvi-los em seus argumentos, se concordam ou discordam do relato analisado, no que se refere a aspectos de violência direcionados a população

negra. Essas abordagens problematizadas ampliam a compreensão de que o racismo se construiu histórica e politicamente em nossa sociedade, se tornando presente em nossa vivência.



A atriz Tais Araújo interpreta a militante política e vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco.
Fonte: TV Globo / Gshow.

Através da oralidade em sala e pautado pela perspectiva de uma educação antirracista, em que formação de sujeitos participativos e autônomos, perpassa, pelo processo de interação, troca de experiências, e pela escuta sensível, suscitando aos indivíduos sentimentos de reconhecimento e pertencimento com o que é aprendido. Segundo Maria Beserra Soares,

O diálogo contribui para a formação de sujeitos livres, criativos, críticos, curiosos, indagadores e autônomos nos diversos contextos educacionais. Por meio da escuta e do diálogo os/as professores/ as podem refletir sobre as suas necessidades, as suas dificuldades e seus problemas concretos e assim realizarem uma análise crítica do seu fazer pedagógico na perspectiva de criar e recriar suas práticas. (SOARES, 2016, p. 9227).

Por meio da escuta sensível e ativa, podemos enquanto professores, aproveitar a oportunidade nas reflexões e debates dessas coletâneas de relatos apresentados no programa especial da Globo, para apoiar e estimular diálogos entre as mais variadas

experiência de vida e visões de mundo, além de propor ao estudantes, pesquisas aprofundadas sobre os demais protagonistas negros abordados no especial, exploração e consultas de outros recursos audiovisuais que evidenciam o valor positivo da negritude, grupos de discussões relacionados a temática étnico racial, comparações com a versão apresentada nos livros didáticos utilizados em sala, são algumas das situações estratégicas que propiciam aos estudantes a possibilidade de conhecer, confrontar, descobrir e se aproximar da riqueza cultural existente nas práticas inerentes ao ensino de História, estabelecendo dessa maneira, oportunidades para ações pautadas por uma educação cidadã e inclusiva.

Cabe ressaltar, que a recuperação da memória coletiva e da história da comunidade negra pertence a todos, tendo em vista as suas significativas contribuições para a formação da identidade nacional. Nesse sentido, destaca-se que muitas conquistas para estabelecer a recuperação dessa memória coletiva da comunidade negra, deve-se ao engajamento da sociedade civil, sobretudo, por meio dos movimentos negros, responsáveis por impulsionarem aprovações de projetos e leis que visam suprir demandas educacionais da população afrodescendentes no Brasil.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Juntamente com as contribuições demandadas pelos movimentos negros, que compreendem que a educação e a formação dos currículos descolonizados, são caminhos para as novas concepções de uma escrita da história e de uma história ensinada, a elaboração da primeira versão da BNCC, possibilitava avanços no sentido de oportunizar a inserção de outras narrativas históricas, trazendo para a discussão da base o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, valorizando a História do Brasil,

considerando efetivamente as leis n. 10.639 e 11.645⁵⁰, ao enfatizar as culturas afro-brasileira e indígena.

Todavia, diante de um cenário social, político e econômico, em que a sociedade brasileira se mantém arraigada, através de estruturas pautadas pela lógica de dominação e exploração, manifestando-se em nossa realidade por meio de comportamentos e posicionamentos fortemente verificáveis através da perspectiva europeia, em que exclui a diversidade humana ao criar um padrão de ser humano branco, racional, iluminista, patriarcal, urbano burguês, cristão e heterossexual, respaldados pelas entrelinhas do racismo velado, tornam-se vigentes. No que tange ao aspecto educativo, reflexos dessa cultura da manutenção tradicionalista, conduziram a presente versão da BNCC voltada para o Ensino Fundamental, ao retrocesso no campo educacional.

Vislumbrando potencialidades nas frestas de uma concepção curricular atual, nós enquanto professores do ensino de História, pautados pela ética de uma educação crítica, democrática e humanizada, precisamos urgentemente unir esforços coletivos, através da nossa conscientização, tomadas de posicionamentos, buscas por conhecimentos e pelo compartilhamento de experiências, apresentando estratégias, práticas, movimentos e políticas voltadas para uma educação antirracista, que possam despertar e promover consciências e atitudes de enfrentamentos, direcionados para um ensino que visa combater o racismo e a lutar por direitos, começando dessa forma, a se infiltrar nas rachaduras da sociedade atual.

