

Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03

Washington Goes¹

135

Resumo

Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão acerca da abordagem da história e cultura afro-brasileiras na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio à luz da Lei nº 10.639/03. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica calcada no exame de artigos acadêmicos, livros, documentos, leis e normas oficiais que incidem nas formulações de políticas, planos e sistemas educativos. Os estudos demonstraram que as abordagens referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias não contemplam os anseios da sociedade em relação à educação antirracista; problematizações acerca das questões estruturais e institucionais que são bases para uma cultura racista não estão presentes no documento; as questões raciais são abordadas de modo amplo e universal que privilegia o conhecimento da cultura ocidental eurocêntrica e desconsidera as especificidades de outras culturas.

Palavras-chave: Lei 10.639; História e Cultura Afro-brasileira; BNCC.

¹ Faz parte do Coletivo Força Ativa e da biblioteca comunitária Solano Trindade (no território de Cidade Tiradentes, zona leste de São Paulo). Especialização em Cultura, Educação e Diversidade Étnico-Racial (USP). Graduado em Letras e Mestre em Educação pela PUC-SP. É pós-graduado em socioeducação (UNB). | washingtonlopesgoes@gmail.com



Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el abordaje de la historia y la cultura afrobrasileñas en la Base Curricular Común Nacional de Enseñanza Media utilizando como referencia la Ley n° 10.639/03. Para ello se realizó una investigación bibliográfica a partir del examen de artículos académicos, libros, documentos y leyes que cometen en la formulación de políticas y sistemas educativos. Los estudios revelaron que los enfoques referentes a la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales Aplicadas y Lenguas y sus Tecnologías no contemplan las aspiraciones de la sociedad en relación a la educación antirracista; las problematizaciones de las cuestiones estructurales no están presentes en el documento; Los temas raciales presentase de una manera amplia y universal que privilegia el conocimiento de la cultura occidental eurocéntrica y desprecia las especificidades de otras culturas.

Palabras-clave: Ley 10.639/2003; Historia y Cultura Afrobrasileña; BNCC.

Abstract

This work aims to reflect on the approach to Afro-Brazilian history and culture in the National Common Curricular Base of High School in the light of Law n° 10.639/03. To this end, a bibliographic research was carried out based on the examination of academic articles, books, documents and laws that affect the formulation of policies and educational systems. The studies showed that the approaches referring to the teaching of Afro-Brazilian history and culture in the areas of Humanities and Applied Social Sciences and Languages and their Technologies do not contemplate society's aspirations in relation to anti-racist education; problematizations about structural and institutional issues that are the basis for a racist culture are not present in the document; racial issues are addressed in a broad and universal way that privileges the knowledge of Eurocentric Western culture and disregards the specificities of other cultures.

Keywords: Law 10.639; Afro-Brazilian History and Culture; BNCC.

Introdução

[...] Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012, p. 99).

Iniciar o texto com esses questionamentos aponta para a necessidade de refletir os rumos do aprendizado, pensando em qual escola queremos, mas não só isso. Os questionamentos de Gomes levam à reflexão de qual sociedade estamos querendo formar e com base em que epistemologia. Parafraseando a autora, pode-se dizer: continuaremos com uma escola que prioriza o ensino utilitarista na lógica mercadológica? E mais: o currículo que



se pauta em um pensamento que coloca o conhecimento europeu como universal corresponde aos anseios de uma sociedade composta por culturas de diferentes povos: africanos, indígenas, entre outros?

Em 2003, o governo brasileiro aprovou a Lei nº 10.639/03 que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A Lei nº 10.639/03, por sua vez, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em especial nas áreas de artes, literatura e história. Em decorrência, uma série de normativas foram elaboradas no sentido de oferecer elementos para a composição dos currículos escolares. Vale ressaltar que a existência dessa lei busca a concretização de um percurso de lutas e proposições dos movimentos negros até sua elaboração e os desdobramentos (GÓES, 2017).

Este artigo tem por objetivo refletir acerca da abordagem da história e cultura afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio à luz do que preconiza a Lei nº 10.639/03. Pretende-se, com base na análise das habilidades e competências elaboradas para as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias entender se a BNCC (2018) está dialogando com o que prevê a Lei nº 10.639/03.

