



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

GEISA VITÓRIA BRITO OLIMPIO

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: o lugar da Lei 10.639/2003
na Base Nacional Comum Curricular

PICOS

2024

GEISA VITÓRIA BRITO OLIMPIO

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: o lugar da Lei
10.639/2003 na Base Nacional Comum Curricular

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em História do Campo/ Ciências Humanas, Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros como requisito à obtenção do grau de Licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Silvino de Oliveira.

**PICOS
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

O46h Olimpio, Geisa Vitória Brito
História e cultura afro-brasileira e africana : o lugar da Lei 10.639/2003 na Base Nacional Comum Curricular [recurso eletrônico] / Geisa Vitória Brito Olimpio – 2024.
52 f.

1 Arquivo em PDF
Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB
Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura Plena em História, Picos, 2024.
“Orientadora: Dra. Carla Silviano de Oliveira”

1. História africana. 2. Movimento negro. 3. Cultura africana. 4. Base Nacional Comum. 5. Neoliberalismo. I. Oliveira, Carla Silviano de. II. Título.

CDD 960

Emanuele Alves Araújo CRB 3/1290



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
Coordenação do Curso de Licenciatura em História
Rua Cícero Duarte Nº 905. Bairro Junco CEP 64600-000 – Picos-Piauí
Fone: (89) 3422 2032 e-mail: coordenacao.historia@ufpi.br

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos nove dias de agosto de 2024, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, por meio da plataforma digital *GoogleMeet*, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a Defesa de Monografia de **GEISA VITÓRIA BRITO OLIMPIO**, sob o título "**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: o lugar da Lei 10.639/2003 na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**".

A banca constituída pelos professores:

Orientadora: Profa. Dr.^a Carla Silvino de Oliveira.

Membro Examinador: Profa. Ms. Nádia Narcisa de Brito Santos – Membro Interno Universidade Federal do Piauí - UFPI

Membro Examinador: Profa. Dra. Iael de Souza – Membro Externo Universidade Federal do Ceará – UFC

Deliberou pela **aprovação** do(a) candidato(a), tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe uma média aritmética de **8,50 (oito ponto cinquenta)**.

Picos (PI), 09 de agosto de 2024.

Orientadora:  Documento assinado digitalmente
CARLA SILVINO DE OLIVEIRA
Data: 09/08/2024 11:24:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinador Interno:  Documento assinado digitalmente
NADIA NARCISA DE BRITO SANTOS
Data: 09/08/2024 23:22:58-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinadora Externa:  Documento assinado digitalmente
IAEL DE SOUZA
Data: 16/08/2024 14:24:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que direta ou indiretamente contribuíram para construção dessa pesquisa, seja me inspirando, dando apoio moral, emocional, material, ofertando um colo amigo ou uma palavra de conforto. Sou grata pela oportunidade de ter participado do programa da Residência Pedagógica, através dele foi possível realizar reflexões profundas sobre o tema dessa pesquisa. Destacarei algumas pessoas que foram fundamentais nessa trajetória e ocupam um lugar especial em meu coração.

Minha falecida mãe, Cosmiriana Souza Brito, que sempre colocou como prioridade a minha educação e tinha o sonho de me ver formada. Ela contribuiu de várias formas para a conclusão dessa pesquisa, começando pelo meu ingresso na universidade, bem como, pelas suas experiências de vida que de algum modo me atravessaram. Através da sua história de vida e os filmes de história que costumávamos assistir juntas, pude despertar para sociedade estruturalmente racista da qual fazemos parte.

Meu noivo, Jobson Barbosa, por todo amor que nutre por mim e pelo apoio incondicional em todos os aspectos da vida. Minha irmã, Barbara Luize Pereira Brito Olimpio, uma pessoa muito admirável e que sempre fez de tudo para me ver feliz. Meu irmãozinho, Cosme Luis Brito Olimpio, o caçulinha, ao qual tenho uma compatibilidade que parece ser além da vida, sempre me apoiou e me ama incondicionalmente. Minha tia, Clarice Brito Pinheiro, minha madrinha e segunda mãe, por todo cuidado, apoio e carinho de sempre. Meu pai, Cleto Luis Olimpio, por todo apoio ao longo desses anos.

Tenho uma gratidão enorme e profunda admiração por minha orientadora, prof. Dr.^a Carla Silvino de Oliveira, sem ela finalizar o curso não seria possível, muito menos desenvolver essa pesquisa. Obrigada por ser essa professora tão humana, cuidadosa, competente. É uma referência para mim.

Por último e não menos importante, os meus amigos que são como parte de minha família, Antônio Max Guimarães de Carvalho pelo apoio incondicional, as trocas verdadeiras e parceria durante essa trajetória na graduação. Minha melhor amiga, Graziela Reis Da Silva, por me ajudar a superar os momentos de mais dificuldade na vida e na caminhada acadêmica, por nunca soltar minha mão, pelas conversas responsáveis por despertar em mim esperança. E minha irmã de alma, Regina Soares Dutra, que sempre esteve do meu lado, ofereceu seu lar, seu colo, seu melhor abraço e as palavras mais doces que já ouvi. Em dias de tempestades, foi meu abrigo por inúmeras vezes. Amo todos vocês!

RESUMO

A Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana foi sancionada em janeiro de 2003 e representa uma grande conquista do movimento negro para o campo educacional. Entretanto, sua promulgação resulta de movimentos específicos construídos ao longo dos anos, a saber: a articulação dos sujeitos através de movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990, especialmente do movimento negro, que tiveram algumas de suas pautas contempladas na constituição de 1988 e refletidas na construção de políticas educacionais, o movimento historiográfico que possibilitou alteração no paradigma do campo da história, promovendo visibilidade aos sujeitos históricos até então negligenciados, que por meio da história social da escravidão, promoveu uma nova abordagem interpretativa sobre a população negra. Após 20 anos da lei, a presente pesquisa visa investigar em que medida o documento curricular da BNCC (2018) contempla o que está previsto na Lei 10.639/2003, com foco na etapa do ensino fundamental - anos finais, para o componente curricular de história, arte e língua portuguesa. Para isso, a metodologia empregada na construção do trabalho foi a análise documental da BNCC (2018) à luz da lei 10.639/2003, com o aporte teórico do campo do currículo, do movimento negro e das políticas educacionais. Nesse sentido, é utilizado como chave interpretativa o materialismo histórico, a partir da teoria Marxista de Ruy Mauro Marini (2017), para compreender as relações de poder que envolve o documento curricular, bem como, suas implicações na manutenção da desigualdade social e perpetuação do racismo. Os resultados, apontam que, no componente curricular de História, o conhecimento histórico que versa sobre História e cultura afro-brasileira e africana é abordado de forma pontual, sem articulação entre temporalidades e espacialidades, reforçando assim, uma perspectiva histórica factual e sem atribuição de sentido histórico, já o componente curricular de Língua Portuguesa e Artes são marcados pelo silenciamento, tendo em vista que nem é citada a referida lei, ou se faz alusão em algum momento sobre as temáticas que se relacionam com ela. Isso comprova a hipótese que um documento curricular produzido na perspectiva da educação neoliberal não contempla de forma integral e necessária a lei em questão e mais ainda, não corrobora com a pauta defendida pelo movimento negro, a do combate ao racismo, muito pelo contrário, atua em prol de sua manutenção.

Palavras-chaves: Movimento Negro; Lei 10.639/2003; BNCC; Neoliberalismo.

ABSTRACT

The Law 10.639/2003, which amended the National Education Guidelines and Framework Law making the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture mandatory, was enacted in January 2003 and represents a significant achievement of the black movement in the educational field. However, its promulgation results from specific movements built over the years, namely: the articulation of subjects through social movements in the 80s and 90s, especially the black movement, which had some of their agendas included in the 1988 constitution and reflected in the construction of educational policies, and the historiographic movement that enabled a shift in the paradigm of the history field, promoting visibility to historical subjects that had been neglected until then, which, through the social history of slavery, promoted a new interpretative approach to the black population. Twenty years after the law was enacted, this research aims to investigate the extent to which the BNCC (2018) curriculum document complies with the provisions of Law 10.639/2003, focusing on the final years of elementary education for the subjects of history, art, and Portuguese language. To this end, the methodology employed in constructing the work was the documental analysis of the BNCC (2018) in light of Law 10.639/2003, with theoretical support from the fields of curriculum, the black movement, and educational policies. In this sense, historical materialism, based on the Marxist theory of Ruy Mauro Marini, is used as an interpretative key to understand the power relations involving the curriculum document and its implications for maintaining social inequality and perpetuating racism. The results indicate that, in the History curriculum component, the historical knowledge concerning Afro-Brazilian and African history and culture is addressed sporadically, without linking temporalities and spatialities, thereby reinforcing a factual historical perspective without attributing historical meaning. The Portuguese Language and Arts curriculum components are marked by silence, considering that the referred law is neither mentioned nor alluded to in relation to its associated themes. This confirms the hypothesis that a curriculum document produced from the perspective of neoliberal education does not fully and necessarily address the law in question and, furthermore, does not support the agenda defended by the black movement, which is combating racism. On the contrary, it acts in favor of its maintenance.

Keywords: Black Movement, Law 10.639/2003, National Common Curricular Base (BNCC), Neoliberalism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras-chave em relação a Lei 10.639/2003 localizadas na BNCC	39
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

TEN – Teatro Experimental do Negro

MNU – Movimento Negro Unificado

PNE – Plano Nacional de Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

CNE – Conselho Nacional da Educação

MEC – Ministério da Educação

ABESC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas

AEC - Associação de Educação Católica

CONFENEN - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

SECADI - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

FNB – Frente Negra Brasileira

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. História e Cultura Afro-brasileira e Africana: trajetória de construção e implementação curricular da lei 10.639.2003	15
2.1 Movimento I – Da produção historiográfica e os reflexos na construção da lei 10.639/2003	15
2.2 Movimento II - Dos Sujeitos Socialmente Organizados nas décadas de 1980 e 1990 e a construção da Lei 10.639/2003	18
2.3 Movimento III - Das Políticas Educacionais e a criação e implementação curricular da Lei 10.639/2003	22
3. Curricularização da Lei e a BNCC	31
3.1 A BNCC e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	31
3.2 Lei 10.639/2003 e o Componente Curricular de Artes e Língua Portuguesa.....	37
3.3 Lei 10.639/2003 e o Componente Curricular de História.....	38
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	56

1 – INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a historiografia silenciou os sujeitos, suas narrativas e atuações acerca de processos históricos, enfatizando uma história positivista, tradicional e eurocêntrica. No final do século XVIII e início do século XIX a história buscou se estabelecer enquanto uma ciência, nesse sentido, o modo de fazer história, bem como a sua escrita passou por transformações. (BARROS, 2020).

Segundo Peter Burke (1992), no século XIX o historiador alemão Leopold Von Ranke propôs um método científico à história, ficando conhecida como história tradicional. Ela estava relacionada essencialmente à política, e os demais tipos de histórias, que apesar de não serem totalmente excluídas, eram marginalizadas, pois não eram de interesses dos “verdadeiros historiadores”. Possuía um caráter de narrativa dos fatos, além de uma perspectiva centrada nos feitos dos “grandes homens”, aos demais sujeitos ficou relegado o papel secundário. A história tradicional da época também se baseava nos documentos oficiais além de se restringir a apresentar os fatos como eles aconteceram.

Já no século XX, em 1929, Lucien Febvre e March Bloch fundaram a revista *Annales* que se contrapôs a história positivista proposta por Ranke. Esse movimento conhecido como a *Escola dos Annales* foi fundamental para renovação da história. Preconizava uma história para além da questão política, algo mais abrangente, que levasse em consideração toda atividade humana, a interdisciplinaridade, as narrativas dos sujeitos comuns sobre seu próprio passado. Sua preocupação estava pautada na análise das estruturas e não uma narrativa dos acontecimentos, além de uma ampliação no leque de fontes que passou a considerar os relatos orais, fotografias, toda cultura material produzida pelo homem. (BURKE, 1992)

Esse novo olhar lançado sobre os acontecimentos históricos só foi possível a partir de uma diferente perspectiva que emergiu sobre o campo da história, o movimento historiográfico da Escola dos Annales. Ele trouxe à tona narrativas dos sujeitos subalternos e invisibilizados, dentre eles, as mulheres e os negros, bem como, possibilitou uma ampliação sobre a utilização de fonte histórica, pois passou a compreendê-la para além dos registros oficiais. (BURKE, 1997)

Importante ressaltar que tais avanços, estão de fato ligados a um caminho que se abriu através da história positivista, pois ela colaborou para a construção da história enquanto uma ciência, atribuindo um método próprio, um trato com as fontes que continua sendo utilizada na

Escola dos Annales, porém de forma mais problematizadora e ampliada, através de uma expansão nos tipos de fontes utilizada pelo historiador. Assim ela se apresenta tão importante quanto a Escola dos Annales.

