

**A BNCC e a Lei 10.639/2003:
Componentes curriculares e educação
antirracista¹**

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo compreender a abordagem da cultura africana e afro-brasileira nos documentos normativos, principalmente após a sanção da Lei 10.639/2003. Sendo assim, analisa-se as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a finalidade de abordar como a temática é discutida no currículo da educação básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio da análise bibliográfica de produções referentes às relações étnico-raciais e curriculares. Logo, evidenciamos avanços e retrocessos que tange ao direito de aprendizagem das culturas negras brasileiras.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Lei 10.639/2003.

**BNCC and Law 10.639/2003:
Curriculum Components and Anti-
Racist Education**

ABSTRACT:

This study aims to understand the approach of African and Afro-Brazilian culture in normative documents, especially after the enactment of Law 10.639/2003. Thus, the three versions of the Brazilian National Unified Curriculum for Education (Base Nacional Comum Curricular, also known as BNCC) are analyzed, in order to approach how the theme is discussed in the basic education curriculum. This study is qualitative research, through bibliographic analysis of productions related to ethnic-racial and curricular relations. Therefore, we evidence advances and setbacks regarding the right to learning of black Brazilian cultures.

Keywords: BNCC. Curriculum. Law 10.639/2003.

Marilane de Souza
Bhering²

Valter Machado da
Fonseca³

Thiago Henrique Mota
Silva⁴

¹ A pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Possui graduação em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e mestrado em Educação pela UFV (2020). E-mail: marisouzabhering@gmail.com.

³ Professor Adjunto II da Universidade Federal de Viçosa (UFV) do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE-UFV) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado) da UFV (PPGEO-UFV). E-mail: valter.fonseca@ufv.br.

⁴ Professor Adjunto de História da África na Universidade Federal de Viçosa. Doutor em História em regime de co-tutela entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de Lisboa (2018). E-mail: thiago.mota@ufv.br.

INTRODUÇÃO

Dada a relevância da temática da diversidade étnico-racial na sociedade brasileira e da emergência de grupos sociais cada vez mais plurais nos diversos espaços formais e não formais de educação, procuramos compreender no presente estudo a importância da Lei 10.639/2003⁵ para a correção das desigualdades históricas presentes em diferentes contextos de nossa sociedade. Além disso, preocupamo-nos em promover um espaço de debate, com o intuito de contribuir para a viabilidade de propostas da representação dos diferentes grupos étnicos nos currículos básicos escolares. A temática é relevante, tendo em vista que o diálogo acerca da diversidade étnico-racial é essencial para que possamos compreender nossas identidades e a construção da nação brasileira tida como multiétnica, pluricultural e formada a partir da diversidade cultural e religiosa.

Por conseguinte, discorrer sobre a Lei n. 10.639/2003 é também perceber o quadro de mudanças, que enxerga na diversidade e na valorização de diferentes culturas uma forma de demonstrar o papel do Estado como mediador de uma educação antirracista, democrática e plural. Ademais, é ainda compreender como as políticas públicas educacionais refletem nas dinâmicas estabelecidas pelas práticas pedagógicas e nas demandas da sociedade capitalista, que tendem a homogeneizar tais práticas e padronizar as culturas que a envolvem.

Desse modo, o reconhecimento por parte do Estado dessa diversidade, mesmo que de forma tímida, resultou em medidas que contemplaram temas antes omissos e silenciados, a exemplo da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a temática pluralidade cultural. Nesse aspecto, a abertura às políticas de promoção de igualdade racial começa a ser discutida de forma mais consistente na agenda política brasileira, nos anos 2000. Contudo, iniciativas anteriores foram tomadas por diversos atores políticos no que se refere ao ensino de História da África e História Afro-brasileira e à valorização da cultura negra em nosso país⁶. Porém, nenhuma delas foi levada adiante

⁵ “Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (BRASIL, 2003).

⁶ “Basta lembrar que a reivindicação para se introduzir essa temática na formação básica de nossos alunos é antiga. Nas conferências da entidade negra nos anos de 1950 e 1960, esse tema já estava lá. Intensifica-se esse debate nos anos de 1980, com a democratização do país e a volta das eleições para os governos estaduais. Ainda de forma incipiente, algumas iniciativas foram tomadas para se introduzir essa temática no ensino fundamental. Essa foi, por exemplo, uma das ações desenvolvidas pelo Conselho de Participação da comunidade negra de São Paulo, na gestão de Franco Montoro (1983-1987), junto à secretaria estadual de Educação. Desenvolveram-se seminários, experiências em algumas escolas, gincanas incentivadoras, pesquisas e assim por diante. Mas não passou disso. Não se constituiu em uma política propriamente dita.

ou discutida de forma mais sólida para sua implementação do ponto de vista institucional. Não obstante, não podemos trazer essa contextualização sem destacar a importância do Movimento Negro⁷ para a construção das ações que permitiram pressionar o Estado em seu compromisso com a causa racial. Conforme Domingues (2007), a trajetória do Movimento Negro se articula com os diferentes momentos históricos com avanços, contradições e rupturas que caracterizaram a luta antirracista no Brasil.