Muitos estudos foram realizados para tratar da organização, estrutura e configuração da BNCC², todavia, este texto apresenta um pequeno

² Ver CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. Brasília, 2019; SILVEIRA, Ana Paula e VETORAZO, Helena Vektorazo. **A democracia racial na Base Nacional Comum Curricular: permanências e/ou rupturas?** [Revista UFRR](#). Ano III | Volume 5 | Nº 14 | Boa Vista | 2021. <www.revista.ufr.br/boca>. Acesso jan. 2022; SILVA, Assis Leão da e SILVA Clesivaldo. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos. <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>>. Acesso jan. 2021; SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. **Quais as crianças da base nacional comum curricular? um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural**. Dossiê: “Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate”, 2016. <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213>>. Acesso: 30 de jan. 2022; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. SANTOS, Lourival dos e SANTOS, SANTOS, Janaina Soares Cecílio dos. **Ensino de história para a (re)educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na base**



panorama do documento. Cabe mencionar que

Ao longo do processo de construção da BNCC fortaleceu-se a expectativa de que as demandas historicamente levantadas por entidades e por lideranças ligadas ao Movimento Negro fossem incorporadas ao texto final forçando uma reformulação do currículo escolar a fim de fortalecer, na lei e na prática, o esgarçamento da noção de democracia racial e o enfrentamento do preconceito racial no ambiente escolar (SILVEIRA e VETORAZO, 2021, p.45).

138

A BNCC (2018) denomina-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que integra a política nacional da Educação Básica. Na sua introdução, constam as seguintes contribuições: 1. Alinhamento com outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais; 2. Balizadora para se alcançar a equidade da/na educação; 3. Trata-se de uma política que assegura o patamar comum de aprendizagem aos estudantes e a aquisição de dez competências gerais. De acordo com o documento, essas competências se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e estão articuladas entre si na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

Ainda sobre a definição do sentido da base, a apresentação do Ministério da Educação é incisiva: “A base é a base” (BRASIL, 2015), ou seja, o documento é o ponto de partida e a exigência obrigatória a todas as escolas, desde a Educação Infantil, no que se refere aos processos de aprendizagem, experiências

nacional comum curricular (BNCC). História & Ensino, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, jan./jun. 2021.

SILVA, Clesivaldo da. **A educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma Educação antirracista?** ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020.



educativas, conteúdos disciplinares, ao Ensino Fundamental e Médio a que todas as crianças e adolescentes devem ter acesso, e que constituem parte de seus direitos. Considerada como “a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015), surge como a possibilidade de unir num bloco único – e aí a imagem da capa é expressiva –, diferentes formas de educar, didáticas, pontos de partida para a construção do encontro entre crianças, suas experiências e a ampliação de conhecimentos acerca do mundo físico e social (SOUZA, 2016, p. 141).

Trata-se de uma norma obrigatória aos Sistemas de Ensino em diferentes instâncias federativas e todas as instituições e redes escolares da Educação Básica. Tem, portanto, abrangência nacional e abrange rede pública e privada de educação. Normatiza, por sua vez, a parte comum do currículo. Assim, “[...] a existência de uma BNCC é uma exigência constitucional e, não menos importante, uma inspiração para que muitos sistemas de ensino e escolas (públicas e privadas) elaborem seus currículos” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 33 apud SANTOS, SANTOS e SANTOS, 2021, p. 124).

Na parte que fala sobre as referências e marcos legais que embasam a BNCC (2018), além da Constituição Federal, LDB (entre outras), no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais é citado o parecer nº 7/2010 do CNE/CEB³. Diga-se de passagem, a BNCC não é currículo, porém, como uma normativa que vai determinar as habilidades e competências obrigatórias para toda rede educacional, pode-se dizer que se trata de uma política curricular, pois, “[...] a Base não é currículo, mas deve ser considerada como um conjunto de referências para as escolas. Assim, não se deve teimar e fazer da Base um currículo único nem um currículo mínimo” (CALEGARI, 2108 apud FAGUNDES e CARDOSO, 2019, p. 72). Em síntese, “[...] na prática, a Base constitui um documento mandatário, fato que faz dela uma norma a ser seguida, sob pena de punição em caso de descumprimento (FAGUNDES e CARDOSO, 2019, p. 72).