Para além da contribuição dos Annales, é importante salientar as resistências e lutas da população negra ao longo da história que resultaram em diversas conquistas, principalmente no que tange as questões sobre o estabelecimento de uma educação pluriétnica. Assim, o século XX apresenta vários movimentos em defesa das questões educacionais e políticas da população negra, bem como, o combate ao racismo, mas que devem ser consideradas a partir de um novo contexto de escrita sobre esses sujeitos que emerge no Brasil.

Nesse sentido, Hebe Mattos (2015) aponta que até a década de 1960 predominava no país um modo de fazer e escrever a história, atrelada a uma perspectiva da história tradicional. Diversos intelectuais teceram uma escrita positivista, a saber, Varnhagen ao escrever sobre a história do Brasil (1854-1857) e Capristano de Abreu (1878), seus escritos foram muito importantes, pois influenciaram durante anos a história do país e também possibilitou avanços para a construção de novas narrativas.

Nas décadas de 1960 e 1970 houve uma mudança de paradigmas no campo das Ciências Humanas e Sociais a nível mundial gerando impactos, principalmente no Brasil, devido ao contexto de agitação na conjuntura política e social. Nesse período a sociologia e economia passaram por um grande desenvolvimento e foram as responsáveis por uma renovação do discurso historiográfico da época, isso porque, é através da Escola Sociológica Paulista sob a liderança de Florestan Fernandes que emerge uma reformulação de abordagens sobre a história do país, tecendo novas perspectivas em torno do tema da escravidão. (MATTOS, 2015)

Em meados de 1970 e início de 1980 é formada uma nova geração de historiadores nos cursos de graduação e pós graduação em história que estavam em expansão no país. Desse modo, consolida-se em 1980, um novo campo de pesquisa a História Social da Escravidão. Nela se tornam objetos de pesquisa os sujeitos escravizados, buscando compreender de forma mais complexa as relações que se estabeleceram no período colonial entre senhores e escravos, ultrapassando a ideia de passividade adotada pelos escravizados. Os dados quantitativos sobre o tráfico negreiro começaram a ser utilizados como denúncia política demonstrando o caráter genocida do sistema escravocrata. A importância de tal movimento foi refletida nas conquistas que esses sujeitos conseguiram alcançar posteriormente, sendo que sua influência permanece viva até hoje, certamente associada à muita luta e resistência.

No ano de 1930, a Frente Negra Brasileira travou uma luta em prol da inserção da História da África e do povo negro na educação e o combate as práticas discriminatórias. Em

1940 o Teatro Experimental do Negro (TEN) debateu sobre a formação global das pessoas negras, além de indicar políticas públicas, resultando nas primeiras propostas de ações afirmativas no Brasil. O Movimento Negro Unificado (MNU) contribuiu através da defesa de um currículo escolar que contemplasse a história da África e do negro no Brasil. (BRASIL, 2013)

Já na década de 1980, o Movimento Negro promoveu um debate sobre a importância da diversidade étnico-racial no currículo escolar. Realizou a Marcha Zumbi em 1995, sugerindo políticas públicas e educacionais para a população negra ao governo federal. Desse processo se origina a Lei nº 10.639, assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003, que determinou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96. (MEC; SECADI, 2013)

Isso posto, esse trabalho tem por finalidade investigar em que medida o documento curricular da BNCC contempla a Lei 10.639/2003, com foco na etapa do ensino fundamental - anos finais, para o componente curricular de história, arte e língua portuguesa. Nesse sentido, pretende-se compreender o movimento de construção da Lei 10.639/2003 analisando as políticas educacionais, os movimentos sociais da década de 1980 e 1990 e as mudanças de paradigmas na produção historiográfica. Já que a BNCC é um currículo e possui caráter normativo, é de suma importância compreender como o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira está disposto em seu texto, e isso consiste no nosso objeto de investigação. A metodologia empregada na construção do trabalho é a análise bibliográfica e documental.

O recorte temporal está situado na contemporaneidade, mas é preciso um olhar crítico e reflexivo sobre este passado para entender as rupturas e permanências, principalmente no que diz respeito a forma como esses sujeitos históricos são compreendidos dentro da sociedade ao longo do tempo, pois isso reverbera na forma como a história e a cultura dos africanos e afrodescendentes está disposta no documento curricular.

Foi efetuado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações na plataforma CAPES em torno da produção acadêmica sobre a lei 10.639 na BNCC, para isso, foi utilizado as palavras-chave “BNCC” “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, “BNCC” “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” “Lei 10.639/2003” e “BNCC” “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” “Ensino de História”. Só foi localizado um trabalho, intitulado “GEOGRAFIA NO QUARTO DE DESPEJO: Uma contribuição para implementação da Lei 10.639/2003”. A pesquisa aborda sobre a democratização de acesso à educação básica a partir

dos anos de 1970, onde a população negra começou a ser incluída nos espaços escolares, e como a aprovação da lei representa os esforços e uma das maiores conquistas do Movimento Negro. O trabalho está centrado na literatura negra para implementação da lei nas aulas de geografia.

Nesse sentido, a pesquisa se torna ainda mais relevante, tendo em vista que visa contribuir para uma discussão em relação a temática das relações étnico-raciais e o ensino de história, mas também, visa atuar em uma causa social do combate ao racismo, contribuindo para o reconhecimento do mesmo no campo educacional.

Com relação ao conceito de racismo estrutural, o trabalho adotou a perspectiva da autora Nilma Lino (et al, 2021, p. 4) ao pontuá-lo como “um fenômeno que estrutura as relações sociais e raciais, no Brasil”. Reconhecer o racismo estrutural é um dos primeiros passos para desnaturalizar os preconceitos, problematizar os currículos, reconhecer a atuação dos negros na construção da história do Brasil e caminhar cada vez mais para o respeito à diversidade e o reconhecimento de uma sociedade pluriétnica.

No que tange a motivação pessoal, vários são os fatores e acontecimentos que marcaram a minha trajetória e me impulsionaram a enveredar por esse tema, dentre eles, o fato de ser filha de uma mulher negra e pobre. Ao longo da minha vida ouvi minha mãe proferir certas frases que me marcaram profundamente, mesmo sem entender o real significado delas por causa da minha idade. Diversas vezes ela falou que ao sair com minha irmã mais velha, uma menina branca, cabelos claros e olhos verdes, as pessoas questionaram-na sobre o parentesco com a criança e os olhares tortos a fitavam por todos os lados.

Hoje, está bem claro como o racismo estrutural do nosso país atravessou a vida da minha mãe de diversas formas, não simplesmente pelos tratamentos racistas sofridos ao longo de sua vida, mas principalmente pela forma como isso a impactou internamente, moldando de alguma forma seu jeito de ser, enxergar o mundo, determinando os seus comportamentos de forma implícita e silenciosamente.

Um outro fator que culminou nessa temática de pesquisa está relacionado ao meu contato com a disciplina de *Brasil colônia*. Pude compreender a complexidade das relações estabelecidas no período colonial, pensando para além da visão maniqueísta senhor-escravo que não dá conta de explicar tal período. Apesar do trabalho escravo ter sido a base da economia na época, é um equívoco histórico acreditar que os negros ocuparam somente a posição de escravizados dentro da sociedade colonial. Concomitante aos negros escravizados existiam os negros livres, as mulheres negras que acumulavam pecúlio, as quitandeiras, comerciantes, escritores e escritoras.

Da mesma forma, diversos filmes que tive contato apresentam essa realidade, homens e mulheres negras em posições de protagonismo, resistência e que mesmo atravessados pela violência extrema e pelo racismo, conquistaram um posicionamento diferente na sociedade, para além da servidão ao qual sempre associam os negros, dentre eles: *12 anos de escravidão* (2013), *Harriet: O caminho para liberdade* (2019), *Green book: O guia* (2018), *King Richard: Criando campeões* (2021), *Homens de Honra* (2000) e tantos outros.

Tal descoberta, culminou em uma busca pelos atores sociais negros que subverteram o *status quo* ao longo dos anos na história, assim, deparei-me com o livro *Úrsula* (1859) da escritora Maria Firmina Reis. Encontrei outros ícones, como Maria Felipa de Oliveira, pescadora que lutou na ilha de Itaparica a favor da independência do Brasil, Luiz Gonzaga Pinto da Gama, mesmo sendo livre foi vendido como escravizado aos 10 anos de idade, aos 17 anos, livre novamente, alfabetizou-se e tornou-se um advogado, jornalista e abolicionista. José Carlos do Patrocínio, também um abolicionista com curso superior em farmácia que através do jornalismo teceu críticas a sociedade escravocrata e fundou com outros abolicionistas a *Sociedade Brasileira Contra a Escravidão*, Lima Barreto, um importante escritor da literatura brasileira, dentre tantos outros que poderiam ser citados.

A universidade foi o espaço fundamental para despertar minha consciência sobre a necessidade e importância do nosso engajamento na luta antirracista. E é esse mesmo espaço que possibilita desenvolver pesquisas e projetos para de alguma forma darmos eco a grandes problemas sociais enfrentados em nosso país, com a intenção de chamar a atenção dos que ainda não se atentaram a certas questões e buscarmos juntos uma forma de transformar a realidade. Através da universidade, tive a oportunidade de fazer parte do Programa de Residência Pedagógica e vivenciar na prática o ser professor e os dilemas que o ofício carrega. O contato com as crianças e adolescentes na escola me fez refletir sobre muitas coisas, o tipo de profissional que eu seria, a busca por tentar engajá-los a participar das aulas, atribuir um sentido a todo conteúdo de história ministrado, e a vontade de impactar positivamente a vida daqueles sujeitos.

E foi dentro desse processo de formação, no chão da escola, que me engajei ainda mais sobre o meu tema de pesquisa. Presenciei um caso de racismo durante a minha aula e ouvi falar sobre um outro caso na escola, onde a aluna foi expulsa, foi aí que junto à preceptora e as alunas do PIBID, decidimos realizar um projeto de intervenção sobre a temática no dia da Consciência Negra. O projeto versou em falar sobre o protagonismo negro no processo de abolição da escravatura, evidenciando a abolição enquanto uma conquista em meio as lutas e resistências travadas pelos negros livres e escravizados. Destacamos sujeitos negros que subverteram a

ordem e dentro do seu tempo, contribuíram de alguma forma para a libertação da população negra, além de falarmos sobre o racismo enquanto crime inafiançável e desmistificarmos certas falas e comportamentos racistas.

Tal situação me fez perceber como devemos construir mais debates, pesquisas, sobre a temática, e a Lei 10.639/2003 é de suma importância, pois possibilita construir um novo olhar sobre esses sujeitos, suas histórias e culturas.

Enquanto futura docente e historiadora, ciente do meu papel social a desempenhar, espero que essa pesquisa possa contribuir de alguma forma para refletirmos sobre o racismo estrutural que atravessa a todos nós, de formas diferentes, obviamente. Ter consciência do nosso lugar social dentro desse sistema é necessário e buscar o conhecimento acerca do tema, possibilitando policiarmos nossos comportamentos, falas, possibilita traçar um caminho de efetiva mudança.

A pesquisa contempla dois capítulos, o primeiro intitulado “História e Cultura Afro-brasileira e Africana: trajetória de construção da lei 10.639.2003” tendo como objetivo discutir o processo de construção da lei 10.639/2003. A aprovação da lei é fruto de um longo processo de lutas e resistências expressas principalmente através dos movimentos sociais na década de 1980 e 1990 que propiciaram políticas educacionais para a população negra, mas antes de tudo isso, é resultado da mudança de paradigmas na produção historiográfica.

No segundo capítulo “Curricularização da Lei e a BNCC” buscamos analisar se a BNCC contempla ou não o que está previsto na lei 10.639/2003, utilizando a teoria marxista da dialética da dependência de Ruy Mauro Marini (2017) para explicar o seu viés ideológico.

Para engendrar tal discussão, utilizamos os seguintes conceitos: Movimento Negro, políticas educacionais e racismo estrutural de Nilma Lino (2019) (2021), neoliberalismo de Gentili (1996) e Saad (2011) e movimentos sociais de Arim Soares (2006).