Nesse propósito, o desafio de assumir uma política de Estado consistiu naquele momento, no ano de 2003, em prover recursos e fomentos para levar adiante a questão racial e as lutas travadas pelo Movimento Negro com total relevância e responsabilidade. Contudo, a promoção da igualdade racial mostrou-se, desde o início de sua implementação, um desafio e uma responsabilidade do Estado em assumir não somente uma política provisória, mas uma política de responsabilização social e reconhecimento das perversas formas de preconceito e discriminação aos afrodescendentes.

Assim, como extensão da Lei n. 10.639/2003, “a edição da Lei 11.645/2008 veio corroborar este entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções” (BRASIL, 2008, p. 14). Desse modo, “altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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 e Indígena” (BRASIL, 2008). Foi instituída, portanto, a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas

O mesmo aconteceu em Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre, e, em muitas outras cidades do país” (GONÇALVES, 2011, p. 122).

⁷ “Serão todas as entidades, *de qualquer natureza*, e todas as ações, *de qualquer tipo* (mesmo as que visavam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por *pretos e negros*. (Utilizo *preto*, nesse contexto, como aquele indivíduo *que é percebido como tal* pelo outro; e *negro* como *aquele que se percebe a si como tal*). Entidades religiosas, assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas, ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos e “folclóricos” - toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui, em nossa definição renovada, os movimentos negros” (SANTOS, 1999, p. 150).

de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR). (BRASIL, 2008)

É necessário ressaltar, então, que as disciplinas voltadas para o ensino de história da Cultura Afro-brasileira e Indígena devem ser estudadas em todo o currículo escolar, não se restringindo apenas às áreas de conhecimento mencionadas na lei. Como argumentado por Gomes (2008), essa temática deve ser trabalhada com a mesma seriedade dos outros conteúdos, sugerindo, assim, uma mudança estrutural da escola.

Desse modo, com o intuito de compreender o papel da cultura africana e afro-brasileira na legislação educacional brasileira, analisa-se as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a finalidade de abordar como a temática é discutida nos textos normativos educacionais. Além disso, identificamos a visibilidade dada aos grupos étnico-raciais e a contribuição na cultura nacional, ou mesmo na observação das ausências que vêm marcando a prescrição curricular, em detrimento de culturas hegemônicas e (ou) ocidentais, caracterizadas como conhecimentos essenciais a serem transmitidos para as gerações futuras.

Nessa lógica, as três versões da BNCC consolidam-se como elementos normativos que orientam os currículos da educação básica, tendo seus textos elaborados e apresentados à consulta pública entre os anos de 2015 a 2018. Ao atentarmos para essa comparação, entendemos as especificidades políticas na elaboração de cada documento e também compreendemos que os textos referentes à base se fundamentam em conceitos voltados às modificações ocorridas na sociedade brasileira ao longo do século XXI.

PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A LEI 10.639/2003?

Vale dizer que a versão inicial do documento era chamada de Base Nacional Comum (BNC), nome que será resgatado nesta pesquisa, e foi disponibilizada para consulta pública no ano de 2015, sendo um documento preliminar, organizado por áreas, “sinalizando os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica, compreendida com a Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais e ensino médio” (BRASIL, 2015, p.7).

Fundamentado em princípios éticos, de preparação para o trabalho, coletividade, respeito às diferentes culturas, religiões e diversidades que caracterizam a multiplicidade de sujeitos inseridos na educação básica, esse documento ressalta a relevância de articular

os diferentes componentes curriculares, com o intuito de considerar as diversidades e as particularidades que compõem a nação brasileira. Em outras palavras, ele contextualiza a pluralidade cultural que se articula com os objetivos de aprendizagem⁸, no contexto da educação básica, e com o desenvolvimento da consciência crítica, aspectos imprescindíveis aos cidadãos na contemporaneidade.

É importante citar também que, no processo de construção da primeira versão do referido documento, ocorreu a consulta pública a instâncias sociais e políticas, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Secretaria de Educação Básica e os gestores comprometidos com a democratização da educação básica. Os assuntos e discussões aconteceram por meio de debates, que refletiram sobre os objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2015). A partir dos objetivos de aprendizagem mencionados acima, o documento ressalta ainda a necessidade da utilização de temas integradores como elementos a serem articulados com o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o contexto de cada instituição de ensino do país. Dentre os temas integradores, podemos listar: consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas.