Este artigo está organizado com esta introdução, na qual se traça um panorama sobre a BNCC de 2018 e com as seguintes seções: a primeira delas

³ Versa sobre “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.”



apresenta um panorama da abordagem das questões relacionadas à educação para as relações raciais na BNCC, oferecendo uma reflexão sobre os paradigmas que permeiam os currículos; na sequência, apresenta uma análise das habilidades e competências na BNCC (2018) – no Ensino Médio – sob a luz da Lei nº 10.639/03; e finaliza-se com as considerações finais.

Como subsídio teórico, foram referenciados os seguintes autores e autoras: Gomes (2012) que propõe uma reflexão sobre a descolonização do currículo; Silva e Silva (2021); Souza (2016); Santos e Santos (2021). Estes ofereceram um panorama sobre a abordagem da educação para as Relações Étnico-raciais na BNCC.

Foi, também, necessário um estudo da BNCC de 2018, especificamente das habilidades e competências previstas para as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). A escolha por estas áreas se deu por serem elas que englobam os componentes previstos como especiais na Lei nº 10.639/03⁴. Desta forma, coletou-se reflexões decorrentes dos estudos citados acima, as quais possibilitaram a produção de uma análise crítica com base nas contribuições daqueles autores sobre a referida lei e sua abordagem na BNCC.

Abordagem das relações étnico-raciais na BNCC: alguns apontamentos

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista (GOMES, 2012, p. 106).

Nesta seção, pretende-se apresentar alguns estudos sobre as questões relacionadas à Lei nº 10639/03 na BNCC e, refletir sobre a importância de pensar um currículo que rompa com os padrões

⁴ § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).



estabelecidos até então, numa perspectiva epistemológica que assegure, de fato, uma educação para as relações étnico-raciais.

Carth (2019) faz uma discussão sobre o uso do termo diversidade na BNCC. Ele identificou que o termo aparece muitas vezes no documento, e que, pretende contemplar distintos grupos sociais: diversidade cultural; diversidade biológica; diversidade climática; diversidade social; diversidade sexual; diversidade étnica; diversidade econômica. Segundo o autor, há o uso não designado da palavra que não deixa nítido o que se pretende contemplar.

Essa forma de adotar o termo diversidade não contribui para identificar, realmente, as particularidades, pois “Alerta-se, entretanto, que a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que está se referindo.” (CARTH, 2019, p. 6). Por si só, a palavra diversidade não pode representar todos os grupos étnicos.

Pode-se inferir que há uma importância em focar nos temas relacionados à questão racial. Isso quer dizer que, o tema não pode ser tratado fora do contexto em que o debate está inserido. Parte dos movimentos negros e da academia tem refletido sobre isso. Pois, quando se reduz tudo à diversidade, se discute tudo e não resolve nada, porque as particularidades ficam pulverizadas.

Santos, Santos e Santos (2016) ao analisarem a BNCC do Ensino Fundamental repercutem a discussão de raça e etnia na BNCC. Segundo as autoras, o termo raça foi praticamente excluído do documento e substituído por étnico-racial e étnico-cultural, num movimento que contribui para generalização e esvaziamento do significado social que o termo raça representa.

A substituição do significante raça pelo significante étnico-racial não nos pareceu uma escolha aleatória, uma vez que o primeiro vem sendo utilizado pelo Movimento Negro, enquanto uma categoria para lutas e reivindicações por direitos, especialmente o direito de acesso à educação. Ou seja, neste contexto, o significante raça é utilizado em seu sentido político, enquanto um instrumento de identificação e de pertencimento a um determinado grupo (SANTOS, SANTOS e SANTOS, 2021, p. 138).

Para as autoras, esse ocultamento representa uma tentativa de apagar as bandeiras de luta presentes nos movimentos negros, os quais enfrentam



o racismo em diferentes dimensões, sendo uma delas a crítica aos fundamentos que o constitui. Ademais, elas constataram que a BNCC não apresenta o racismo como elemento fundamental na Educação Básica e ressaltam que em nenhuma parte o documento menciona o termo discriminação racial.