2 – História e Cultura Afro-brasileira e Africana: trajetória de construção da lei 10.639/2003

Este capítulo é composto por três itens, o primeiro versa sobre a contribuição da história social da escravidão¹ na construção da Lei 10.639/2003 a partir do momento que possibilitou alcançar uma nova chave interpretativa sobre a população negra. O segundo, evidencia a articulação dos sujeitos através de movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990, especialmente do movimento negro, que tiveram algumas de suas pautas contempladas na constituição “cidadã” de 1988. E o terceiro item aborda a construção das políticas educacionais e a mudança nos currículos a partir da implementação da lei 10.639/2003.

2 .1 Movimento I – a produção historiográfica e os reflexos na construção da lei 10.639/2003

Para pensar a trajetória de construção da lei 10.639/2003 é necessário levar em consideração os processos históricos embricados a este fenômeno, que direta ou indiretamente, contribuíram para sua sanção. Nesse sentido, é preciso remontar aos desdobramentos históricos que constituem a história de formação do nosso país.

O tráfico atlântico, que ocorreu entre o século XVI e XIX, consistiu na comercialização de homes e mulheres negros que eram transportados contra sua vontade do continente africano para o território das Américas. Tal atividade comercial, tinha como uma das principais características a supressão da condição humana desses sujeitos atravessadas pela extrema violência e significou a instituição de um novo sistema econômico em nível mundial. (LEITE, 2017, p. 64)

Os portugueses, um dos pioneiros em tal empreendimento, tinha como objetivo a exploração do território no continente americano, com intuito da produção em larga escala de produtos agrícolas. E é nessa configuração que os escravizados representam, no período colonial e imperial, a base econômica do país. Importante perceber que dentro de uma lógica mercantil, esses sujeitos não eram compreendidos enquanto cidadãos, muito pelo contrário, no

¹ Como qualquer outro trabalho, esse apresenta inúmeras limitações decorrentes das escolhas que devem ser feitas ao longo de toda pesquisa e a própria dinâmica de sua construção. Dessa forma, optamos por não trabalhar com a contribuição dos estudos culturalistas e decoloniais para discutir a temática, focando apenas na contribuição da História Social da Escravidão.

decorrer do período colonial eram associados a características animais, tidos como inferiores e desprovidos de quaisquer direitos.

Assim, empreende-se um olhar de inferiorização sobre esses sujeitos que irá atravessar toda a história e se intensifica a partir das teorias raciais do século XIX, onde tal inferioridade encontra respaldo no campo científico através do darwinismo social, que posteriormente ultrapassa as questões biológicas e adquire um caráter de “ideal político” pautado na submissão ou “eliminação das raças inferiores”, almejando interferir na reprodução da população. (SCHWARCZ, 1993)

Sobre essa ótica, ao longo do século XIX e início do século XX predominava na historiografia brasileira uma perspectiva tradicional que delineava a história do país e consolidava um saber acerca da escravidão, contribuindo posteriormente para uma nova abordagem no campo historiográfico. Assim, Varnhagen ao escrever sobre a história do Brasil (1854-1857) optou por uma perspectiva de continuidade entre a história do país e a da colonização portuguesa na América. Seus escritos eram influenciados por sua visão cristã e monarquista e continham citações de Buffon, um filósofo francês pioneiro na temática do racismo científico. Por esses motivos, ele considerava os índios selvagens, enquanto os africanos ocupavam uma posição de bárbaros. Compreendia o branqueamento como uma perspectiva para o futuro da nação, tecia elogios sobre a colonização portuguesa e defendia o escravismo em certas circunstâncias históricas. Nas palavras de Hebe Matos (2015, p.9):

As informações e análises reunidas na *História Geral...* sobre a presença da instituição da escravidão na legislação e nas práticas tradicionais portuguesas, sobre o papel de Lisboa como porto negreiro antes da consolidação do sistema de *plantation* nas Américas, bem como a abordagem institucional interligada entre escravidão indígena e africana, constituíram a base de um primeiro saber histórico sobre a escravidão no Brasil que teria importantes desdobramentos nas abordagens historiográficas posteriores.

Os escritos do autor Capristano de Abreu (1878) estavam centrados em uma história íntima do país, onde ele tentava compreender o processo de transformação da colônia portuguesa em uma nova sociedade, atribuindo a isso “o desbravamento das vastas extensões de terras da América, com adaptação dos portugueses ao novo meio, misturando-se com os povos nativos e incorporando muitas de suas técnicas e conhecimento”. (MATOS, 2015, p. 10)

A temática da escravidão, que também não tinha destaque em sua obra, foi posta de forma não problematizada e naturalizada, retratada como “simples continuidade da estratificação sociojurídica portuguesa” (MATOS, 2015, p. 11). Porém, a mestiçagem, diferente do que é posto por Varnhagen, aparece como algo a ser valorizado, enquanto uma característica brasileira que difere da experiência portuguesa metropolitana.

Capistrano foi uma das principais referências da historiografia nas primeiras décadas do século XX, e apesar de algumas interpretações serem problematizadas na atualidade, seus escritos se diferenciaram de uma abordagem política, particularidade da historiografia oitocentista incorporada nos escritos de Varnhagen, e construíram um efetivo saber, com foco no nacional, sobre a escravidão como prática e instituição, principalmente sobre a perspectiva da transição da mão de obra escrava indígena para africana, pautada no “desastre demográfico que se seguiu à colonização efetiva do litoral”. Ele permaneceu presente durante muitos anos no discurso historiográfico. (MATTOS, 2015, p. 12)

Nas décadas de 1960 e 1970 houve uma mudança de paradigmas no campo das Ciências Humanas e Sociais a nível mundial. Nesse período a sociologia e economia passaram por um grande desenvolvimento e foram as responsáveis por uma renovação do discurso historiográfico da época, isso porque, é através da Escola Sociológica Paulista sob a liderança de Florestan Fernandes que emerge uma reformulação de abordagens sobre a história da escravidão. Se na perspectiva historiográfica anterior, posta pela obra de Gilberto Freyre e Henri Hauser, o sistema escravocrata não foi tão violento aqui no Brasil, essa nova abordagem atribui a esse sistema um caráter quase genocida pela forma como foi “o processo de transferência de força de trabalho colocado em curso, a baixíssima esperança de vida dos recém-chegados e dado o crescimento natural da população escravizada sem o estímulo do tráfico” (MATTOS, 2015, p. 170)

Tal narrativa trata de “uma denúncia política”, coloca as questões voltadas à escravidão como chave interpretativa, o que antes, ocupava um lugar de segundo plano, além de explicitar a posição de desvantagens que esses sujeitos ocupariam na sociedade. O fazer historiográfico foi então modificado através da “Universidade de São Paulo com o centro de pós graduação de história, dos discursos políticos e intelectuais nas organizações políticas, institutos de pesquisas e partidos políticos” (MATTOS, 2015, p. 20)

Com a consolidação do sistema de pós graduação no Brasil em 1980 as metodologias baseadas na Escola dos Annales ou na História Social Inglesa se tornaram a base de formação dos historiadores brasileiros. Nesse mesmo ano a História Social da Escravidão emerge como um novo campo de pesquisa conectando a historiografia sobre o Brasil colonial, tendo como referência o autor Stuart Schwartz, e “balanços historiográficos da produção recente sobre a história social da escravidão no Brasil”, tendo como referência as obras de Herbert Klein e João José Reis. (MATTOS, 2015, p. 22, 23)

Diante dessa nova abordagem as pesquisas centraram-se nas experiências dos sujeitos comuns, os escravizados então passaram a ser compreendidos enquanto sujeitos históricos,

ampliando o objeto de estudo para o campo da história familiar, demográfica, utilizando de fontes como, registro de casamento, batismo, óbito de escravizados, que são trabalhadas de forma problematizada. Assim, passa a ser criticado o modelo de família patriarcal exposto por Freyre, colocando em xeque a ideia de subordinação dos escravizados frente ao senhoril, pois compreende que essas relações foram bem mais complexas, dado que muitos escravizados resistiram e buscaram formas de transpor o sistema escravocrata. (MATTOS, 2015, p. 24)

Essa corrente teórica, portanto, oferece importantes contribuições para essa pesquisa, a partir do momento que possibilita pensar esse acontecimento histórico pelo prisma dos próprios escravizados, nos fazendo refletir sobre a resistência praticada por esses sujeitos dentro de um sistema escravocrata extremamente violento e práticas de subversão através de processos jurídicos, fugas, e criação de quilombos, tendo em vista que dialoga com os processos de luta e resistência empreendidas pelo movimento negro ao longo da história, culminando na elaboração e aprovação da Lei. 10.639/03.

Do mesmo modo, os Estudos Culturalistas que emergiram no século XIX através da Escola de Recife, no Brasil, tinham como centro de investigação as culturas para compreender os processos históricos, levando em consideração as relações e experiências dos homens ao longo do tempo, possibilita um olhar heterogêneo sobre o conceito de cultura, permitindo compreendê-la não como algo fixo, mas sim flexível. (OLIVEIRA, 2016, p. 178)

Tal perspectiva, permite-nos compreender a participação dos negros escravizados na construção de uma cultura essencialmente brasileira, formada mediante o contexto de um sistema escravocrata. Entretanto, não podemos dizer que por causa da extrema dominação e violência sofrida pelos escravizados, suas culturas foram suprimidas e não influenciaram de nenhuma forma o modo de vida dos europeus, tão pouco afirmar que houve uma reprodução fidedigna, inalterada, das culturas e práticas já existentes na África. Existia uma diversidade cultural no continente africano, mas tal pluralidade não impediu a criação de identidades próprias, muito pelo contrário, possibilitou uma receptibilidade maior em relação a isso. (MINTZ, 2003; PRICE, 1999)

Então, é possível perceber a existência de uma interação cultural entre africanos e europeus nas américas que desencadeou uma forma própria de viver, criando instituições e laços de solidariedade. Estes, construídos ainda no transporte desses escravizados, no navio, gerando uma interação cultural que permitiu a formação de uma nova cultura na sociedade africano-americanas (MINTZ, 2003; PRICE, 1999)

2.2 Movimento II - Dos Sujeitos Socialmente Organizados nas décadas de 1980 e 1990 e a construção da lei 10.639/2003

O autor Arim Soares do Bem (2006, p. 1140) observa que a história de construção do Brasil é marcada por uma série de movimentos sociais, que em sua maioria, consistiam em assumir uma postura de oposição ao governo vigente. As lutas sociais voltadas para revoltas de escravizados, podem ser percebidas entre 1807 a 1835, apesar da não adesão dos demais setores da sociedade ao movimento e delas terem sido radicalmente sufocadas.

É no século XIX que os movimentos sociais surgem na história do país como eventos sociais mais abrangentes e possuem características muito distintas dos movimentos do século XX. Conforme aponta Gohn, tais movimentos eram formados por “motins caóticos, sem uma plataforma político-ideológica bem delineada e giravam em torno da construção de espaços nacionais” (BEM, 2006, p. 1139). Ainda em suas palavras, “o caráter pouco organizado e a constituição informal dos movimentos, facilitavam o rápido sufocamento de suas bases pelas forças legalistas, que os enquadravam como produtos das ações de bárbaros, assassinos, selvagens” (BEM, 2006, p. 1139, 1140).

A ausência de classes sociais bem definidas dentro dos movimentos permitiu uma abertura para as contradições e conflitos em torno de um direcionamento comum sobre as lutas, contribuindo para beneficiamento da elite, que tendia a utilizar os movimentos sociais como “massa de manobra para os arranjos políticos normalizadores” (BEM, 2006, p. 1140). Apesar disso, Gohn pontua a importância de tais movimentos para a construção da cidadania sociopolítica do país.

O século XX, por sua vez, apresentou lutas de classes sociais bem delimitadas que giravam em torno de paradigmas teóricos e políticos-ideológicos específicos. Importante ressaltar o papel histórico que esses movimentos sociais desempenham, pois evidenciam as tensões e contradições da sociedade em cada época, mas para além disso, direcionam para uma ação social, gerando novas formas de organização e a busca por institucionalização dos seus objetivos no campo jurídico-legal. Desse modo, podemos perceber uma relação direta entre os movimentos sociais e as mudanças institucionais. Segundo Arim Soares do Bem (2006, p. 1138, 1139):

[...] Os movimentos sociais produzem efeitos que extrapolam o limite das demandas localizadas, ampliando e universalizando o campo formal do direito para todo o conjunto da sociedade. Mudanças institucionais devem à existência dos movimentos sociais a sua qualidade, estando intimamente atreladas à força transformadora destes.

A ausência ou a pequena força dos movimentos sociais refletir-se-ão, inevitavelmente, na estrutura jurídico-legal das sociedades, limitando o alcance de pluralização e da democratização políticas e, conseqüentemente, do espaço de desenvolvimento e de atuação das identidades sociais e individuais.