Uma das inúmeras possibilidades de se trabalhar com ações voltadas para uma educação antirracista no ensino de História, visa abarcar o protagonismo do estudante dialogando com suas experiências e os seus lugares de fala, ampliando desse modo, uma aprendizagem além da fronteira escolar, articulada com a realidade social do estudante, tornando a aprendizagem mais significativa e acessível a sua dinâmica de vida, rompendo dessa maneira, com uma “história tradicional” marcada apenas por grandes heróis e notáveis feitos. Nesse sentido, após trabalhar com conceitos relacionados ao contexto do mundo no século XIX: racismo, abordando através da utilização do especial *Falas Negras*, o protagonismo negro pela ótica da luta e resistência ao combate do racismo e as

⁵⁰ Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

desigualdades, problematizando questões para debates e reflexões em sala, a sugestão aqui apresentada perpassa por ações direcionadas a uma educação antirracista na prática, ao propor meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial, elaborando ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito dos estudantes pertencentes a grupos discriminados.

Assim, a sugestão de trabalho voltada para o ensino de História, é solicitar por meio de atividade em grupos, que os estudantes elaborem um vídeo⁵¹ em que retratem através do olhar positivo, histórias de lutas e inspirações, das pessoas negras que conhecem, podendo ser algum membro da sua família ou da comunidade em que participam.

Divididos em grupos, os estudantes deverão definir o tema e a abordagem do vídeo, avaliando a relevância da proposta. Posteriormente, os grupos deverão criar um caderno de produção em que registrarão todas as informações relevantes para o processo de elaboração do vídeo. Neste caderno de produção, deverão estar discriminados: quais os recursos (celulares, microfones, softwares de edição, figurinos para apresentação) que irão utilizar para atingir o objetivo da produção, além de registrar quais sujeitos (familiares ou alguém da comunidade) que serão definidos como protagonistas para participar da produção, levando-se em consideração, os motivos que o grupo determinou para realizar a escolha, além de apontar a significância dessa história para impactar e inspirar outras pessoas, especificando também, no caderno de produção, de que maneira pretendem apresentar esse vídeo (entrevistas, depoimentos, declamação de poemas, produções artísticas, uso de fundo musical), sinalizando para aspectos espaço-temporal, onde (em que local será realizada a filmagem ou no espaço em que se passa a narrativa do evento), quando (o acontecimento é atual ou se passa em outra época) e como será conduzido o vídeo (quem vai filmar, quem vai trabalhar na edição, quem vai entrevistar, quais aspectos serão abordados nas perguntas), o vídeo deverá ter no máximo 15 minutos de exibição.

⁵¹ Cabe ressaltar, que ao usar imagem no vídeo ou depoimento em áudio de pessoas entrevistadas, é necessário obter autorização tanto para maiores como para menores de 18 anos. O documento de autorização deve conter: nome completo, número de RG, CPF, endereço completo e uma frase autorizando o uso da imagem ou áudio no documento. No caso de menores de 18 anos, o documento é feito em nome do responsável. Ao final, é necessário assinar e datar o documento de autorização.

Após esses levantamentos e registros de informações no caderno de produção, os estudantes estarão aptos a irem a campo, realizarem a produção do vídeo. Assim que estiverem com o material do vídeo elaborado, deverão produzir um resumo dessas informações para compor uma sinopse, por meio de um texto sintético, apresentando as ideias gerais do vídeo que foi produzido.

Logo, com os vídeos produzidos e editados, juntamente com as sinopses consolidadas e verificadas pelo professor, será realizado a produção de cartazes entre os grupos, que convidarão a comunidade escolar para as apresentações públicas do material produzido nas aulas de História.

Cabe registrar, que essa sugestão de trabalho, além de promover uma educação antirracista, possibilita e estimula elementos de aprendizagens pedagógicas imprescindíveis para o desenvolvimento dos estudantes, tais como: autonomia, iniciativa, liderança, organização, postura investigativa, trabalho em equipe, dinamismo, reflexão, desenvolvimento da linguagem escrita e oral, ampliação de habilidades tecnológicas e estímulos para o desenvolvimento da criatividade.

Corroborando com essa perspectiva de análise, Osvaldo Mariotto Cerezer afirma que:

O ensino intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção das identidades particulares e o reconhecimento e respeito às diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. A ênfase dessa prática educacional está na preocupação constante em repensar funções, os conteúdos e as metodologias escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural historicamente presente e atuante no universo escolar. (CEREZER, 2020, p. 289).