Ao tentar substituir raça por étnico-racial a BNCC retoma uma polêmica muito presente na academia, nas entidades negras e nos movimentos sociais em geral. Abordar a palavra raça e racismo como conceito corresponde ao reconhecimento desses termos como construção social que ganhou força com os teóricos do iluminismo em defesa da modernidade.⁵ Portanto, na contemporaneidade os conceitos apesar de carregarem todos os significados pejorativos, foram ressignificados pelos movimentos negros de resistência como forma de valorizar a identidade de povos subjugados e, também, denunciar o racismo latente na sociedade.

Portanto, para as autoras, a substituição da palavra raça por étnico-racial, não se trata de algo aleatório ou politicamente correto, corresponde a uma posição ideológica que pretende esvaziar e silenciar as pautas dos movimentos negros,

[...] na medida em que deixa de considerar a raça como uma categoria estruturante das relações sociais presentes no Brasil, ocultando, por decorrência, o caráter estruturante que infelizmente o racismo ainda ocupa no país, suprimindo, concomitantemente, o papel da educação, e do ensino de História, enquanto instrumentos de desvelamento destas práticas e de reeducação das relações raciais em perspectiva decolonial (SANTOS, SANTOS E SANTOS, 2021, p. 145).

Os aspectos da diversidade e da tentativa do silenciamento do termo raça, entre outros, remetem para a reflexão sobre a necessidade de repensar o currículo e suas bases legais. Nesse sentido, Gomes (2012) chama a atenção para o desafio da descolonização dos currículos enfrentado pela educação escolar. Para ela, esse desafio envolve a formação de professores,

⁵ LUKACS, Georg. **Os inícios da teoria das raças no século XVIII** in Destruição da Razão. São Paulo: Instituto, 2020; e GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. São Paulo / Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. Esses autores demonstraram como o conceito de raça e racismo foram construídos no contexto e pretexto da modernidade.



organização curricular, mudança na relação entre os segmentos que atuam na escola. Para tal, esse processo necessita criar condições para que seja pensado em uma transformação de mentalidades que vai muito além da educação escolar. Trata-se, portanto, de uma mudança epistemológica.

Para a autora

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (GOMES, 2012, p. 105).

Partindo desse pensamento, podemos dizer que requer uma mudança de paradigmas que vai além de prescrição de temas a serem trabalhados. Nesse sentido, depende de uma transformação total na cultura do ensino e aprendizado e na tradição escolar.

Vale ressaltar, que pensar a implementação da Lei nº 10639/03 e, por consequência, a reformulação da política curricular, dos sistemas de educação e dos projetos políticos pedagógicos, entre outros, não são suficientes para acabar com o racismo e as discriminações raciais. Trata-se de uma ferramenta que pode possibilitar o silenciamento que existe na escola sobre o racismo, num movimento de valorização dos povos africanos e seus descendentes.

Segundo Gomes (2102), a Lei nº 10.639/03 abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que vai acarretar em uma ruptura epistemológica e curricular. Essa ruptura, além de contribuir com a mudança de paradigmas ancoradas numa cultura universal, compete para tornar público o que ela define como o falar sobre a questão afro-brasileira e africana, pautada no diálogo intercultural se propõe ser emancipatório no interior da escola. Todavia, diz respeito ao reconhecimento da igualdade como seres humanos e sujeitos que são diferentes e singulares em gênero, raça, entre outros (GOMES, 2012).

No entanto a aparente ausência de uma reflexão crítica sobre a realidade brasileira quanto a formação inicial de professores e às demandas impostas às escolas, reforçam a acomodação e a continuidade do currículo tradicional e a acomodação das



práticas de exclusão (SILVEIRA e VETORAZO, 2021, pp. 52, 53).

Em linhas gerais, “Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante.” (GOMES, 2012, p. 107). Que depende de uma mudança conceitual, epistemológica e política na estrutura da sociedade, buscando a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo.

Pode-se inferir que a educação escolar pode ser uma possibilidade que contribui para o fortalecimento dos indivíduos em seus grupos e coletivos, em toda forma de sociabilidade para combater e denunciar o racismo. Parafraseando Paulo Freire: Se uma educação para as relações étnico-raciais sozinha não acaba com o racismo, sem ela, tampouco a sociedade o eliminará.

144

Aspectos da história e cultura afro-brasileira presentes na BNCC do Ensino Médio

A BNCC privilegiou ou preferiu adensar as questões de cumprimento da Lei Federal 10.639 nos conteúdos de Língua Portuguesa, Artes e História, mas aparecem também em Geografia e Ciências (CARTH, 2019, p. 9).