O último tema integrador disponibilizado pela BNC é ligado às culturas africanas e indígenas, e, por isso, despertou-nos a curiosidade em compreender como esse documento sugere a sua articulação com as ciências Humanas e com as outras áreas do conhecimento, como as Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Nessa perspectiva, nossa análise centrou-se na modalidade do Ensino Médio, ou seja, nos primeiros, segundos e terceiros anos. Essa escolha se justifica pelo fato de essa etapa da educação básica considerar como primordial o aprimoramento dos estudos do componente curricular de História, relacionados aos temas das culturas africanas, afro-brasileiras, ameríndias e europeias. Além disso, essa etapa também aposta no aprimoramento dos currículos e na criticidade dos estudantes, sempre atenta à diversidade cultural que marca os anos finais dessa modalidade. Dessa forma, levando em consideração a primeira versão da BNC, no que se refere à primeira série do Ensino

⁸ Os objetivos de aprendizagem estão relacionados às quatro áreas de conhecimento- Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática e se caracterizam por princípios sociais, políticos, culturais e históricos tendo sua contextualização com a aprendizagem em cada modalidade de ensino. Ao longo do Ensino Fundamental, tais mecanismos vão sendo problematizados, e ao chegar ao Ensino Médio, tem-se um aprofundamento desses princípios norteadores, sendo contextualizados com as suas localidades e contextos de produção (BRASIL, 2015).

Médio, o documento enfatiza a importância do reconhecimento das diferentes matrizes culturais e a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras no processo de construção histórica da sociedade brasileira. Assim, eles salientam que é necessário:

Reconhecer a África como espaço de origem dos deslocamentos de populações que vieram a constituir uma das matrizes de formação da sociedade brasileira, interpretando essa formação como um processo ocorrido ao longo dos séculos XVI ao XIX. Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos africanos, europeus e indígenas relacionados a memórias, mitologias, tradições, orais e outras formas de conhecimento e de transmissão de conhecimento. Contextualizar processos históricos de surgimento das diversas sociedades étnicas nos continentes africano e americano, em reinos, impérios, confederações e civilizações, nas Áfricas e nas Américas, reconhecendo relações de convivência, conflitos e interações com o meio dessas sociedades. Interpretar criticamente os processos de colonização, de partilha e de descolonização das Áfricas e o Pan-Africanismo, entre os séculos XIX e XXI. Conceituar a Afro-américa e/ou o espaço Afro-atlântico, compreendendo sua formação a partir do século XVI, relacionando-a à colonização europeia. (BRASIL, 2015, p.260)

Nesse viés, os componentes curriculares que nortearam a educação básica, bem como os conteúdos referentes às Ciências Humanas têm como missão articular as diferentes áreas de conhecimento, com o intuito de estabelecer princípios de valorização das culturas que estão presentes nas salas de aula. Nesse sentido, a presença da cultura africana e afro-brasileira será valorizada à medida que ambas vão sendo problematizadas, contextualizadas e articuladas às vivências ali imersas. Desse modo, falar de diversidade implica em trazer as presenças que foram silenciadas e garantir, por meio da legislação, do material didático, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica e da BNCC os princípios da pluralidade cultural como direitos de aprendizagens reservados aos sujeitos. Dessa forma, esses conteúdos necessitam de uma leitura atenta e crítica acerca da contribuição historiográfica dos diferentes povos para a nação.

Cabe ressaltar também que os direitos de aprendizagem estão assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), levando em consideração as particularidades regionais, as culturas e os contextos locais e nacionais de produção do conhecimento. Assim, o Art. 26 da LDB certifica que: “§ 4º o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 1). Nessa perspectiva, não se trata somente de questões ligadas às conquistas dos movimentos sociais, mesmo que a sua pauta tenha ligação direta com os anseios desses grupos, mas trata-se de garantias basilares dos processos formativos assegurados pela

legislação. Uma outra questão que o documento preliminar da primeira versão da BNC apresenta versa sobre a obrigatoriedade dos componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, que são disciplinas fundamentais para o pensamento crítico e para a problematização das diversas relações sociais, dentre elas as relações de poder que retroalimentam os mecanismos desiguais nos espaços em que se encontram a diversidade de grupos étnicos, a pluralidade cultural, de gênero e de classe social. Essas relações de poder tendem para a continuidade de mecanismos hegemônicos de determinados grupos sociais, políticos e econômicos da sociedade.

Diante desse quadro, o papel das ciências humanas no documento preliminar da versão da BNCC demonstra a valorização das diversas relações sociais, sejam elas coletivas ou individuais para o convívio em sociedade. Ademais, discutem também sobre as diversidades culturais, o sentimento de pertencimento dos grupos sociais, a valorização da pesquisa e da ciência, dentre outros aspectos que respeitam a interculturalidade e a diversidade que resultam dessa interação. Também, nessa versão, as Ciências Humanas dialogam com outras áreas do conhecimento, o que permite compreender seu papel articulador com outras ciências que agregam sentidos ao interconectar-se em sua transversalidade. Como exemplo disso, é possível citar a tecnologia e o estímulo ao seu uso correto para as diversas funções do trabalho, o diálogo com as ciências da natureza a partir da sustentabilidade ambiental e o uso racional de seus recursos (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, o papel articulador das ciências humanas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, evidencia a importância da compreensão do conhecimento como algo que dialoga com outros espaços e temporalidades. No que tange ao papel da História no Ensino Médio, a BNC pontua que a preparação integral “está comprometida com valores democráticos e com uma sociedade multi e transcultural” (BRASIL, 2015, p. 242). Assim, o saber histórico fundamenta-se a partir da necessidade de aspectos básicos, como o reconhecimento dos direitos humanos, o respeito às diferenças, o convívio com outras culturas, o respeito às matrizes religiosas, étnicas, africanas e afro-brasileiras, a valorização da cultura indígena e a compreensão da diversidade como uma potencializadora para uma sociedade justa e democrática.