Nesse âmbito, ao promover estratégias e ações de trabalhos antirracistas, em que os alunos são sujeito do processo de aprendizagem e trazem para a sua prática escolar, as histórias e as experiências dos indivíduos historicamente excluídos e silenciados pela historiografia oficial, viabilizamos uma rica fonte de sabedoria ao proporcionar aos estudantes novas formas de se reconhecer nessas histórias, oportunizando a eles, ouvir outras vozes e se tornarem as vozes atuantes de uma futura geração, que por meio do

pertencimento e da conscientização, possam valorizar e potencializar a existência negra nos mais diversos espaços da sociedade, cabendo a nós, professores antirracistas, abrir caminhos e apontar alternativas que os motivem para a realização dessas mudanças sociais que queremos testemunhar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar é um direito universal e fundamental de todos os seres humanos, perpassando pelo desenvolvimento do indivíduo através do processo de ensino e aprendizagem, visando fortalecer e potencializar capacidades intelectuais, socioemocionais, sociopolíticas, entre outros, desenvolvendo desta forma, a autonomia, o senso crítico e a visão holística, que por conseguinte, acarreta uma projeção de melhorias em todas as esferas da sociedade. Nesta perspectiva, de elevação e ampliação do conhecimento, a educação e as suas reformas curriculares sempre foram palco de disputas e intensas relações de poder.

Neste contexto, partindo do pressuposto que a Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial que está alinhada a um projeto político, apresentando uma intencionalidade e um lugar social de produção, a criação e a implementação de documentos oficiais estabelecem os referenciais curriculares que norteiam o trabalho do professor na busca de ações pedagógicas concretas em sala de aula, acarretando novas abordagens e práticas que refletem significativamente na formação do indivíduo social.

Diante da importância da construção de um conhecimento significativo, coletivo e vivenciado como experiência da potência máxima da inteligência do ser humano, entendo que três poderes influentes se fazem presente nesta prática, a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, a produção de um currículo prescrito e a abordagem de um ensino voltado para a educação antirracista no campo da História, acarretam em suas respectivas áreas de atuações e poderes, novos debates, discursos, desafios e possibilidades mudanças para o domínio do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular, em sua primeira versão evidenciava uma tentativa de “descolonização” que se refletia principalmente no campo da História, ofertando rupturas significativas para um ensino de História mais crítico e dialogado com outras interpretações do saber. Por motivos diversos e forças maiores no jogo das relações

discursivas e de poder, as mudanças ocasionadas se fizeram presentes na última versão homologada da BNCC para o Ensino Fundamental, ressaltando o método tradicional, cronológico, eurocêntrico e em seu bojo, conteúdos tecnicistas. Ou seja, o que se poderia inovar, evoluir em aspectos educacionais, prioritariamente se manteve na postura de centralidade e controle do que será ensinado e aprendido.

Nesse sentido, é imprescindível, que os avanços sinalizados na primeira versão da BNCC, continuem e façam parte da prática docente, que através de seus ideais inovadores voltados para o ensino contemporâneo, possam estimular e promover ações direcionadas a uma educação antirracista no ensino de História, abarcando o protagonismo do aluno e dialogando com suas experiências e os seus lugares de fala, oportunizando dessa forma, uma aprendizagem além da fronteira escolar, articulada com a realidade social do estudante, tornando a aprendizagem mais significativa e acessível a sua realidade, rompendo dessa maneira, com uma “história convencional”.

No Brasil, as reformas curriculares sempre impactaram as organizações de currículo escolar, e nesse aspecto, a elaboração de um currículo será respaldada por uma Base Nacional Comum, que apresenta em seu enredo apostas políticas e epistemológicas, demarcadas por interesses de grupos dominantes, que visam a disputa pela mercantilização da educação. Diante do cenário exposto nesta dissertação, cabe salientar, que a elaboração da Base e os aprimoramentos dos currículos escolares não irão melhorar efetivamente a educação brasileira.

Se faz urgente e necessária no que se refere a observação de pontos dispostos no planejamento e na elaboração de um currículo escolar levar em consideração, além da manutenção da ideia inicial proposta na primeira versão da BNCC, estabelecer: melhoria na distribuição de renda; uma aprendizagem significativa e situada; investimento em cursos de graduação e formação para professores que abordem conhecimentos e estratégias de ações antirracista; autonomia intelectual e pensamento crítico; investimentos em melhores estruturas físicas das escolas, deixando de lado uma escola de aspecto fabril ou carcerária; remuneração salarial atraente para os educadores; diálogo entre universidades e escolas públicas; incentivo à pesquisas no nível da educação básica; além da redução de burocracia inerente ao funcionamento da escola.