Nesta seção, procurou-se mostrar a organização da BNCC (2108) do Ensino Médio com foco nas questões relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Portanto, foram mencionados aspectos presentes na finalidade, habilidades e competências do texto que dialogam com o tema desse trabalho.

De acordo com as normativas, o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Segundo a BNCC, é necessário que a escola atenda as expectativas dos jovens nesta etapa de sua formação. É importante não caracterizar a juventude de forma homogênea, compreendendo-a na sua pluralidade e com múltiplas culturas, assegurando suas singularidades. Assim, é imprescindível que a escola se organize para acolher as diversidades juvenis. (BRASIL, 2108)

A escola deve (entre outros):

Valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para



além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida”; garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; (BRASIL, 2018, p. 465).

Ainda, nesta perspectiva, é papel da escola acolher as juventudes, se constituindo como um espaço que permita aos estudantes “compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2018, p. 467); bem como “combater estereótipos, discriminações de nenhuma natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 467).

O documento orienta que os currículos devem assegurar uma formação geral básica e aprendizagens essenciais nele definidas. Contudo, o currículo deve contemplar (entre outros) os estudos e práticas de: história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2018).

Conforme determina a BNCC,

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2018, p. 468).

As habilidades e competências estão organizadas por áreas, nas quais estão contemplados os componentes específicos. Será demonstrado, o que o documento prevê em relação a Lei nº 10.639/03 para as áreas do Ensino Médio. Este trabalho vai analisar as competências e habilidades previstas para as áreas de linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas por serem estas que contemplam as disciplinas de artes, literatura



e história. Diga-se de passagem, a Lei nº 10.639/03 vai dizer que é obrigatória essa temática em todo o currículo, porém, há um destaque especial para as disciplinas citadas.

Área de linguagens e suas tecnologias

Nesta área estão organizados os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

São previstas sete competências específicas, dentre as quais destacam-se:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza - competência 2 – (BRASIL, 2108, p. 490).

Em relação às habilidades previstas para a área de linguagens e suas tecnologias destacam-se:

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 494).

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos (BRASIL, 2018, p. 495).

Aqui, encontra-se uma menção ao uso de inglês como língua global. Essa orientação desconsidera totalmente as outras línguas. Línguas indígenas e africanas não são citadas em nenhum momento. Ou seja, há uma predisposição para a valorização de uma língua ocidental.

O componente de língua portuguesa está organizado em campos de atuação social, competências específicas comuns aos componentes e habilidades específicas a cada campo de atuação. Os campos de atuação



são: campo de atuação na vida pessoal; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo artístico literário.

A título complementar, encontra-se no Ensino Fundamental a seguinte afirmação:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (BRASIL, 2018, p.68).

A esse respeito,

Adiante, não fica claramente exposto no texto da BNCC o que deseja se referir a “línguas crioulas e afro-brasileiras”, logo é necessário cuidado para definir cientificamente os termos na construção de conteúdos para evitar desenvolvimento adverso que perpetuem o racismo ainda vigente e o preconceito com termos advindos de religiosidades de matriz africana, entre outras (CARTH 2019, p. 8).

Ao mesmo tempo que é citada a diversidade de línguas, estas são colocadas como patrimônio cultural, mas não há nenhuma pré-disposição para o ensino delas. Infere-se que são tratadas como algo que ficou registrado na história e não tem um uso pertinente na atualidade. Além do inglês e do português, as outras são abordadas como peças de museu.

No campo artístico literário encontra-se a seguinte citação:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BRASIL, 2018, ano, p. 523).

É importante refletir sobre o termo artes tradicionais e clássicas e



obras da tradição literária brasileira de língua portuguesa em contraposição à literatura africana, afro-brasileira e indígena. Infere-se que esse tipo de classificação da arte e da literatura revela uma propensão a atribuição de valores sobre estas linguagens, uma vez que, está constituído um peso maior histórica e ideologicamente na sociedade à qualificação do que é clássico e tradicional. Nota-se que as outras literaturas não estão inseridas nesse contexto. Há, portanto uma diminuição da importância destas. Este ponto revela um olhar eurocêntrico presente no documento.