Nessa perspectiva, segundo Caimi (2016), a BNC evidencia os avanços dos pesquisadores da área em apresentar uma história plural, diversa e atenta aos anseios da sociedade contemporânea, contemplando temáticas tidas, até então, como secundárias e periféricas no contexto curricular. Assim, ao dialogar com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias, o documento preliminar avança no que compete à

diversidade étnica e cultural, priorizando as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, consideradas importantes instrumentos na valorização dos grupos étnico-raciais da sociedade brasileira. Desse modo, em seu parecer acerca do documento de História, Caimi (2015) reconhece as dificuldades de se implantar um currículo mínimo na sociedade brasileira como é proposto pelas atuais políticas curriculares. Ademais, as mudanças nas políticas curriculares articulam com momentos de polarização política, acirramento das desigualdades econômicas e sociais e que interferem diretamente na proposta de uma educação pública e de qualidade.

De tal modo, é importante pensar que “reconhecer o campo da História como um lugar de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo” (CAIMI, 2015, p. 2) permite dialogar com as demandas políticas e sociais relacionadas ao campo de estudo. Assim sendo, as lacunas observadas no documento preliminar são apresentadas, deixando clara a falta de interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, ressaltando, então, a necessidade de coerência, continuidade e aprofundamento de temáticas no decorrer das séries. Ademais, fica ressaltada a necessidade de serem realizados nexos entre os processos históricos locais e globais, articulando-os com as sociedades antigas e medievais (CAIMI, 2015).

Tendo em vista os aspectos citados, compreendemos que a BNC não ficou livre de críticas referentes à sua elaboração e à construção dos conteúdos que se limitaram a determinadas temáticas no campo historiográfico. Dessa forma, de acordo com Neto (2017), diversos órgãos, como, por exemplo, a Associação Nacional de História (ANPUH), o grupo de trabalho (GT) de História da África da Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABEÁfrica), a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) validaram seus questionamentos, por meio de notas de repúdio, pelas vozes de pesquisadores, professores e profissionais da área de História, que contestaram as ausências, os silenciamentos, as omissões e as inadequações contidas nas três versões do documento. Entre esses questionamentos, a nota da ANPUH ressaltou o descontentamento com a forma apressada em que se deu a elaboração do texto preliminar da Base, bem como a falta de articulação e conversa com os sujeitos que efetivariam tais mudanças na prática, ou seja, os professores da educação básica. Logo, a associação deixou claro que:

[...] a proposta da BNCC desconsiderou as inúmeras experiências desenvolvidas no país no âmbito do Programa de Iniciação à Docência, as quais revelam a riqueza dos currículos construídos no diálogo entre docentes, estudantes e pesquisadores, a envolver escolas e universidades. (ANPUH, 2015, p. 2)

É possível, então, identificar a insatisfação da associação com o destaque dado pela BNCC a um grupo restrito de pesquisadores. No entanto, para Neto (2017), a ANPUH retroalimentou uma prática que ela mesmo problematizava. Nesse sentido, o autor acredita que os professores da educação básica não foram representados de forma concreta pela associação. Além disso, como foi observado, a construção de uma política curricular envolve divergências e inconsistências, desse modo, vale dizer que o conteúdo de História da África não foi contemplado de forma ampliada e ressignificada dentro da proposta apresentada.

De acordo com a ANPUH, a História da África apareceu de forma menos aprofundada ao relacionar conceitos espaciais e temporais, além de não ampliar o debate com pesquisadores e professores dessa subárea. Do mesmo modo, a história do continente dialogou com a história do Brasil, contudo, restringiu-se a processos globais mais amplos em que o nexos com outros mundos e sujeitos não foram representados como parte da cronologia histórica. Dessa forma:

Embora a Base se afirme crítica a uma concepção eurocêntrica da História, a fragilidade da formulação da proposta, contrária a essa historiografia mais recente sobre o continente africano, inviabiliza a percepção e a problematização de novas narrativas, muitas vezes alternativas e construídas a partir de lugares e atores diferentes. (GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH NACIONAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS-ABE ÁFRICA, 2016, p. 2)

À vista disso, o texto da base, ao avançar na historiografia do continente africano, trouxe uma abertura a temáticas que atendessem a legislação brasileira no que diz respeito às práticas plurais e antirracistas. Contudo, ele ainda traz lacunas a serem preenchidas, como, por exemplo, no que se refere à centralidade dada à História do Brasil e à ausência da História Antiga e Medieval, no texto preliminar, gerou incômodos aos especialistas da área, como pode ser observado pela nota a seguir da ABREM ao MEC:

A Base, portanto, limita a pluralidade dos passados ao partir da centralidade da ideia de nação. O sintoma mais claro disto é a omissão de temas relativos a passados distantes, cuja análise permitiria aos estudantes refletirem acerca de experiências diversas daquelas em que estão diretamente envolvidos, tanto cronológica quanto geograficamente. Dessa forma, é igualmente

empobrecedora, por exemplo, a exclusão de História Antiga e Medieval, baseada na falsa assunção de que só é possível pensar a Antiguidade e o Medieval sob o ponto de vista eurocêntrico. É necessário colocar essas histórias em uma perspectiva mais ampla, que inclua experiências anteriores ao século XVI, tais como a dos povos nativos das Américas, da África e de outras sociedades, para desta maneira permitir a construção de narrativas que justamente questionem o eurocentrismo. O mesmo princípio se aplica à subordinação, à história nacional do Brasil, de temas ligados a temporalidades posteriores ao século XVI. (ABREM, 2016)

Por conseguinte, a versão preliminar da Base, ao trazer avanços em relação à importância da visibilidade de sujeitos e suas experiências cotidianas, colocando em destaque a História do Brasil e os conceitos ligados aos grupos étnico-raciais, aos povos tradicionais e indígenas, priorizou essas temáticas, em detrimento do conhecimento histórico do ocidente onde predominava os currículos tradicionais. Assim sendo, essa versão “desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu um lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 8). Nesse aspecto, a primeira versão dialoga com o currículo pós-crítico e traz elementos do multiculturalismo e questões ligadas às identidades de gênero, raça, etnia e sexualidade. Ainda de acordo com Pereira e Rodrigues (2018), o texto preliminar da BNCC consistiu em um primeiro projeto curricular que se desviou do eurocentrismo.

SEGUNDA VERSÃO DA BNCC: O EUROCENTRISMO EM DESTAQUE

Em sua segunda versão, o projeto curricular descrito acima gerou pouca mobilização e o clássico retorno à referência da Europa nos processos históricos é notável. Temos, então, que:

A segunda versão da BNCC aparentemente despolitizou o recorte e a seleção dos conteúdos e das problematizações a serem realizadas no âmbito de uma aula de história, mantendo a clássica e eurocêntrica divisão da temporalidade histórica quadripartite e a já conhecida e tediosa lista de conteúdo. Contudo, se a Europa continuou a ser a referência para contar as histórias de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de uma concepção de história que é política, embora tenha passado boa parte de sua trajetória de formação disciplinar, forjando para si uma aparência de neutralidade. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 10)

Em vista disso, o retrocesso apresentado por essa versão estabelece princípios em que parte da Europa começa a querer explicar os processos políticos e históricos que configuraram a história da humanidade. Dessa forma, Caimi (2016) ressalta que a

segunda versão da BNCC não traz as continuidades do texto preliminar, uma vez que ocorreu a dissociação da comissão dos profissionais que elaboraram a primeira versão, estabelecendo, assim, um retorno aos aspectos conteudistas e tradicionais do currículo. Logo, “trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico” (CAIMI, 2016, p. 91). Assim, as conquistas efetivadas no texto preliminar se desconectam nas narrativas históricas trazidas por esta BNCC, e a ênfase dada aos aspectos plurais da história do Brasil, dos ameríndios e afrodescendentes já não ocupam o mesmo papel que ocupavam em sua versão introdutória.

Nesse sentido, ao analisarmos o texto de apresentação da segunda versão do documento, é possível identificar que esta traz, no seu componente curricular de História, o entendimento das múltiplas temporalidades e espacialidades na construção do conhecimento historiográfico. Essa compreensão evidencia histórias múltiplas e plurais e atenta-se para “a superação da suposição de uma matriz única e hegemônica, ou seja, da existência de uma história una ou universal” (BRASIL, 2016, p. 155). No entanto, ao recorrermos aos conteúdos de História para o Ensino Médio, identificamos um descompasso em relação ao que é anunciado, visto que não se concretizam os aspectos apresentados. Dessa forma, as unidades curriculares de História do Ensino Médio destacam conceitos que poderiam ser mais bem explorados, ou mesmo atualizados, como o termo “miscigenação”, utilizado de forma vaga para situar os diferentes povos e culturas sob a perspectiva das relações harmoniosas entre as raças. Como apresentado na BNCC (EM21CH02), é extremamente relevante “identificar as singularidades na relação entre as populações indígenas autóctones e os diferentes sistemas coloniais nas Américas, incluindo a questão da miscigenação étnica e cultural nas Américas” (BRASIL, 2016).