Essas mudanças propostas seriam capazes de promover o início de um ensino de qualidade propiciando a formação de um cidadão crítico, de visão holística e espírito

participativo, digno de um ensino humanizado. Desse modo, a educação antirracista no ensino de História apresenta um papel poderoso e fundamental nesse contexto de possibilidades de trabalho nas frestas de uma produção curricular vigente, sendo responsável por possibilitar e ampliar o olhar para as novas abordagens, objetos e problemáticas de estudos, contribuindo significativamente para uma educação mais inclusiva e democrática. O ensino de História como campo de atuação do saber e de poder, se apresenta como responsável pelo desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva para formação de sujeitos históricos atuantes.

Nesta perspectiva, as propostas de trabalho apresentadas nessa dissertação, são frutos de uma reflexão em que vislumbra frestas de possibilidades na BNCC de História, em se trabalhar temáticas tão essenciais na concepção de uma educação antirracista no ensino de História. Cabe ressaltar, que o intuito não é fixar normas rígidas para as práticas em sala de aula, nem tão pouco para o professor de História, mas compartilhar sugestões e ideias que podem auxiliar no campo de estudo pautados por uma educação antirracista, possibilitando novas e enriquecedoras abordagens, tendo como prerrogativa que o Ensino de História, apresenta um amplo campo de conhecimento que constitui um espaço de alternativas e oportunidades de trabalho em sala de aula.

Além de se promover estratégias e ações de trabalhos antirracistas em sala de aula, concludo em meu processo reflexivo enquanto docente, que é necessário, além de promover uma ruptura ao currículo posto, desvincular a semana da consciência negra ao saber escolar em que lhe corresponde (mês de novembro), incluir as relações étnico raciais no calendário das mais diversas atividades escolares, é fundamental, além de trazer esse assunto para o cotidiano e a vivência dos estudantes, abordando e dialogando com os avanços historiográficos nas aulas de História, ressaltando que o conhecimento histórico é resultado de uma construção e não uma fatalidade, ampliando dessa forma, outras concepções e perspectivas de mundo, introduzindo por exemplo, os protagonistas negros sobre um novo enfoque histórico mais positivo, fomentando grupos de pesquisa na escola em que possam discutir a temática étnico racial sobre a perspectiva da formação da sociedade brasileira, sobre lugar de cor e as motivações para o futuro, são algumas das sugestões para uma efetiva construção de aprendizagem pautada por uma educação antirracista mais democrática e inclusiva.

Esse poder do ensino de História expresso na realidade educacional diária, possibilitará um vislumbre para novos tempos na educação brasileira. É por meio de ações práticas que vão muito além dos documentos normativos e oficiais, que se oferecem novas oportunidades para um mundo melhor. E nesse campo de propriedade e de domínio humano, sensível e criativo, o ensino História antirracista se faz presente!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.

_____. Ensino de História e a base nacional comum curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 13-26.

ALMEIDA, Rodrigo Davi. Colonialismo e racismo de acordo com Jean-Paul Sartre. In: CEREZER, Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa. (Org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2020, p. 309-322.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

_____. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *Currículo, território em disputa*. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em 7/5/2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 7/5/2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em 7/5/2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em 7/5/2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: SEF/MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acessado em 29/7/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. MEC, 2013. Brasília, 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/>>. Acessado em 12/8/2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Propostas curriculares de História: continuidade e transformações*. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos de ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 127-161.

BOLSANELLO, Maria Augusta. *Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade brasileiras*. *Educar*. Curitiba, n. 12, p. 153-165, 1996.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D’ADESKY, Jacques (Org.). *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. *Algumas propriedades do campo*.

_____. *Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia científica*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-23, jul./dez. 2006.

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

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina F. O ensino de História na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 67-82.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.37, jan./abr. 2008.

CARNEIRO, Sueli. Sueli Carneiro: uma guerreira contra o racismo. *Entrevista. Caros Amigos*, São Paulo, n. 35, p. 24-29, fev. 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Maria Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “Capital Humano”. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017.