Ainda no campo artístico literário, na parte que descrevem os parâmetros para a organização/progressão curricular, há uma menção para a inclusão da literatura africana de língua portuguesa e afro-brasileira ao lado da americana e estrangeira, porém, na sequência, encontra-se a seguinte orientação: “Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (BRASIL, 2018, p. 524).

Mais uma vez ao se referir a clássicos, não são mencionadas as literaturas afro-brasileira nem africana. O texto deixa aberto para inferências do que vem a ser as obras estrangeiras mais complexas. Assim como no ponto seguinte que diz: “Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira” (BRASIL, 2018, p. 524). Diga-se de passagem, em nenhum momento foi proposta a leitura da literatura africana de forma específica. Em uma visão e análise universalista alguém pode inferir que os textos literários afro-brasileiros estão contemplados nesse contexto.

Sobre as habilidades previstas para o campo artístico literário estão descritos:

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos (BRASIL, 2018, p. 525).

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros

textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (BRASIL, 2018 p. 526).

Na primeira habilidade, há a orientação para identificar assimilações, rupturas e permanência no processo de constituição da literatura brasileira, considerando a leitura e análise de obras do cânone ocidental. Há, então, uma afirmação de que as outras literaturas, além das ocidentais, não influenciaram no processo da literatura brasileira. Esta prescrição é reveladora, pois aqui, o documento afirma de vez a opção por uma literatura eurocêntrica.

É possível perceber que os termos adjuntos às literaturas não africanas e afro-brasileiras apresentam caráter universal. Outra curiosidade, presente na segunda citação, é o fato de que quando se faz menção à literatura indígena ou africana, estas vêm acompanhadas das americanas e europeias (portuguesa).

Área de ciências humanas e sociais aplicadas

Na área de história é que se encontra a maior parte das indicações para a construção de conteúdos com foco em Educação para as Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira [...] (CARTH, 2019, p. 8).

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Prediz que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. Além disso, pretende que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Estes, considerado elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade (BNCC, 2018).

E mais,

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e



problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BRASIL, 2018, p. 562).

São, portanto, categorias que irão servir de bases para o desenvolvimento das habilidades previstas para a área. Nesse sentido, cada uma delas tem as prescrições particulares, as quais definem e caracterizam o que pretende o documento. Conforme registrado abaixo, apenas quando se refere ao território e fronteira, identificam-se fragmentos que de alguma forma dialogam com a temática desse trabalho e reafirma a opção de uma epistemologia eurocêntrica.

Território e fronteira

Povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos, favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes (BRASIL, 2018, p. 564).

Na busca da unidade, de uma natureza (*physis*), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos (BRASIL, 2018, p. 565).

A política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para



combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública (BRASIL, 2018, p. 567).

No primeiro excerto, há o reconhecimento de que povos e culturas foram separados ao longo da história e que estas separações causaram conflitos. Porém, não situa o que significam essas questões e que tipo de conflito está presente na abordagem. Mais uma vez os temas são tratados de forma ampla.

No fragmento seguinte, a BNCC é mais uma vez taxativa ao afirmar a Grécia antiga como origem do pensamento e da política como produção humana e que foi utilizada para combater os autoritarismos e as violências. Aqui, nitidamente há uma narrativa eurocêntrica que reconhece a civilidade baseada na filosofia grega. Nota-se que, outros povos como indígenas e africanos não são mencionados nesse contexto. Ou seja, foi feita uma opção por um aprendizado que privilegia a cultura ocidental como matriz histórica e política do mundo.

As competências gerais previstas para essa área são seis. Em sua maioria aparecem termos como pluralidade de procedimentos epistemológicos; relações de diferentes grupos, povos e sociedades. É apenas na competência número cinco que se encontra algo mais específico possível de fazer induções sobre a relação com a Lei nº 10.639/03, a saber: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 570).

Sobre as habilidades previstas na BNCC para a área de ciências humanas e sociais aplicadas no Ensino Médio, destacam-se:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BRASIL, 2018, p. 572).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no



tempo e no espaço (BRASIL, 2018, p. 572).

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras) (BRASIL, 2018, p. 573).

(EM13CHS601). Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (BRASIL, 2018, p. 579)

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) (BRASIL, 2018, p. 579).