No século XX os movimentos sociais estavam concentrados nas áreas urbanas, deslocando a atenção para os trabalhadores imigrantes no cenário sociopolítico, dentro de tal período emerge uma nova racionalidade, tanto dentro dos movimentos sociais como no próprio aparelho estatal. (BEM, 2006, p. 1144).

Na década de 1980 e 1990 os movimentos passaram a se organizar em torno de outros paradigmas, principalmente porque é na década de 1980 que ocorre o fim do regime ditatorial no país e inicia o processo de redemocratização. Entretanto, é importante ressaltar que a expressão desses acontecimentos ocorre mesmo que de forma fragmentada na década de 1970 durante o processo de redemocratização, em resposta a realidade social vivenciada durante a ditadura.

Após 1973 o país é marcado por uma crise que elevou o nível de desemprego, ocorreu a retomada da inflação, gerando o descontentamento de vários setores da sociedade e a perda de legitimidade do regime. Segundo Gonh (*apud* BEM, 2006) a população se organizou em torno do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que estava surgindo e contribuiu para uma nova articulação da sociedade que por diversos caminhos iam de encontro para uma mudança social no Brasil. Assim, em 1975 surge um amplo movimento que incluiu participação de organizações internacionais em prol da anistia, em 1976 ocorre a retomada do movimento sindical e em 1977 uma nova força incorporada pelo Movimento Estudantil. (BEM, 2006, p. 1151)

Nesse processo de redemocratização, emerge também o Movimento Feminista (1975) representando uma dinâmica não somente local, mas internacional. O ano de 1978 reflete uma ampliação nas ideologias traçadas pelo movimento da classe trabalhadora, levando a incorporação das questões de gênero, raça e cultura, a partir do I Congresso da Mulher Metalúrgica em São Bernardo do Campo, ocasionado pelo questionamento do caráter universal da organização da Classe Trabalhadora.

Eclodiram greves de diversas categorias socioeconômicas devido ao movimento dos metalúrgicos em São Paulo, no grande ABC. Em 1979 ocorre a criação do Movimento Sem - Terra, conjecturando o surgimento do Partido dos Trabalhadores em 1980. Ainda nesse período, ocorre o movimento de organização de favelas em diversos locais do país, principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte que impôs ao poder público o diálogo “com as

representações de interesses constituídas, em substituição ao tratamento social-darwinista dado a esses moradores, considerados marginais e criminosos” (BEM, 2006, p. 1151)

Assim, a década de 1980 se torna um momento importante para sociedade brasileira, não somente pelo fim da ditadura militar, mas também pelo caráter plural que adquire os movimentos sociais, abarcando novas temáticas, a das mulheres, dos negros, crianças, indígenas, meio ambiente e o movimento pela Constituinte que ocorreu entre 1985 e 1988, ocasionando na nova Carta Constitucional de 1988, centrada, principalmente na garantia de direitos sociais. (BEM, 2006, p. 1152). Em suas palavras:

A partir da década de 1980 a emergência dos novos movimentos sociais dá visibilidade a formas novas de organização dos trabalhadores, às vezes em oposição mesmo às estruturas tradicionais dos partidos políticos e sindicatos. Tais movimentos colocam questões novas, como as demandas encetadas por mulheres, homossexuais, negros e minorias de todos os matizes. Tais movimentos impuseram uma marcação que passou a situá-los para além da dicotomia alienação-identidade e forjaram rupturas entre eles e o seu conhecimento [...]

Assim, o autor Evans (1984) afirma que a luta dos movimentos sociais não estava centrada apenas em uma demanda por integração socioeconômica, mas sim uma exigência por uma reforma nos padrões culturais. E dentro dessa nova dinâmica os agentes sociais, como, as mulheres, negros, homossexuais começaram a planejar estratégias para o desenvolvimento de políticas da diferença, estabelecendo uma ordem de demandas relacionadas aos direitos sociais, centralizando nessas demandas a questão da identidade. (BEM, 2006, p. 1152).

Se na década de 1980 o desenvolvimento dos movimentos sociais é desencadeado pelos problemas econômicos e sociais gerado pelo próprio regime político de ditadura militar, na década de 1990 esse desenvolvimento será pautado em duas categorias, a cidadania coletiva e exclusão social. A cidadania coletiva que já era pauta na década anterior, a partir da constituição de 1988 passa “apresentar o exercício da cidadania como uma luta coletiva de grupos e instituições legitimados pela constituição” (GONH, 1997 apud BEM, 2006, p. 1153).

Importante ressaltar que o ideal de cidadania e o seu conceito varia conforme o contexto histórico, segundo George Reid Andrews (2007), antigamente a cidadania era marcada pela diferença, baseada na naturalização da desigualdade. A constituição de 1824 declarou “igualdade legal para todos os cidadãos brasileiros nascidos livre”, ou seja, os escravizados não eram contemplados e ainda assim existia uma distinção no grupo dos sujeitos livres, pois só tinha o direito de votar os homens ricos.

Mesmo depois da abolição da escravatura, com a emancipação dos escravizados, eles não conseguiram gozar de fato da liberdade concedida em caráter de lei, pois continuavam a ser

chamados de negros que no contexto do Brasil colônia e no século XX era sinônimo de “escravo”, vivenciando uma condição mutilada do liberto. (ANDREWS, 2007, p. 117)

Com a constituição cidadã de 1988 que estabeleceu a igualdade de todos perante a lei, temos acesso a muitos direitos negados durante muito tempo, as mulheres conquistaram o direito de votar, todos, sem exceção tem o direito à educação, saúde, segurança, os indígenas tem garantia de posse a terras. Entretanto, o direito em formato de lei não garante que ele seja exercido na prática, pois a demarcação de terras indígenas é uma luta travada no Brasil há muitos anos, e esses sujeitos continuam sem suas terras vivendo em estados precários.

Já a exclusão social, é resultante de novas configurações sociais da década de 1990 com o processo de globalização. Tal exclusão, enquanto parte do capitalismo, diz respeito ao constante crescimento da precarização do mercado de trabalho e a dificuldade de incorporação desses profissionais no mercado, categorizando os excluídos como “inúteis” e “excedentes”. (LESBAUPIN, 2000 *apud* BEM, 2006, p. 1153)

Assim, o crescimento da exclusão social, conforme Arim Soares do Bem (2003 *apud* BEM, 2006, p. 1153) foi “produzida pela introdução das políticas neoliberais”, e acabou gerando uma necessidade de atuação da Sociedade Civil organizada em solucionar essa questão. Nos movimentos da década de 1990 é perceptível a atuação central das organizações não-governamentais que passam a institucionalizá-los, atuando não somente em oposição ao estado, mas na elaboração de políticas públicas, antes centrada somente na figura do estado.

Portanto, observamos os avanços relacionados a institucionalização de direitos, disposta através da constituição de 1988, como conquista da luta travada pelos movimentos sociais, ao mesmo tempo que estes, partiram de uma conjuntura político-social da época. Em termos de avanços a constituição de 1988, também conhecida como constituição cidadã, centrada nas questões de identidade, instituiu regras e princípios para promover a inclusão social. Da mesma forma, “conferiu às comunidades negras contemporâneas o direito a titulação das terras que ocupam. Esse ato institui essas comunidades como sujeitos coletivos de direito e fortaleceu o movimento negro atual” (LEITE, 2017, p. 80)

Dentre os diversos movimentos sociais que foram citados ao longo desse capítulo, podemos dizer que o mais antigo de todos é o movimento negro. Segundo Cunha (et al, 2022, p. 193), ele desponta no interior do sistema escravagista, período colonial, pois os escravizados já travavam lutas e reivindicações contra o sistema em busca de liberdade e direitos. Entretanto, é a partir da abolição da escravatura, em 1888, que se expressam tímidas institucionalizações legais do nascimento desse movimento.

Silva e Duarte (2018 *apud* CUNHA, 2022, p. 193) apontam as várias fases do movimento negro, o primeiro, datado em 16 de setembro de 1931 com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) que no Artigo II de seu Estatuto estabelece a “Frente Negra Brasileira, como força social, visa a elevação moral, intelectual, técnico-profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra” (FERRARA, 1986 *apud* CUNHA, 2022, p. 194)

A segunda fase se concretiza através da fundação do Teatro Experimental Negro (TEN) em 1944 no Rio de Janeiro. Sua atuação central era no âmbito educacional, com intuito de “garantir o acesso e a permanência de estudantes que eram excluídos por sua condição étnica.” (CUNHA, 2022, p. 194). Por fim, a terceira fase se estabelece no período de redemocratização do país, em 1978 com o surgimento do Movimento Negro Unificado. Nas palavras de Pereira (2017 *apud* CUNHA, 2022, p. 194):

Com uma perspectiva revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulando “raça” e “classe” na luta contra o racismo, e por melhores condições de vida para a população negra, a criação do MNU tornou-se um marco na constituição do que chamamos de movimento negro contemporâneo, e teria inclusive sido o responsável pela difusão da expressão “movimento negro”, utilizado desde então para referir-se genericamente às organizações negras na luta contra o racismo no Brasil.

O Movimento Negro Unificado representou consideráveis conquistas tanto no plano educacional como no combate ao racismo, isso se deu principalmente através do evento, a Convenção Nacional “O negro e a Constituinte” que encaminhou uma série de proposições para Comissão da Assembleia Nacional Constituinte, assegurando vários avanços, tendo em vista que a nova constituição estabeleceu o racismo como crime, “determinou a demarcação das terras das comunidades quilombolas, estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de história as “contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro” (ROCHA, 2006 *apud* CUNHA, 2022, p. 194)

2.3 Movimento III - Das Políticas Educacionais e a criação e implementação da Lei 10.639/2003

Os caminhos traçados até a sanção da Lei 10.639/2003 representam embates, resistências e lutas que se arrastaram durante décadas e um dos expoentes nesse caminho, sem dúvida, é o Movimento Negro.

Conforme discutido anteriormente, o Movimento Negro surge de forma ainda muito precária no interior do sistema escravagista no período colonial, a partir da abolição observa-se

tímidas institucionalizações legais que culminaria no surgimento desse movimento (CUNHA, et al, 2022, p. 193), Mas é na década de 1970 , especificamente em 18 de junho de 1978, onde o país vive um processo de abertura política dentro do regime militar, que surge o Movimento Negro Unificado, considerado uma organização pioneira na luta do povo negro no Brasil.

O surgimento de novos movimentos sociais na década de 1970, especificamente os que estavam relacionados as questões identitárias, contribuíram para traçar uma configuração particular sobre as lutas e reivindicações nesse período. Conforme aponta Cardoso (2022 *apud* GOMES, 2019, p. 143), o movimento negro que surge a partir da luta política contra o racismo, buscou, por meio de um novo olhar lançado através da história, a compreensão da realidade vivenciada pela população negra, fazendo com que se distinguisse dos demais movimentos sociais e populares, à medida que negou a história oficial e contribuiu para a construção de uma nova interpretação sobre a trajetória do povo negro em nosso país.

Importante ressaltar que com o tempo o contexto de lutas e reivindicações do movimento foram se alterando. Segundo Gomes (2017 *apud* GOMES, 2019, p. 147), inicialmente eram mais coletivas e estavam relacionadas com a ideia de integrar as mulheres e homens negros na sociedade de classe, posteriormente, com a problematização desse conceito de integração, os discursos e as ações políticas do movimento passaram a concentra-se em denunciar o racismo existente no país.

A definição e os fins do movimento estão bem demarcados no artigo 4º e 5º do estatuto do Movimento Negro Unificado (2006, p. 1), a saber:

ARTIGO 4º - O MNU é uma entidade nacional de caráter político, democrática e autônoma, realizando atendimento social sem distinção de raça, gênero, orientação sexual, instrução, convicções religiosas ou filosóficas, bem como a portadores de deficiência.

ARTIGO 5º - O MNU visa combater o racismo, o preconceito de cor e as práticas de discriminação racial, em todas as suas manifestações, buscando construir uma sociedade da qual sejam eliminadas todas as formas de exploração (BRASIL, 2006, p.1)

Entretanto, Gomes (2019, p. 144) traça uma definição mais ampla sobre o Movimento Negro Unificando, pois para além de compreendê-lo como uma entidade de caráter político, ele o define enquanto “um educador” e como tal ele “educa e reeduca a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana.” (GOMES, 2019, p. 144). Assim, ele leva a discussão sobre a temática étnico-racial promovida no campo acadêmico para além dos muros da universidade, alcançando a população negra e pobre por meio de encontros, palestras, minicursos, articulado com intelectuais comprometidos com a causa.