CARRETEIRO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Paulo Fernandes Visentini. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Carta crítica da Anpuh Rio à composição do componente curricular de História na BNCC. Anpuh Rio. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acessado em 14/7/2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 115-140.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Ensino de História para a educação das relações étnico-raciais afro-brasileira e indígena. In: CEREZER, Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa. (Org.). Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2020, p. 275-292/ 309-322.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEAN, Mitchell. Governing the unemployed self in an active society. *Economy and Society*, v. 24, n. 4, p. 559-583, 1995.

Falas Negras. GShow. Disponível em: <https://gshow.globo.com/series/falas-negras/noticia/falas-negras-saiba-tudo-sobre-o-especial-do-dia-da-consciencia-negra-da-globo.ghtml>. Acessado em 6/5/2021.

FANON, Frantz. Em defesa da revolução africana. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

_____. Pele Negra, máscaras brancas. Salvador. EdUFBA, 2008.

FRANSTZEV, Y. O nacionalismo é uma arma de reação imperialista. *Problemas – Revista Mensal de Cultura Política*, n. 18, abr./mai. 1949.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Isolando o direito de aprender. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/05/03/isolando-o-direito-de-aprender/>. Acessado em 15/6/2021.

GAHYVA, Helga da Cunha. A epopeia da decadência: Um estudo sobre O *essai sur l'inégalité des races humaines* (1853-1855), de Arthur de Gobineau. *Mana*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 501-518, dez. 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al]. *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Ed Mauad X, Faperj, 2014, p. 23-40.

GOODSON, Ivor. *A história social das disciplinas escolares. A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão, 2006. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 15/6/2021.

_____. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: DALILA, Andrade Oliveira (org). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia R. Leite (Org). *Repensando o ensino de história*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 26-46.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LOWNDES, V. Change in public service management: new institutions and new managerial regimes. *Local Government Studies*, v. 23, n. 2, p. 42-66, 1997.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out/dez. 2014.

_____. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e base nacional comum curricular. *Educ. Soc. Campinas*, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

_____. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Educ. Soc. Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MICELI, Paulo Celso. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (Org). O ensino de História e a criação do fato. Ed. rev. e atualizada. São Paulo: Contexto, 2009, p. 37-52.

MIRANDA, Sônia Regina. A pesquisa em ensino de História do Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: RALEJO, Adriana. MONTEIRO, Ana Maria. (Org). Cartografias de Pesquisa em ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 85-112.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória, 2001. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acessado em 15/6/2020.

Movimento pela Base: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Disponível em: <http://www.nepales.ufes.br/sites/nepales.ufes.br/files/field/anexo/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acessado em 15/6/2020.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Negritude: usos e sentidos. 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPIMK, Mary Jane Paris (Org.). A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

_____. Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Nota da Associação Nacional de História sobre a BNCC. Anpuh Brasil. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias->

destaque/item/3140-nota-da-associação-nacional-de-história-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc. Acessado em 14/7/2020

PEREIRA, Nilton Mullet. RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. Arquivos analíticos de políticas educativas. Revista Acadêmica. v. 26, n. 107, p. 1-22, de 3 set. 2018.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanzi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-36.

Programa Especial Falas Negras, exibido pela Rede Globo de Televisão, em 20/11/2020. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=_5_j-EYRmAU&t=1787s. Acessado em 6/5/2021.

RIBEIRO. Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. Lugar de Fala. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Parecer Técnico acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular – História. 5/1/2016.

_____. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. História e Ensino. Londrina, v. 21, n. 2, p. 151-179, jul./dez. 2015.

_____. Fazer História: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula. Curitiba: Appris, 2018.

_____. As miragens do paraíso: o mito da “democracia racial”. Os estudos da Unesco no Brasil e a agenda da educação antirracista (anos 1950 e 1960). In: CEREZER, Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa. (Org.).

Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2020, p. 293-308.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo escolar e Justiça social: o cavalo de troia da educação. tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: dilemas e desafios de recepção à Lei 10.369/03. In: PEREIRA, Almicar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 57-84.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). O saber na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 54-66.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido” o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Maria Beserra. A escuta e o diálogo como princípios da formação permanente de professores/as. In: XVIII ENDIPE. Anais... Cuiabá: UFMT, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação de professor. Porto: Porto Editora, 2002.

VAN DIJK, T. A. Introdução. In: Racismo e Discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-24.

VEIGA, Lucas. Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal, Rev. Psicol.* Rio de Janeiro, v. 31, n. especial, p. 244-248, 2019.

VIVART, Veet. *Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes.* São Paulo: Cortez, 2004.