Em relação às habilidades identificadas nesta área, que dialoga com a Lei nº 10.639/03 é perceptível a opção pela diversidade. Povos indígenas e populações afrodescendentes aparecem textualmente quando se fala da contemporaneidade. Nos demais, há uma mistura de conceitos e categorias, as quais dificultam pensar em focos de análise e estudos das diferentes sociedades, raças e povos. Etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, entre outros são colocados em uma espécie de “balaio de gato”, mais uma vez dependendo de inferências do que seria desenvolver tais habilidades. Nota-se, no último fragmento, que os conceitos básicos (Estado, poder, etc.) são também baseados nos valores eurocêntricos de sociedade. Todo esse movimento leva a interpretação de que os valores europeus, representados pela cultura Grega, são considerados universais.

Desta forma,

[...] a proposta apresentada ao componente curricular de História tem como objetivo primordial reforçar as estereotipagens e práticas folclorizadas, uma vez que apenas falar de racismo, contextualizando-o em uma concepção de



História eurocentrada, linear e evolutiva, ou promover situações de reconhecimento de sua presença, não são ações suficientes para efetivamente transformar a realidade de seus condicionantes (SANTOS, SANTOS e SANTOS, 2021, p. 146).

A análise das competências e habilidades presentes na BNCC do Ensino Médio levam a interpretação de que, apesar do documento mencionar em algumas passagens a importância da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes, a temática não é abordada de modo eficiente, conforme preconiza a própria lei. É notório que os temas, quando aparecem, são abordados como complementares e insuficientes.

Gomes (2012) chama a atenção para análise do currículo numa perspectiva da diversidade. Assim,

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas (SANTOMÉ, 1995, p. 163 apud GOMES, 2012, p. 104).

É o caso da análise feita do que prevê e orienta a BNCC do Ensino Médio para as áreas de linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Desta forma, é possível entender que,

Da análise dos documentos é possível inferir que não está prevista a ruptura com uma História do Brasil na qual os negros são incluídos como escravos e não como pessoas que foram capturadas, escravizados e explorados dentro da lógica de formação das estruturas do capitalismo comercial, ao longo dos séculos XV e XVI. É importante ressaltar que os negros não podem ser reafirmados na condição de escravos, desconsiderando-se suas historicidades e identidades (SILVEIRA e VETORAZO, 2021, p.53).

As autoras identificaram que no documento não existe uma referência direta à necessidade de combater o preconceito racial que ocorre dentro e fora da escola, e propõe caminhos e estratégias para que a comunidade escolar seja fortalecida no enfrentamento cotidiano dos conflitos raciais que se manifestam.

As questões apresentadas por Gomes (2012) no início deste texto permanecem latentes, o que inferimos do estudo em voga é que há



continuidade de pensar o currículo como um rol de conteúdos que concebe o estudante para o mercado de trabalho e para o vestibular. No entanto, não aparenta o interesse de lidar com as desigualdades de fato.

Entende-se que a escola pode ajudar com problematizações e abordagens positivas sobre a população preta na história. Porém, é necessário mais do que isso, além de um profundo processo de formação continuada com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, crianças e adolescentes precisam se reconhecer nas pessoas. A sociedade precisa criar condições para ter educadores, educadoras, gestores, gestoras, coordenadores, coordenadoras pretas e pretas. Isso vai muito além da abordagem da Lei nº 10639/03. Vale lembrar que isso por si só não será suficiente se a população preta continuar sendo encarcerada, a maioria das desempregadas, a maioria em situação de rua, o jovem preto continuar sendo vítima do genocídio, etc.

Considerações Finais

O racismo é uma relação de poder em que uma determinada raça (a branca) subjuga a outra (a preta). Ele se manifesta em todas as dimensões (cultural, social, política, pessoal, entre outras) e assegura um privilégio para a raça que domina. É fruto do escravismo colonial⁶ e se manifesta nas relações. Portanto, não é apenas um comportamento, e sim uma ideologia arquitetada. Se o racismo está na estrutura da sociedade, essa estrutura tem que ser desmontada. Estamos muito longe de acabar com o racismo, primeiramente é necessário que as pessoas (e seus grupos – classe) que foram beneficiadas com o escravismo colonial abram mão de seus privilégios. Necessitamos de políticas que reparem toda a herança maldita que a sociedade escravocrata reservou aos descendentes de africanos no Brasil. Sem inclusão e equidade é impossível pensar em acabar com o racismo. E a escola é apenas parte importante para isso.