É importante refletir não apenas sobre a colocação da palavra miscigenação, mas sobre o seu sentido usual e não problematizado referente às relações que a “miscigenação” significou para o ideário nacional do século XIX e XX. Esse conceito foi amplamente questionado por diversos pesquisadores, destacamos, por exemplo, o posicionamento de Gomes (2005) sobre o livro “Casa Grande e Senzala”, de autoria de Gilberto Freyre, no qual o autor destaca a miscigenação como formadora da sociedade brasileira. Assim, ela salienta que:

O teor do livro *Casa-Grande e Senzala*, não há como admitir que uma sociedade em que as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais foram construídas/pautadas no trabalho escravo, na dominação e na exploração possa

se sentir orgulhosa da forma como, historicamente, se deu o seu processo de mestiçagem. O Brasil, enquanto uma nação “mestiça”, resultante, entre outras coisas, dos contatos e intercursos sexuais entre o português e as mulheres negras e indígenas, construiu-se alicerçado na violência sexual contra essas mulheres e não somente em relacionamentos amistosos entre as raças. (GOMES, 2005, p. 59)

Diante desses aspectos, o conteúdo de História demonstra uma tradição em recorrer aos anseios de uma sociedade pautada nas relações de dominação patriarcal e que segundo a interpretação de Gilberto Freyre, ainda usual, nas discussões em sala de aula e nos diversos espaços de socialização, tem “colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo” (GOMES, 2005, p. 59). Essas questões dizem muito sobre o posicionamento do texto curricular e do projeto de cidadão que se quer construir com a dada versão da BNCC. Assim como foi feito durante a primeira versão, em nota, a ANPUH dirigiu-se à segunda versão da BNCC, posicionando-se contrariamente aos aspectos relacionados a uma tradição curricular que retoma, no texto, as grandes narrativas europeias e hegemônicas. Para a associação, houve mudanças significativas com a reinserção da História antiga e medieval, mas ressalta a invisibilidade dada aos grupos étnico-raciais, além do caráter prescritivo e avaliativo do documento (ANPUH, 2015). Logo, a associação frisa em nota que:

Acreditávamos no avanço das discussões, corrigindo os rumos da Base, sobretudo no que se referia às graves ausências que vigoravam no primeiro documento. O currículo apresentado não avança na execução das leis 10.639/2003 e 11.645/2008; não apresenta uma via de desconstrução da visão eurocêntrica da história e não possibilita uma reflexão acerca da natureza deste conhecimento a partir de sua imbricada relação com o tempo. (ANPUH, 2015, p. 2)

Dessa forma, a carta apresentada pela ANPUH sobre a segunda versão da BNCC mostra o quanto o currículo reflete em um espaço de relações de poder, uma vez que a dimensão política se faz presente na construção do documento, evidenciando recortes, omissões e ausências a temáticas distintas. Logo, nas palavras da ANPUH (2015), o texto que precede a versão preliminar não avança nos processos históricos dos diversos povos, dentre eles, habitantes da África e das Américas. O que se percebe, então, é a continuidade de um discurso hegemônico e apartado das temáticas plurais, diversas e contempladoras das identidades contemporâneas.

TERCEIRA VERSÃO DA BNCC: O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Nessa continuidade, em nota, a ANPED também se posicionou em relação à terceira versão da BNCC, questionando a forma com que as políticas curriculares brasileiras vêm sendo adotadas. Para a entidade, o currículo por competências, estabelecido nessa versão, nega a escola como um espaço de democratização do saber e do conhecimento. Isso se dá, pois o documento, ao restringir o desenvolvimento integral da juventude, expõe a escola e seus profissionais aos anseios das políticas avaliativas (ANPED, 2015). Ainda, a nota enfatiza o retrocesso da terceira versão no que compete à falta de diálogo com profissionais e pesquisadores renomados das áreas.

Além disso, a associação reitera o seu descontentamento, visto que acredita que houve a transformação da BNCC em um documento autoritário, conservador e totalmente desvinculado de um debate coletivo e democrático com as instâncias articuladoras da educação brasileira. Por último, a ANPED ressalta também o seu descontentamento ao restringir a educação dos estudantes às disciplinas de Português e Matemática, alegando que, para um desenvolvimento integral, é preciso que haja uma articulação com as ciências humanas e suas vivências práticas e cotidianas permitindo, assim, uma interdisciplinaridade com a cultura, política e subjetividades. Logo, a associação apresentou sua crítica, ao dizer:

Portanto, manifestamos nossa insatisfação com uma base nacional comum curricular que retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer. (ANPED, 2015, p. 3)

Dessa maneira, o texto da terceira versão dá continuidade a um projeto de Estado e de nação que reduz o conhecimento aos aspectos e anseios do mercado e de políticas neoliberais que foram estabelecidas na sociedade brasileira ainda na década de 1990, como destaca Bittencourt (2004):

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. O desenvolvimento depende de articulações com essa “nova ordem mundial” e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado e determinado maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras. Existe, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia,

lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países. (BITTENCOURT, 2004, p. 101)

Diante dessas questões, as atuais propostas curriculares mantêm a tradição da importação de experiências internacionais e de contextos diferentes em que se aplica a realidade brasileira. Como apresentado em outros momentos, essa perspectiva curricular, que remonta aos anos 1990, vincula-se ao currículo tradicional e tem fortes tendências hegemônicas e de discursos universalistas que tendem a reduzir o conhecimento às lógicas mercadológicas, atentando-se, assim, para as avaliações, resultados e eficiência para atingir os objetivos de tais políticas. Logo, “a BNCC é, antes e acima de tudo, uma política de centralização curricular” (CÁSSIO, 2018, p. 240), a qual tem implicações mercadológicas, políticas e sociais que extrapolam o contexto escolar. De acordo com Cássio (2018), a BNCC, ao definir os “objetivos de aprendizagem”, interfere diretamente nas políticas de compras e distribuição de livros didáticos, bem como na qualificação inicial e continuada de professores.