A trajetória do Movimento Negro permite-nos perceber que ele representa uma organização importante na luta antirracista e pelos direitos da população negra, que não se delimitou ao campo político, estendendo-se para o campo religioso, da saúde e educação, pois além das suas contribuições no campo jurídico e político, através das intervenções na construção da constituição cidadã, atuou significativamente na implementação de políticas educacionais.

As políticas educacionais são implementadas pelo Estado brasileiro, entretanto, são resultados de um longo processo de luta e articulação de movimentos sociais, nesse caso especificamente, o Movimento Negro, Quilombolas, de Mulheres Negras e pela juventude negra que pressionam o poder público para implementar políticas antirracistas e ações afirmativas em prol da institucionalização dos direitos da população negra. (GOMES, 2019, p. 142, 143)

Conforme as ideias tecidas por Gomes (2019, p. 145), “as políticas educacionais pertencem ao conjunto das políticas sociais, que se materializam por meio da legislação, das práticas, dos planos e dos projetos educacionais”. Elas são de responsabilidade do estado, mas contam com a participação da população, organismos políticos, internacionais, movimentos sociais, sindicatos, associações e outros coletivos no que diz respeito as suas demandas, discussões e acompanhamentos. Os principais norteadores das políticas educacionais são: A Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação e a BNCC. Apesar da política educacional estar ligada a aplicação do PNE, ele está previsto na Constituição Federal e é regulamentado pela LDB, que a cada 10 anos deve ser atualizado. (GOMES, 2009, p. 145)

Gomes (2019) e Cunha (2022) apontam que os principais avanços do Movimento Negro para educação formal, diz respeito a Lei de Cotas Sociorraciais (Lei n.12.711/12), Lei de Cotas Raciais nos Concursos Públicos (Lei n.12.990/14), lei federal brasileira nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) da educação básica (Lei nº 9.394/1996), ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, atualizada anos depois pela lei nº 11.645/2008, a medida passa a abranger também os conteúdos sobre a História e a Cultura dos povos indígenas brasileiros; a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2003), com status de Ministério; o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana através do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/ CP nº 01/2004 (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b); a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade - SECADI (2004); o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010); construção das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB 16/2012 e Resolução CNE/CP 08/2012); e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013)

A lei 12.711/2012, sancionada no ano de 2012 e conhecida como Lei de cotas, institui o acesso ao ensino médio e superior em instituições de ensino federais por meio da reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e quilombolas. É um direito alcançado mediante as pressões que o Movimento Negro lançou sobre o Estado, uma construção que vem se desdobrando desde o ano de 1995 com uma das ações mais significativas de âmbito nacional, a Marcha de Zumbi dos Palmares, conforme explica os escritos de Carmem Corato e Thulio Silva de Moraes (2024, p. 131)

Tal ação, reuniu 30 mil pessoas em Brasília e apresentou ao presidente um documento que continha críticas em relação ao mito da democracia racial, a manutenção de práticas racistas e um programa de superação do racismo e da desigualdade racial, com propostas para as mais variadas áreas. No âmbito da educação, apresentavam ações afirmativas para o acesso à universidade e introdução de cursos profissionalizantes. O resultado foi o reconhecimento público feito pelo Presidente da República, admitindo a existência do racismo em nosso país. Essa conquista se tornou primordial para reivindicações por políticas de ações afirmativas para a população negra que vieram posteriormente. (GOMES, et al, 2021, p. 4)

No ano de 2001 o Movimento Negro participou da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e outras formas de intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban na África do Sul (CORATO; MORAIS, 2024, p. 131). A conferência resultou no comprometimento dos países em combater o racismo internacionalmente através do documento, Plano de Ação de Durban, principalmente por parte do Brasil que reconheceu o racismo no país. Dentro desse contexto, o Movimento Negro exerceu pressão política sobre o Estado, levando a promulgação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como, da Lei 12.288/2010 que instituiu o Estatuto de Igualdade Racial.

O Estatuto de Igualdade Racial tem a proposta de estabelecer ações afirmativas para combater as desigualdades étnico-raciais no campo da educação, saúde, trabalho, cultura, lazer, moradia, dentre outras. Conforme aponta o próprio documento “Os programas de ações afirmativas constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País” (BRASIL, 2010). A lei de cotas, uma política pública no campo da educação, então é fruto de todo esse movimento instituído principalmente

pelo Movimento Negro desde a Marcha de Zumbi dos Palmares até a criação do Estatuto de Igualdade Racial, que continua em constante atuação.

Os resultados de todo esse movimento de luta, não dizem respeito, somente a criação da Lei 10.639/2003, 11.645/2008 e a Lei 12.711/2012, pois muitas outras conquistas que vieram a posteriori tem a sua origem nesse conjunto de ações impulsionadas pelo Movimento Negro, como é o caso da Lei 12.990/2014. Tal lei estabelece cotas para concurso no âmbito federal e nasce com intuito de expandir a atuação da Lei 12.711/2012 para além do campo da educação, abarcando o espaço do trabalho. (CORATO; MORAIS, 2024, p.134).

O Movimento Negro entendia que de nada adiantava a população negra concluir o ensino superior se o mercado de trabalho não dava oportunidades para o exercício das determinadas profissões, então a lei surge com intuito de garantir a essas pessoas o ingresso em cargos públicos a nível estadual e federal, uma forma de melhorar as condições de vida material desses indivíduos e combater o racismo. Trata-se de uma política de reparação histórica para esses sujeitos que foram animalizados e construíram a base da nossa economia mediante a hiper exploração de sua força de trabalho. (CORATO; MORAIS, 2024, p.135).

Reparação histórica no sentido de admitir que a desigualdade entre a população branca e negra não é por acaso e sim uma construção sócio-histórica baseada na violência e opressão dos negros, através da escravização deliberada pelos europeus, gerando uma elite branca que acumulou capital e se beneficiou em todos os aspectos dessa hiper exploração e uma população negra, que em sua maioria, mesmo no pós abolição continuou a dispor da venda de sua força de trabalho, permanecendo em condições de vida muito precárias que se estendem até a contemporaneidade através do racismo estrutural. Ao mesmo tempo, reparação histórica no sentido de propor políticas públicas que tentam transpor essa configuração social combatendo o racismo, como é o caso da construção de todas essas leis já citadas.

Importante ressaltar que a partir da década de 1980 o Movimento Negro Unificado alarga a responsabilidade sobre as questões raciais, o combate ao racismo na sociedade e na escola para além de sua organização, colocando o debate em um nível nacional e incumbindo também o estado sobre tal responsabilidade. Nas palavras de Gomes (2019, p. 148):

Com o processo de queda da ditadura militar, da reabertura política no Brasil nos anos 80 do século XX, da realização da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e da promulgação da Constituição Federal, em 1988(CF), as entidades do Movimento Negro compreenderam melhor os desafios presentes na relação entre a luta antirracista, a democracia e as políticas públicas. O acúmulo das ações e iniciativas negras em relação à educação é redimensionado pelo Movimento Negro como demandas específicas e políticas ao Estado brasileiro e suas instituições. A questão racial, o combate ao racismo na sociedade e na escola, antes pautas específicas do Movimento Negro, começam a emergir na cena pública e política nacional como parte da demanda por um Brasil e uma escola democráticos.

No que diz respeito, especificamente as reivindicações do Movimento Negro em relação as reformulações dos currículos, apesar de se concretizar através da Lei nº 9.394/1996 alterada pela Lei nº 10.639/2003, trata-se de uma antiga reivindicação. Segundo Gomes (2019, p. 151) desde a Assembleia Nacional Constituinte o movimento encaminhou proposições “para que o currículo das escolas reconhecesse a importância do estudo da história da África e das questões afro-brasileiras como uma das formas de superação do racismo”. Porém, dentre todas as proposições encaminhadas, apenas algumas foram contempladas.

Entretanto, no que diz respeito, especificamente sobre o estudo da história da África e das questões afro-brasileiras, houve uma contemplação de forma “genérica” e “universal”, conforme explicita Gomes (2019, p. 152). De acordo com a constituição de 1988: “Art. 242 –§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988).

De acordo com Gomes (2019) da mesma maneira o Movimento Negro se fez presente no processo de elaboração da LDB de 1996, que se deu por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. O fórum foi constituído por 26 entidades, (científicas, sindicais e estudantis, de especialistas de educação, de secretários estaduais de educação e de dirigentes municipais de educação), as entidades do ensino privado, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) representando o grupo empresarial, a Associação de Educação Católica (AEC) representando o grupo confessional, Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) representando educadores e escolas superiores católicas. (OLIVEIRA, 1997 apud GOMES, 2019, p. 153)

A autora ainda sinaliza que o processo de elaboração não se deu de forma democrática, pois as entidades que constituíram o fórum não aprovaram a participação do Movimento Negro, nem de outros movimentos sociais. Assim, ficou disposto no texto da LDB:

postulados da Nova lei de Diretrizes e Bases em seu Capítulo II (Da Educação Básica), Artigo 26, Parágrafo 4º, estabelece que “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 apud CUNHA, 2022, P. 195)

No que diz respeito aos currículos, a autora Carla Silvino de Oliveira (2021) pontua que ao longo da história educacional brasileira, tivemos dois documentos de orientação curricular: a elaboração dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) pelo Ministério da educação de caráter não obrigatório e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) produzidos pelo CNE de caráter obrigatório. Na atualidade, a BNCC que é um documento normativo.

O processo de elaboração da BNCC tem início no ano de 2014 através da publicação da portaria do Conselho Nacional de educação CNE/CP n. 11/2014. Essa portaria sugere, através das Metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) "a criação de uma base nacional curricular para o ensino Fundamental e Médio, com intuito de definir e implementar direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a formação básica comum dos alunos da educação básica" (BRASIL, 2014^a, apud OLIVEIRA, 2021, p. 53). Em 2015 é lançada a portaria do MEC nº 592 que cria uma Comissão de Especialistas para construção de uma base nacional comum. E entre um processo de entraves e conflitos em dezembro de 2017 ocorre a homologação da BNCC para etapa do ensino fundamental e em 2018 para etapa do ensino médio.

As DCN's foram aprovadas em março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) resultante do parecer CNE/CP 3/2004. Trata-se de um documento curricular com força de lei. Da mesma forma que a lei 10.639/2003 correspondeu um avanço ao propor uma modificação nos currículos, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileiras, as diretrizes vem como uma forma de garantir os pressupostos dessa lei, uma política afirmativa como forma de reparação. Diz respeito ao primeiro documento curricular a contemplar a lei 10.639/03 tendo em vista que o outro é a BNCC, homologada apenas em 2017/2018. Segundo Mattos (2008, p. 9) é também o primeiro documento a incorporar a discussão sobre as relações étnico-raciais e o combate ao racismo no país que possui um caráter essencialmente político ao tratar sobre a importância do combate ao racismo.

O seu texto, ao retratar as relações raciais, não apresenta uma visão homogeneizada de como são estabelecidas essas relações, muito pelo contrário, traz à tona os conflitos e tensões existentes em nosso país por causa do racismo estrutural, além de tecer críticas sobre o mito da democracia racial.

Já o PNE (BRASIL, 2017) aborda as questões étnico-raciais de forma não obrigatória, mas optativa, ou seja, segundo esse documento, os professores podem optar por abordar ou não a temática em sala de aula. (CUNHA, 2022, p. 195)

3 – Curricularização da Lei e a BNCC

Este capítulo tem como proposta a análise da BNCC, com intuito de compreender se o documento curricular contempla o que está previsto na Lei 10.639/2003, especificamente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes e História. Nesse sentido, buscamos compreender de forma crítica o motivo ao qual a BNCC contempla ou não a referida lei, levando

em consideração o seu processo de construção e objetivos. Para isso, será utilizado os seguintes descritores como forma de análise: “Lei 10.639/2003” e “Leis 10.639/2003, “História e Cultura Afro-Brasileira” “Cultura Afro-Brasileira” e História da África”, “Africano”, “Luta dos negros no Brasil”, “Cultura negra brasileira” e “Negros”, além do materialismo histórico como chave interpretativa.

O capítulo é subdividido em três tópicos, o primeiro tem como objetivo fazer uma análise geral de todo o documento curricular, buscando perceber quantas vezes cada descritor aparece em todo o texto e onde aparece, para posteriormente fazer uma discussão mais aprofundada sobre cada componente curricular que nos propomos analisar. A intensão do segundo tópico é analisar como a referida lei está inserida no componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente no segmento da Literatura e Artes. O terceiro verificar como ela aparece no componente curricular de História.