O presente texto procurou analisar a abordagem da Lei nº 10.639/03 na BNCC de 2018, mais especificamente nas áreas de linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas no Ensino Médio. Os

⁶ Ver GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 2.ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2010.



estudos demonstraram que as questões referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira são superficiais ao que preconiza a Lei nº 10.639/03. Ao longo do documento é possível se deparar com termos genéricos, como diversidade, culturas, entre outros. Pode-se inferir que esses vocábulos representam uma amplitude que não contribui, necessariamente, para chegar ao foco da abordagem. Ademais, as questões estruturais e institucionais que são bases para uma cultura racista não estão presentes, e como consequência dessa ausência, não são problematizadas no documento. Então,

[...] é possível perceber que o tema foi silenciado sem trazer atividades que possibilitem ao educando reflexões concernentes às práticas antirracistas. E os conteúdos que são contemplados no documento já fazem parte integral de cada componente, sem agregar nenhum conhecimento ou prática de fato que venha promover uma educação antirracista (SILVA, 2020, p. 6).

Como afirmam Fagundes e Cardoso (2019), a temática da educação étnico-racial na BNCC foi empurrada para a margem, e o documento privilegiou as competências com destaques para reflexões sobre a igualdade e direitos humanos.

É notório no documento que há uma forte tendência para a valorização da diversidade, respeito aos direitos humanos, exercício do diálogo e de formas cooperativas de convivência com o mundo e com o meio ambiente. Entretanto, a BNCC não considera o ensino da história e cultura afro-brasileira em sua totalidade, negligenciando as mobilizações das entidades e movimentos negros e o histórico acumulado destes. Portanto, não há o alinhamento com outras políticas e ações, conforme previsto na introdução da BNCC (2018); as questões raciais são abordadas de modo amplo e universal que privilegia o conhecimento da cultura ocidental eurocêntrica e desconsidera as especificidades de outras culturas.

Decorre dessas interpretações, a necessidade de rever as políticas de currículos, verificar como e por que a Lei 10639/03 não foi implementada em sua totalidade. É mister assegurar reflexões sobre a cultura e história afro-brasileira numa perspectiva decolonial e a denúncia do racismo em todas as dimensões e esferas da sociedade. Outrossim, é preciso compreender e explicar como o racismo se configura na sociedade, no Estado e nas relações diversas. Ou seja, entender a dinâmica das bases sócio históricas do racismo



é fundamental.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 30 de out. 2021.

_____. **Lei nº 9.934 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/serviços.asp>>. Acesso em 14 out. 2021. Acesso em 10 mar. 202.

_____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/serviços.asp>>. Acesso em 14 de out. 2021.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/pdf>> - Acesso em 15 out. 2021.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>> Acesso: 13 de mar. 2020.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto Fagundes e CARDOSO, Berta Leni Costa. **15 anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Exitus. Santarém/PA, Vol. 9, Nº 3, p.59 - 86, JUL/SET 2019.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. São Paulo / Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

GÓES, Djalma Lopes. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP. <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1690/2/Djalma%20Lopes%20Goes.pdf>> Acesso em 01 de nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr



2012.

- GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 2.ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2010.
- LUKACS, Georg. **Os inícios da teoria das raças no século XVIII** in *Destruição da Razão*. São Paulo: Instituto, 2020.
- SILVEIRA, Ana Paula e VETORAZO, Helena Vetorazo. **A democracia racial na Base Nacional Comum Curricular: permanências e/ou rupturas?** Revista UFRR. Ano III | Volume 5 | Nº 14 | Boa Vista | 2021. <www.revista.ufrr.br/boca>. Acesso jan. 2022.
- SILVA, Assis Leão da e SILVA Clesivaldo. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos. <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>>. Acesso jan. 2021.
- SILVA, Clesivaldo da. **A educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma Educação antirracista?** ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020.
- SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. **Quais as crianças da base nacional comum curricular? um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural**. Dossiê: “Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate”, 2016. <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213>>. Acesso: 30 de jan. 2022.

recebido em 03 mar. 2022 | aceite em 22 jun. 2022