O autor defende que a implantação da BNCC não se dá apenas no domínio dos governos, pois, ao articular-se com organismos internacionais e a sociedade civil, demonstra a complexidade e a projeção da educação brasileira. Dessa maneira, ainda que sob o pretexto de preparação integral da juventude, a BNCC, em sua terceira versão, reduz a educação aos preceitos econômicos e representa um retrocesso para a educação. Isto posto, a terceira versão da BNCC se difere de seus dois documentos preliminares, sendo dividida no Ensino Médio por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). De forma ampliada, tem-se, nessa terceira versão, o conjunto de dez competências gerais⁹ para o desenvolvimento dos educandos, ao longo de sua etapa da escolarização básica, que define as habilidades necessárias para a construção do cidadão contemporâneo. Essas aprendizagens essenciais estão voltadas para as relações práticas e instrumentais que devem ser apropriadas pelos estudantes, como, por exemplo, questões de compreensão das tecnologias digitais, de informação e comunicação, consumo responsável, consciência socioambiental, dentre outras habilidades consideradas imprescindíveis para essa etapa da escolarização (BRASIL, 2018).

⁹ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8).

Em sua primeira versão, observamos que, para a área de Ciências Humanas, há a obrigatoriedade dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Já na terceira versão do documento, essas disciplinas estão imersas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, constituindo, assim, os chamados itinerários formativos, ou seja, uma reorganização curricular, haja vista que o educando deverá escolher o que deseja estudar. Assim, nos três anos do Ensino Médio, apenas a disciplina de Língua Portuguesa passa a contar como obrigatória nos componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais. Como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o fato de as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática serem parte obrigatória dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, permite que eles sejam elementos formativos básicos, sendo, então, elementos norteadores das etapas da escolarização (BRASIL, 1997). Todavia, o documento expressa que “a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o país, assegurada as competências e habilidades definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 471).

Tal dinâmica nos faz repensar nas particularidades encontradas nas diversas regiões e instituições de ensino do país, tendo em vista que a autonomia conferida às instituições pode não se adequar de forma democrática aos itinerários formativos que essa versão formula. Além disso, ela também retira o potencial de compreender as Ciências Humanas em sua integralidade, deixando de ressaltar a importância dos conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia para a percepção crítica dos sujeitos em escolarização e para a construção crítica e social problematizadas nessas áreas do conhecimento.

Desse modo, a terceira versão da BNCC mostra claramente uma inclinação a uma educação de base científica e tecnológica, a qual procura se atentar ao cidadão que se adequa às mudanças de uma sociedade globalizada e informatizada. No que cabe à educação para as relações étnico-raciais, encontramos, no componente curricular de História do ensino fundamental II, os processos que configuraram a trajetória dos grupos marginalizados, como a questão indígena dos negros, mulheres, homossexuais como apresentado na unidade temática do 9º ano (EF09HI26), que versa sobre a importância de

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (BRASIL, 2018, p. 432)

Já a área de Ciências Humanas do Ensino Médio, traz, brevemente, na *competência específica 6*, as demandas políticas e sociais de diferentes grupos, repudiando as formas de violência física e simbólica expostas no âmbito dos direitos humanos. Logo, traz a importância de articular diferentes contextos históricos:

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual. (BRASIL, 2018, p. 565)

A partir disso, é possível compreender que o foco do Ensino Fundamental é diferente daquele dado ao Ensino Médio, em que, de forma expressiva, há pouco espaço para a discussão da temática em análise. Sendo assim, entende-se que o currículo dessa versão está voltado para as demandas da sociedade de informação, estruturando-se na divisão de conteúdos considerados essenciais e nas competências a serem adquiridas ao longo da educação básica. Logo, articula-se o conhecimento com as demandas de cada eixo temático no qual a

aplicação e soluções de problemas concretos são combinadas com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 2018, p. 19)

Por esse motivo, o currículo passa a ser um mediador entre as relações sociais e de produção que concilia a educação com as necessidades tecno-científicas do mundo do trabalho e das etapas posteriores ao Ensino Médio. Da mesma maneira, não podemos deixar de compreender o processo de construção desses documentos no cenário de internacionalização das políticas públicas educacionais que marcaram seu contexto de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo compreender o papel das diferentes culturas nos documentos normativos principalmente após a sanção da Lei n. 10.639/2003. Assim sendo, destacamos o papel dos documentos normativos que asseguram o direito da aprendizagem de crianças e jovens em processo de escolarização, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares para

o Ensino de História e Cultura afro-brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e as Bases da Educação Nacional.