3.1 A BNCC e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

A BNCC é um documento curricular com 600 páginas, seu texto é dividido da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Estrutura da BNCC; 3. A etapa da educação infantil; 4. Etapa do ensino fundamental; Etapa do ensino médio. Entretanto, a pesquisa tem como intuito analisar a etapa do ensino fundamental – anos finais.

No capítulo “Etapa do ensino fundamental”, a divisão ocorre por área, a saber: área de linguagem; matemática; ciências da natureza; ciências humanas, e ensino religioso. A área de linguagem contempla os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física que são ministradas do 1º ao 9º e Língua Inglesa, somente do 6º ao 9º ano, enquanto a de Matemática só engloba o componente curricular de Matemática, sendo ministrada do 1º ao 9º ano. Já Ciências da Natureza integra o componente curricular de Ciências. Ciências Humanas contempla História e Geografia, ambas as áreas também perpassam do 1º ao 9º ano, do mesmo modo, a área de Ensino Religioso que compreende o componente curricular de Ensino Religioso.

Levando em consideração todo o documento, fizemos uma busca através dos seguintes descritores “Lei 10.639/2003” e “Leis 10.639/2003, “História e Cultura Afro-Brasileira” “Cultura Afro-Brasileira” e História da África”, “Africano”, “Luta dos negros no Brasil”, “Cultura negra brasileira”, “Negros” e “Educação das relações étnico-raciais”, tal escolha está relacionada com as palavras que compõe a própria Lei 10.639/2003 e são de suma importância

para sua compreensão. Na tabela abaixo será especificado cada descritor, a quantidade de vezes que aparece no documento, o local onde é disposto e o conteúdo que o compreende.

Tabela 1 – Palavras-chave em relação a Lei 10.639/2003 localizadas na BNCC

Descritor e quantas vezes aparece na BNCC	Local	Como aparece no documento
Leis nº 10.639/2003 (1)	Introdução: Base Nacional Comum Curricular e currículos	“{...}educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) {...}. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada”. (BRASIL, 2018, p.19 - 20)
Lei nº 10.639/2003 (1)	História no ensino fundamental -Anos finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	“A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração.” (BRASIL, 2018, p. 416 - 417)
História e Cultura Afro-Brasileira (8)	Introdução: Base Nacional Comum Curricular e currículos (1)	“{...}educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422)” (BRASIL, 2018, p.19)
	Currículos: BNCC e Itinerários do Ensino Médio (1)	“VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;” (BRASIL, 2018, p.476)
	Nota de rodapé (6)	
	Introdução: Base Nacional Comum Curricular e currículos (1)	“{...}educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422)” (BRASIL, 2018, p.19)

Cultura Afro-Brasileira (9)		
	Componente Curricular de História 9º - Objeto de conhecimento (1)	“A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.” (BRASIL, 2018, p. 428)
	Currículos: BNCC e Itinerários do Ensino Médio (1)	“VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;” (BRASIL, 2018, p.476)
	Nota de rodapé (6)	
História da África (2)	Componente Curricular de História – Introdução (1)	“A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil.” (BRASIL, 2018, p. 401)
	História no ensino fundamental – Anos finais: Unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades (2)	“A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração.” (BRASIL, 2018, p. 416 - 417)
	Componente Curricular de História – Introdução (2)	“{...} Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos.” (BRASIL, 2018, p.401) “Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção

Africano /Africanos (15)		estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos.” (BRASIL, 2018, p.401)
	História 4º - Objeto de conhecimento (2)	“O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.” (BRASIL, 2018, p. 412) “Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.” (BRASIL, 2018, p. 412)
	História 5º - Habilidades (1)	“(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.” (BRASIL, 2018, p. 415)
	História no ensino fundamental – Anos finais: Unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades (1)	“O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente.” (BRASIL, 2018, p.418)
	História 6º - Habilidades (1)	“(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.” (BRASIL, 2018, p.421)

	História 7º - Objeto de conhecimento (1)	“Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.” (BRASIL, 2018, p. 422)
	História 8º - Habilidades (1)	“(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.” (BRASIL, 2018, p. 427)
	História 9º - Objeto de conhecimento (1)	“As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.” (BRASIL, 2018, p. 428)
	História 9º - Habilidades (1)	“(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.” (BRASIL, 2018, p. 429)
	Língua Portuguesa 6º ao 9º - Habilidade (1)	“Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.” (BRASIL, 2018, p. 157)

	Geografia no ensino fundamental - Anos finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (2)	“Nessa direção, explora-se, no 8º ano, uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África. Pretende-se, com as possíveis análises, que os estudantes possam compreender a formação dos Estados Nacionais e as implicações na ocupação e nos usos do território americano e africano. As relações entre como ocorreram as ocupações e as formações territoriais dos países podem ser analisadas por meio de comparações, por exemplo, de países africanos com países latino-americanos, inserindo, nesse contexto, o processo socioeconômico brasileiro.” (BRASIL, 2018, p. 382)
	Geografia 8º - Habilidades (1)	“(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.” (BRASIL, 2018, p. 389)
Luta dos negros no Brasil	Não aparece	
Cultura negra brasileira	Não aparece	
Negros (5)	História 8º - Objeto de conhecimento (1)	“A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.” (BRASIL, 2018, p. 425)
	História 9º - Objeto de conhecimento (2)	“A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.” (BRASIL, 2018, p. 428) “A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)” (BRASIL, 2018, p. 430)

	História 9º - Habilidades (2)	“(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.” (BRASIL, 2018, p. 429) “(EF09HI26) 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.431)
Educação das relações étnico-raciais (3)	Introdução: Base Nacional Comum Curricular e currículos (1)	“{...}educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422).” (BRASIL, 2018, p.19)
	Nota de rodapé (2)	

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018.

Através da tabela, conseguimos perceber que a BNCC não contempla a Lei 10.639/2003, tendo em vista a quantidade de vezes que é mencionada na fonte, apenas duas vezes. Mas também, por não cumprir a determinação explícita na referida lei sobre a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira em todo o currículo, e por abordar de forma muito rasa e sem problematização os assuntos relacionados com a temática. Tais aspectos serão abordados de forma mais detalhada no subtópico abaixo.

3.2 Lei 10.639/2003 e o componente curricular de Arte e Língua Portuguesa

A Lei 10.639/2003 cita em seu Art. 26 – A que “o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira deve ser ministrado em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2003). Porém, na BNCC não aparece, em nenhuma etapa da educação, a Literatura enquanto área ou componente curricular. A literatura só é citada ao longo do documento, aparecendo de forma “integrada” após a reformulação do Ensino Médio. Isso está diretamente ligado ao esvaziamento do conhecimento

epistemológico, onde as competências socioemocionais ganham destaque em detrimento das áreas de conhecimentos, conforme cita Carla Silvino (2021).

Dessa forma, não somente ocorre um esvaziamento do conhecimento epistemológico, como uma negligência da temática educação étnico-racial em razão das competências que compõem o documento. Sobre isso Heldina Fargundes e Berta Cardoso (2019, p. 78) apontam que “Não apenas a temática da educação étnico-racial foi empurrada para a margem, para dar destaque às competências, como questões referentes à igualdade e aos direitos humanos que permeiam o currículo e a formação de professores têm suscitado críticas”.

Com relação a temática da educação das relações étnico- raciais, segundo Adrielle Cunha, José Júnior e Doriele Duvernoy (2022, p. 192), a BNCC traz uma abordagem muito superficial e acaba se anulando na atuação de combate ao racismo, tendo em vista que não menciona sobre a necessidade e urgências na construção de políticas afirmativas nas escolas e atribui a responsabilidade em abordar a temática de forma transversal e integradora às escolas e sistemas de ensino. Conforme o cita a BNCC:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: {...} educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) {...}. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p.19-20)

Ainda segundo os autores, os conteúdos presentes nos componentes curriculares não atendem ao que está exposto no documento, pois não promovem práticas integradoras, evidenciando divergências dentro do próprio documento curricular.

A referida lei que deveria ser ministrada em todo o currículo escolar só aparece duas vezes no documento e nem mesmo é citada na área de Linguagens, ou no componente curricular de arte, explicitando uma prevalência do silenciamento na BNCC. Isso é muito perigoso, levando em consideração seu poder institucional e jurídico, pois enquanto um documento normativo, influencia diretamente, não somente, a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares no âmbito federal, estadual e municipal, suas propostas pedagógicas, mas também políticas e ações relacionadas à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e oferta de infraestrutura para o desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

O documento deveria, não somente, citar mais a lei 10.6039/2003 como realizar uma discussão de forma aprofundada em relação as temáticas a ela correlatas ao longo do texto, pois,

por mais que o documento não possa garantir que na prática a história e cultura africana e afro-brasileira seja trabalhada, ele é um dos passos primordiais para o combate ao racismo, tendo em vista seu poder e influência na formulação dos currículos escolares e na educação como um todo. Sobre o silenciamento predominante na BNCC, importante destacar que não significa uma neutralidade, muito pelo contrário, demonstra uma perpetuação das práticas racistas no âmbito do currículo.

O único descritor utilizado na tabela que pode ser identificado no componente curricular de Língua Portuguesa é “Africanos”. Pontua sobre a diversidade como algo essencial para orientar a organização/progressão curricular. Porém, isso se estabelece como mais uma contradição posta pelo documento, pois ele possui uma visão universalista, não contemplando de fato as especificidades do diverso, fator que também entra em conflito com a própria Lei 10.639/2003 e todas as outras políticas educacionais direcionadas ao atendimento das especificidades. (FAGUNDES, CARDOSO, 2019, p. 70). Enquanto no componente curricular de Língua Portuguesa só é possível localizar uma palavra-chave das citadas na tabela, no componente curricular de Artes nenhum deles é localizado, ferindo diretamente o que estabelece a Lei 10.639/2003.

3.3 Lei 10.639/2003 e o componente curricular de História.

Ao buscar pela palavra chave “História e Cultura Afro-Brasileira”, percebemos que aparece sete vezes em todo o documento, cinco delas é em nota de rodapé como referência, uma vez na introdução citando o parecer do CNE/CP nº 8 de 2012 e Resolução CNE/ CP nº 1/2012, e por fim, é citada no texto do ensino médio subtópico “Currículo: BNCC e Itinerários”, onde é pontuado que na formação geral básica os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir aprendizagens essenciais definidas na BNCC, dentre elas “VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2018, p. 476). O documento propõe o que ele mesmo não atende, entrando em contradição, pois não aborda a cultura afro-brasileira na literatura e nem no componente curricular de arte, além de ser retratado de forma bem superficial em História.

“Cultura Afro-Brasileira” é localizada nove vezes ao longo do texto, onde seis delas é em nota de rodapé, uma na introdução, outra na etapa do ensino médio como no descritor anterior, e por fim, no componente curricular de História – 9º ano, como objeto de conhecimento: “Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações” (BRASIL, 2018, p.428). Apesar do

objeto de conhecimento demonstrar um avanço ao reconhecer a atuação da população negra enquanto agentes históricos que constituíram movimentos sociais, resistiram e superaram as discriminações por meio de sua cultura, possibilitando pensar fatos históricos de forma mais complexa e pela perspectiva dos minorizados, é muito problemático a quantidade de vezes que ele se repete em todo o texto, levando em consideração a quantidade de páginas do documento curricular, 600 páginas. Ainda mais, pelo fato de não ganhar destaque nos objetos de conhecimento do componente curricular de História, pois só aparece uma vez, enquanto em Artes e Literatura não é nem mencionado.

Apesar do documento curricular possuir diversas lacunas e contradições, e ser problemática a quantidade de vezes que as palavras-chave aparecem, existem também alguns pontos positivos que merecem ser destacados. O descritor “História da África” surge em dois lugares distintos, no componente curricular de História, mencionando a obrigatoriedade da temática e a necessidade de ser apresentada de forma problematizada e não eurocêntrica, isso evidencia a importância dessas populações na construção da história do Brasil e possibilita os estudantes acessarem outras referências na produção do conhecimento.

Surge também em “História no ensino fundamental – finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, salientando a valorização da história da África, levando em consideração a história e saberes produzidos por essas populações, bem como, a necessidade em considerar como objetos de conhecimento o processo de inclusão e exclusão desses povos ao longo dos séculos, não reduzindo-os a história de escravidão. (BRASIL, 2018, p. 416)

Tanto o descritor “Luta dos negros no Brasil” quanto “Cultura negra brasileira” não foram localizados no documento. Já “Negros” consegue ser identificado cinco vezes como objeto de conhecimento do 8º ano, no trecho “A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição” (BRASIL, 2018, p. 428) e “A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)” (BRASIL, 2018, p. 430) do 9º ano, e nas habilidades (EF09HI03), (EF09HI26). O termo “inserção” dá a entender que esses sujeitos foram acolhidos depois da abolição da escravatura por meio de políticas públicas direcionadas a sua inserção na sociedade, quando na realidade, houve uma negligência e marginalização dos mesmos, devido a não assistência por parte do Estado.