Nesse sentido, a legislação para a educação das relações étnico-raciais tem avançado no sentido de ocupar uma posição de contestação, pelos diversos grupos sociais e pelo Movimento Negro, no que diz respeito à inclusão da temática racial nos textos curriculares, e isso é visivelmente exposto nos documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas do ensino fundamental e médio das instituições de ensino. As Diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira reconhecem a necessidade de políticas de ações afirmativas que atestam o direito à alteridade e que marcam as diferentes identidades dos sujeitos no contexto escolar. Logo, a escola e os professores, seguindo o currículo, devem propor meios para que as práticas pedagógicas se espelhem nesses documentos e façam uso deles. Aliás, os fundamentos contidos nesses textos são expressões de grupos que almejam serem representados e valorizados no contexto em que a diversidade se faz presente.

Do mesmo modo, salientamos que as narrativas que constituem o currículo da educação básica perpassam por relações de poder e críticas vindas de diferentes setores sociais, como observadas nas versões da BNCC. Na análise desses documentos, foi possível verificar como a temática racial é abordada nos textos, levando em consideração as presenças e as ausências, principalmente após a aprovação da Lei n. 10.639/2003. A partir delas, também constatamos avanços, continuidades e retrocessos no que tange ao direito de aprendizagem das culturas negras brasileiras. Nesse sentido, a primeira versão da BNCC, a dita BNC, sinaliza uma maior abertura em relação à temática da pluralidade cultural, da valorização das experiências sociais e do diálogo com as diferentes áreas do conhecimento a partir de práticas interdisciplinares e transversais. Em sua segunda versão, é possível constatar que as temáticas que contemplam as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 foram retiradas do texto, o que representa um retrocesso e ameaça a educação pública.

Nesse sentido, vale destacar que a terceira versão da BNCC pouco explora as temáticas citadas acima e aborda brevemente a pluralidade dos grupos étnico-raciais e princípios norteadores que dialogam com os direitos humanos. Nessa versão, cabe dizer que as habilidades e as competências necessárias ao preparo dos sujeitos foram estruturadas por áreas de conhecimento, denominados de itinerários formativos, sendo eles: Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, ao

flexibilizar o currículo, a tendência de restrição do conhecimento, necessária à criticidade e ao envolvimento com as demandas sociais, políticas e culturas, é notória. Isso se dá porque a preocupação está na construção de cidadãos que se adequem à sociedade globalizada e informatizada, dada à inclinação dessa versão a uma educação de base científica e tecnológica.

Logo, os embates políticos que contornam as demandas da valorização da história da África e Afro-Brasileira dispõem de expressivos investimentos por parte de toda a sociedade. Primeiro, considerando que a escola trabalha junto com a comunidade, educandos, professores e a família, cabe, então, analisarmos o papel conjunto desempenhado por esses atores. Ademais, é preciso articular as demandas dos primeiros com políticas de ações afirmativas, com a finalidade de compreender a eficácia dessas políticas e como elas vêm proporcionado efeitos positivos aos envolvidos. Por último, cabe ao Estado assegurar, por meio do material didático, do investimento na capacitação de professores, dos educandos e da legislação, princípios básicos que asseguram, pela Constituição Federal de 1988, uma educação de qualidade aos cidadãos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS MEDIEVAIS (ABREM). Carta da Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) sobre a BNCC. Niterói, RJ, 11 dez. 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>. Acesso em 06 de ago de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH - Nota do GT de História da África da Anpuh Nacional e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História. 26 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-afrika-da-anpuh-nacional-e-da-associao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-afrika-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acesso em 30 de jul.de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA- ANPUH. Nota da Associação Nacional de História sobre a Base nacional comum curricular BNCC. Disponível em: <https://www.anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 27 de jul. de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED. Nota conjunta da ANPED e ABdC, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>. Acesso em: Acesso em 30 de jul.de 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História nas atuais propostas curriculares. *In: Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p.99-132.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Brasília, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015.a

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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 e Indígena”, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Base Nacional Comum Curricular. Parecer sobre o documento de História.** 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf. Acesso em 29 de jul de 2020.

CAIMI. Flávia Eloisa. 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.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: Ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887>. Acesso em 27 de jul. de 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.67-89, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005- Coleção para Todos.

GONÇALVES. Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES. Alexandra Borges. (orgs). **Relações étnico- raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, 215p.

NETO. Geraldo Magella de Menezes. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Revista Crítica Histórica**. Ano VIII, nº 15, julho 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3537>. Acesso em: 27 de jul. de 2020.

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**, v. 26, n. 107, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>. Acesso em 30 de jul.de 2020.

SANTOS, Joel Rufino dos. A inserção do negro e seus dilemas. **Parcerias Estratégicas**, n. 6, p. 110- 154, mar. 1999.