Assim, a BNCC apresenta muitas contradições e existe uma disparidade muito grande entre as palavras chaves escolhidas para analisar o documento porque enquanto umas nem aparecem no texto, outras são identificadas em uma quantidade maior, como é o caso de “Africano/Africanos”, mas que ainda assim não garante uma perspectiva problematizadora.

Certas temáticas como a educação das relações étnico-raciais e todas correlatas a ela deveriam ocupar um espaço relevante na BNCC, buscando de fato se alinhar ao que está expresso no documento ao defender “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Citar de forma superficial não é contemplar o que preconiza a Lei 10.639/2003. E conforme aponta Carla Silvino de Oliveira (2021) o próprio processo de elaboração do documento se deu de forma antidemocrática.

A elaboração da BNCC é fruto de um longo processo de audiências, debates e reformulações. Importante ressaltar o cenário político vivenciado pelo Brasil, pois em maio de 2016 ocorreu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a exoneração dos conselheiros do CNE eleitos democraticamente e que participaram da elaboração da primeira versão da BNCC. Tais acontecimentos são de suma importância, tendo em vista sua influência no viés assumido pela versão homologada da BNCC. (OLIVEIRA, 2021)

Nesse sentido, Oliveira (2021) cita o envolvimento de agentes relacionados às instituições do governo e externos a ele no processo de elaboração e na versão final da BNCC que incluiu audiências e envio de documentos ao CNE, expressando posicionamentos contrários ou a favor em relação ao documento. Dentre esses agentes, podemos destacar: ANPED, ANPUH, Movimento Todos Pela Base, UNDIME, professor José Pacheco e Ricardo Moreira, etc. Onde a ANPED, ANPUH, professor José Pacheco e Ricardo Moreira se posicionaram contra a BNCC, enquanto a UNDIME e o Movimento Todos Pela Base adotaram um posicionamento favorável à BNCC, apesar de também apontarem algumas críticas e sugestões em relação ao componente curricular de História.

A autora pontua uma ligação entre UNDIME e CNE, da mesma forma entre a UNDIME e Movimento Pela Base, pois possuem os mesmos parceiros institucionais: Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Lemann, etc. Cita também que Alessio Costa Lima além de presidente da UNDIME é conselheiro do CNE. Nesse cenário, fica explícito a artimanha de tais agentes, nas palavras de Oliveira (2021, p. 101) "Evidencia-se, assim, um movimento em bloco com objetivos semelhantes e em trabalho conjunto para elaboração e aprovação da BNCC".

A terceira versão da BNCC, homologada em dezembro de 2017, só levou em consideração o posicionamento despontado pelo Movimento pela base. E é dentro desse contexto que o documento curricular expressa posicionamentos em alinhamento com as políticas neoliberais, com intuito de formar mão de obra para o mercado de trabalho, além da preocupação em relação às avaliações externas (OLIVEIRA, 2021). Assim, não é possível

concordar que o documento visa a construção de uma sociedade justa e democrática, se o mesmo não seguiu esses princípios.

Dentre todo esse processo de elaboração da BNCC fica nítido que o empresariado brasileiro ditou as regras no campo educacional com o objetivo de assegurar seus interesses, algo recorrente em nosso país. Conforme evidência Ruy Mauro Marini (2017) através de sua teoria marxista da dependência, existem países centrais e os da periferia do capitalismo e eles estabelecem uma relação de dependência que ocorre de forma desigual. Isso se configura nas primeiras décadas do século 19 com a criação da grande indústria nos países latino-americanos. Tal fator, gera a independência política desses países, que pautados na estrutura demográfica e administrativa construídos durante a Colônia acarreta um processo de subordinação de diversos países em torno da Inglaterra. Nas palavras do autor:

Os fluxos de mercadorias e, posteriormente, de capitais têm nesta seu ponto de entroncamento: ignorando uns aos outros, os novos países se articularão diretamente com a metrópole inglesa e, em função dos requerimentos desta, começarão a produzir e a exportar bens primários, em troca de manufaturas de consumo e — quando a exportação supera as importações — de dívidas. {...} é a partir de então que se configura a dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. (MARINI, 2017, p. 327)

Assim, os países da América Latina, como é o caso do Brasil, possuem uma indústria de commodities, fornecedora de produtos primários aos países centrais, produtos bem menos valorizados no mercado internacional e que possuem uma demanda inelástica, ou seja, possuem preço fixado e sua variação depende da flutuação de mercado, enquanto os países centrais produzem produtos mais sofisticados, de alta tecnologia. Tal fator caracteriza a divisão internacional do trabalho apontada por Marini (2021), onde uns países, muito poucos, investem na indústria de forma pesada, enquanto outros, a maioria, produzem insumos. Essa dinâmica provoca uma maior desigualdade social nos países dependentes, pautados na exploração do trabalho.

Tal discussão promovida pelo autor é muito importante, pois a dialética da dependência além de interferir na configuração econômica desses países, determinará o grupo social que concentrará o poder econômico e poderá ditar as políticas com intuito de atender aos seus interesses, no caso do Brasil, uma elite de empresários e latifundiários que vai acumular poder e criar políticas de exclusão para continuar se beneficiando e manter a própria lógica do capital funcionando. Isso vai resultar, por exemplo, na construção de políticas educacionais favoráveis aos seus objetivos, como é o caso da BNCC através de sua perspectiva neoliberal.

Então o capitalismo e neoliberalismo não são coisas opostas, muito pelo contrário, conforme a perspectiva de Alfredo Saad Filho (2011) o neoliberalismo é a uma etapa atual do capitalismo. Para compreender como ele se tornou hegemônico e promoveu reformas no nosso país a partir da década de 1990 é necessário entender o contexto político, econômico e social dos últimos anos, em uma escala mundial.

Na década de 1970 com a crise do petróleo, o modelo político-econômico Keynesiano que prevaleceu em muitos países chegou ao fim. Nesse contexto, surgiu internacionalmente a Nova Direita. Composta pelos governos mais conservadores da época, tais como, Ronald Reagan nos EUA e Margareth Thatcher na Grã- Bretanha, promoveram uma perspectiva hegemônica em nível mundial sobre a crise do Estado, a ideologia neoliberal, baseada na premissa de intervenção mínima em relação ao Estado e diminuição dos direitos trabalhistas e sociais. (HERMIDA; LIRA, 2018)

Essa ideologia passou então a influenciar os países da América Latina a partir de 1990 depois do Consenso de Washington ocorrido em 1989, com intuito de definir um modelo econômico capitalista, periférico e dependente para esses países. É então, a partir do governo de José Sarney (1985-1990) e Collor de Melo que podemos identificar as primeiras tentativas de reformas do Estado com um viés neoliberal. Mas é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) onde as reformas neoliberais perpassam o campo político, econômico e social. (HERMIDA; LIRA, 2018)

Nesse sentido, conforme aponta Pablo Gentili (1996, p. 8) as propostas políticas vão gerar, a partir de então, profundas reformas no sistema educacional contemporâneo, tendo como um dos objetivos “articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho”, o que dá “sentido e estabelece o rumo (o horizonte) das políticas educacionais, ao mesmo tempo que permite estabelecer critérios para avaliar a pertinência das propostas de reforma escolar. É o mercado de trabalho que emite os sinais e permitem orientar as decisões em matéria de política educacional.” (Gentili, 1996, p. 8)

Portanto, a educação passa a ser uma mercadoria atuando mediante às necessidades do mercado de trabalho, onde os neoliberais definem um conjunto de estratégias que vão transferir um dever social para esfera de mercado. E isso não significa um comprometimento da educação em relação a geração de empregos ou garantia dos mesmos, e sim uma adequação às exigências do sistema mercadológico. Nas palavras do autor:

É importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema

educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função "social" da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas. (GENTILI, 1996, p. 8)

Gentili (1996) utiliza o termo de Mcdonaldização para explicar como o campo educacional passa a atuar mediante padrões produtivistas e empresarias que causam alienação e exclusão. Assim como o *fast food*, a educação precisa se adequar a necessidade do trabalhador na sociedade contemporânea, pois a sociedade precisa se qualificar, então a mercadoria deve ser feita de forma rápida e dentro de padrões rigorosos de controle da eficiência e da produtividade. Nesse sentido, as escolas terão a função de desenvolver nos alunos competências e habilidades para atuarem de forma competitiva em um mercado de trabalho cada vez mais restrito e com processos seletivos rigorosos. Importante destacar que esse processo de Mcdonaldização também atravessa o campo do currículo, ao pensarmos as semelhanças entre o planejamento dos cardápios e as estratégias neo-tecnistas de reforma curricular.

Toda essa discussão proposta pelo autor nos permite compreender mais a fundo porque a BNCC possui um viés liberal, não somente pelo intuito de formar mão de obra para o mercado de trabalho, mas por todos os mecanismos instituídos pelo documento curricular que levam para esse caminho, como é o caso das competências e habilidades estabelecidas pelo documento como norteadoras da educação básica. O alinhamento da BNCC com a política neoliberal pode ser observado na própria definição de competências e habilidades posta no próprio documento, sendo “competência a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” e “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)

Importante destacar que enquanto o descritor “Lei 10.639/2003 só aparece duas vezes em todo documento, o termo “Mundo do trabalho” aparece trinta e sete vezes, demonstrando uma disparidade muito grande e mais uma vez evidencia o comprometimento do documento curricular com as exigências mercadológicas e não de atender o estabelecido pela Lei 10.639/2003.

Segundo Marini (2021), a elite dominante atua com interesse em manter a lógica do sistema capitalista, pois é lucrativo para si, e este por sua vez, só consegue se manter mediante a perpetuação da desigualdade e exploração de uma classe social específica, a classe trabalhadora. Nesse sentido, a lógica capitalista que é a mesma lógica neoliberal apresentada na BNCC jamais contemplaria a Lei 10.639/2003 em sua plenitude, abordando-a de forma crítica

e problematizadora, pois fazer seria um passo importante para romper com a desigualdade e violência sofrida pela população preta no campo educacional, seja pelo silenciamento nos currículos e livros didáticos, ou pela abordagem estereotipada e estigmatizada.

Para dominar é necessário subjugar e esse é o artifício utilizado pelo próprio sistema capitalista através do racismo, da misoginia, preconceito, xenofobia, criando situações de vulnerabilidade que fazem as pessoas se submeterem ao capital. No caso da população preta, por exemplo, ainda na atualidade por causa do racismo estrutural, dificilmente são selecionadas para ocupar cargos de liderança e com uma boa remuneração salarial, tendo que se submeter a empregos com baixa remuneração, e muitas vezes, em condições precarizadas. E isso vai refletir no próprio campo educacional, porque os currículos, como é o caso da BNCC não corrobora para o combate ao racismo estrutural. É necessário manter a população preta na condição de inferioridade para então poder explorá-los, perpetuando a divisão do trabalho mediante a lógica do capital, o burguês detém dos meios de produção e o proletariado vende sua força de trabalho.

Em uma sociedade estruturalmente racista é muito problemático a BNCC continuar a perpetuar o silenciamento sobre a população negra, o que parece óbvio precisa ser dito, pois quando o documento cita “ Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais...” (BRASIL, 2018, p. 10), é necessário explicitar quem são esses indivíduos e esses grupos sociais, é preciso deixar claro no documento que a população negra faz parte desses grupos sociais, ou, corremos o risco de continuar a tratar sobre o protagonismo de população branca em sala de aula, às vezes por estarmos condicionados.

Certamente, a BNCC não teria como assegurar uma mudança de fato nas abordagens do conteúdo, isso é uma questão bem mais complexa e envolve outros atores e instituições, mas ela poderia ser um ponto de partida para essas desconstruções.

Um outro trecho do documento que conseguimos observar outra divergência é na seguinte passagem “A BNCC propõe a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (BRASIL, 2018, p. 14) Como a BNCC pode propor a escola prática coercitiva de não discriminação e respeito às diferenças se ela mesmo corrobora com o racismo estrutural através do silenciamento?

Portanto, a BNCC não contempla a Lei 10.639/2003, tendo em vista seu viés neoliberal alinhado com as perspectivas mercadológicas e por esse mesmo fator, não oferece uma educação crítica e antirracista, muito pelo contrário, contribui para a perpetuação do racismo

estrutural, através do silenciamento e superficialidade que englobam as temáticas expressas no documento curricular.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo dessa pesquisa foi analisar se a BNCC contempla a Lei 10.639/2003, para isso, foi preciso compreender todo um processo de construção da referida lei, pois apesar da sua homologação ter ocorrido no ano de 2003 existiram movimentos específicos que influenciaram na sua aprovação. Esses movimentos, apesar de distintos, devem ser compreendidos sob um caráter de confluência, tendo em vista a relação mútua estabelecida entre eles.

Nesse processo de construção, entendemos como marco, o movimento historiográfico da Escola dos Annales que influenciou diretamente a construção de uma História Social da Escravidão no país, tendo sua consolidação na década de 1980 por meio do curso de pós graduação em história responsável pela formação de uma nova leva de historiadores. O movimento dos sujeitos socialmente organizados, especificamente na década de 1980 e 1990, onde os movimentos sociais adotaram um caráter de luta mais definido, inclusive o Movimento Negro, pois apesar de ter surgido em 1978, é nesse período que consegue uma atuação mais incisiva em relação ao estado, refletindo nas primeiras conquistas significativas para a população negra. Nesse contexto é importante destacar essa atuação dos movimentos sociais na construção da constituição cidadã, um divisor de águas na instituição de direitos para as populações marginalizadas.

O primeiro movimento diz respeito a mudança de paradigmas que ocorreu no campo da historiografia, através da Escola dos Annales. Esse movimento historiográfico ocorrido na França repercutiu em todo o mundo e alterou o fazer histórico, bem como, a escrita do historiador. Isso porque, ocorreu uma ampliação no leque de fontes e a forma de interpretá-las, tendo como base a problematização, além da possibilidade de pensar a história a partir do sujeito comum, entendendo-os enquanto agentes históricos. Ele possibilitou também a construção da História Social da escravidão no nosso país, na década de 1970 através do campo da sociologia, entretanto, ela só se consolida nos anos de 1980 através dos cursos de pós graduações.

A História Social da Escravidão lança uma nova perspectiva sobre os acontecimentos históricos e constrói outras narrativas para explicar a escravidão, o período colonial, pensando a partir dos sujeitos que durante muito tempo foram invisibilizados pela história, como é o caso das mulheres e os escravizados.

A luta da população negra por direitos e melhores condições de vida sempre existiu, desde os tempos mais repressores e violentos como é o caso do período colonial e da ditadura militar, mas essa mudança de paradigmas na história por meio da Escola dos Annales e da História Social da Escravidão, abriu portas para a conquista de direitos que sempre estiveram associados a uma trajetória de luta e resistência dessas populações.

E assim temos o segundo movimento de grande importância para a trajetória de construção da Lei 10.639/2003, a dos sujeitos organizados, com destaque do Movimento Negro Unificado na década de 1970, pois muito contribuiu na construção da Constituição Cidadã em 1988, responsável por instituir direitos essenciais para todos, sem distinção de cor, raça ou religião. Apesar dos avanços empreendidos pela constituição cidadã, faz-se necessário ressaltar que instituir legalmente a igualdade de todos perante a lei, não garante a consolidação desse direito de fato na prática.

A atuação do Movimento Negro Unificado ocorre dentro de um contexto de luta por melhores condições de vida e acesso à educação de qualidade, trabalho, saúde para população negra. Uma das suas principais pautas é a luta contra o racismo estrutural, inclusive um dos movimentos de âmbito nacional promovido por eles foi a Marcha Zumbi dos Palmares que pressionou o Estado e fez o Presidente da República negar a igualdade racial no Brasil e admitir seu caráter racista.

Outra atuação foi na Conferência de Durban, onde o Brasil firmou o compromisso de criar políticas pública de combate ao racismo, aproveitando desse contexto, o movimento negro pressionou o Estado e foi criada a Lei 10.639/2003, posteriormente o Estatuto de Igualdade Racial (2010), Lei de Cotas (2012) para ingresso da população negra no ensino superior, bem como, a ampliação da Lei de Cotas (2014) para o âmbito de concursos estaduais e federais.

Portanto, é a trajetória de todos esses movimentos que cria um campo fértil para todas as políticas educacionais construídas ao longo desses anos e culmina no sancionamento da Lei 10.639/2003. Essas e tantas outras conquistas visam combater o racismo, através de políticas públicas que possibilitem a população negra ascender socialmente e economicamente, foi e continua sendo permeada por um processo árduo e de muita luta travada pelo movimento negro.

Nesse sentido, a BNCC, um documento curricular normativo que influenciará diretamente os currículos escolares, livros didáticos e políticas educacionais, surge contrária a todas as conquistas empreendidas pelo movimento negro ao longo dos últimos anos, devido ao seu caráter neoliberal. Seu objetivo está direcionado as avaliações externas e formar mão de obra barata para o mercado de trabalho, assim, está alinhada com os interesses mercadológicos, não atendendo aos anseios do movimento negro.

Isso posto, foi possível identificar que o documento curricular apresenta um esvaziamento do conhecimento epistemológico, dando destaque as competências e habilidades, além de abordar a Lei 10.639/2003 de forma muito rasa e sem problematização, pois ao buscar essa palavra-chave no documento, percebemos que ela só é citada duas vezes em um documento constituído por 600 páginas. Com relação a sua presença nos componentes curriculares de Arte e Língua Portuguesa, identificamos a preponderância do silenciamento, pois ela não é mencionada. Já no componente curricular de história aparece de forma indireta, mas ainda de forma muito rasa e sem problematização.

Portanto, o documento é cheio de lacunas e contradições. Ele possui um olhar generalista, não dando conta de abarcar as especificidades que a diversidade possui. O próprio processo de elaboração do documento não foi efetuado de forma democrática, representando assim um retrocesso em meio à todas as conquistas alcançadas pelo movimento negro e também um entrave para o combate do racismo no nosso país, devido ao silenciamento sobre as temáticas tratadas na Lei 10.639/2009 e afins.

A BNCC está alinhada aos interesses do sistema capitalista, seu objetivo está centrado nas avaliações externas e formar mão de obra para o mercado de trabalho, tais objetivos refletem os interesses de um grupo seletivo da população, o empresariado brasileiro, que por deter poder interfere nas decisões políticas e na construção de políticas públicas, interferindo também no campo educacional.

Nesse sentido, as decisões políticas serão direcionadas para manter essa lógica, fazendo com que o sistema funcione de forma automática, através de ferramentas responsáveis por instituir a desigualdade, a força motriz do sistema capitalista. Uma dessas ferramentas, é sem dúvida o racismo, pois inferioriza um determinado grupo, a população negra, criando condições para sua exploração.

Portanto, podemos afirmar que a BNCC possui um viés liberal, logo não contempla a Lei 10.639/2003, e por consequência corrobora com a perpetuação da desigualdade e do racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

FONTES

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 jan. 2024

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei n 9.394/96. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 18 jan. 2024

BRASIL. **Lei 10.639, de 09.01.03: altera a Lei 9394/96** para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira”.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Estatuto do Movimento Negro Unificado**. XV Congresso Nacional Ordinário. Bahia, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPIR, 2013.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha; HEBE, Matos. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**: uma conversa com historiadores. Estudo históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, n° 41, p. 5-20, jan-jun. 2008

ANDREWS, George Reid. **América Afro-latina. 1800-2000**. São Carlos, Edufscar, 2007.

BARROS, J. D. **Será a história uma ciência**: Um panorama de posições historiográficas. *Revista Inter-Legere, [S. l.]*, v. 3, n. 27, p. c18662, 2020. DOI: 10.21680/1982-1662.2020v3n27ID18662. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/18662>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BEM, Arim Soares do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o estado e a sociedade Brasileira nos séculos XIX e XX**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157, set./dez. 2006

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. CHESNEAUX, Jean. Disponível em: https://www.academia.edu/14467883/A_Escrita_da_Hist%C3%B3ria_Peter_Burke. Acesso em 10 de jan.2024.

CORATO, Carmen; SILVA DE MORAES, Thulio. **Cotas raciais no Brasil: delineamentos históricos.** *Temporalis*, [S. l.], v. 24, n. 47, p. 122–137, 2024. DOI: 10.22422/temporalis.2024v24n47p122-137. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/43749>. Acesso em: 2 fev. 2024.

CUNHA, Adrielle Soares et al.. **Educação das relações étnico-raciais e bncc: descontinuidade e silenciamento.** Anais VIII EPEPE... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83607>>. Acesso em: 17/01/2024 12:20

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei 10.639/200: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. *Rev. Exitus*, Santarém, v. 9, n.3, p. 59-86, jul. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223794602019000300059&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 jan. 2024.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação.** Manual do usuário. In: Escola S/A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília. CNTE, 1996, p. 9-46.

GOMES, N. L. (2019). **O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais.** *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 11 (Ed. Especi), 141–162. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687>>. Acesso em 02 dez. 2023

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas, desafios.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança dos currículos. In: **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas.** Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

HERMIDA, Jorge; LIRA, Jailton. Estado e neoliberalismo no Brasil (1995-2018). *Cadernos de pesquisa: Pensamento educacional*: 13. 38-63. 10.35168/2175-2613. UTP. Vol.13. N35. 2918, p. 38-63.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil.** *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana* Ano X, São Paulo, n. 19, p. 64-82, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/137196/132982>

MACHADO, M. H. P. T. **Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a história social da escravidão.** *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 143-160, 1988. Disponível em: <file:///C:/Users/geisa/Downloads/mariahelenamachado.pdf> . Acesso em 04 de jan. 2024.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. *Germinal:* Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, dez. 2017.

MATTOS, Hebe. “Colonização e escravidão no Brasil: Memória e Historiografia”. In: **O Brasil Colonial** (1443-1580). Org. FRAGOSO, João & GOUVÊA, Maria de Fátima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MINTZ, Sidney W.; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: Uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MUNIZ, Roberta Maria Da Silva. **Eduardo Galeno e as tramas da história: memória, política e poética**. Recife, Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o ensino de história**. Tese (Doutorado- Programa de Pós-Graduação Formação, Currículos e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, David Barroso de. **O Culturalismo brasileiro**. Aufklärung. Revista de Filosofia, João Pessoa, vol. 3, núm. 1, p. 177-178, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4715/471555231008.pdf>. Acesso em 04 de jan. 2024.

PRICE, Richard. **O milagre da crioulação: restrospectiva**. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro: Ed. UCAM, ano 25, n. 3, p. 383-419, dez. 1999.

SAAD, A. Filho. **Crise no neoliberalismo ou crise do neoliberalismo? Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. Vol.1, No. 3, Edição Especial - Dossiê: A crise atual do capitalismo, dez. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. Pérez (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Artmed, 1998, p. 119-148.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO ELETRÔNICA
DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA BASE DE DADOS DA
BIBLIOTECA**

1. Identificação do material bibliográfico:

[X] Monografia [] TCC Artigo

Outro: _____

2. Identificação do Trabalho Científico:

Curso de Graduação: Licenciatura Plena em História _____

Centro: Universidade Federal do Piauí - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros.

Autor(a): Geisa Vitória Brito Olimpio _____

E-mail (opcional): geisa.olimpio@ufpi.edu.br _____

Orientador (a): Profa. Dr.^a Carla Silvino de Oliveira _____

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI _____

Membro da banca: Profa. Ms. Nádia Narcisa de Brito Santos _____

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI _____

Membro da banca: Profa. Dra. Iael de Souza _____

Instituição: Externo Universidade Federal do Ceará – UFC _____

Membro da banca: _____

Instituição: _____

Titulação obtida: Graduada _____

Data da defesa: 09/08/2024 _____

Título do trabalho: "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: o
lugar da Lei 10.639/2003 na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)".

3. Informações de acesso ao documento no formato eletrônico:

Liberação para publicação:

Total: [X]

Parcial: []. Em caso de publicação parcial especifique a(s) parte(s) ou o(s) capítulos(s) a serem publicados: _____

.....

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Considerando a portaria nº 360, de 18 de maio de 2022 que dispõe em seu Art. 1º sobre a conversão do acervo acadêmico das instituições de educação superior - IES, pertencentes ao sistema federal de ensino, para o meio digital, autorizo a Universidade Federal do Piauí - UFPI, a disponibilizar gratuitamente sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral ou parcial da publicação supracitada, de minha autoria, em meio eletrônico, na base dados da biblioteca, no formato especificado* para fins de leitura, impressão e/ou *download* pela *internet*, a título de divulgação da produção científica gerada pela UFPI a partir desta data.

Local: Picos Data: 15/07/2025

Assinatura do(a) autor(a): Geisa Vitoria Brito Olimpio

* **Texto** (PDF); **imagem** (JPG ou GIF); **som** (WAV, MPEG, MP3); **Vídeo** (AVI, QT).