

ENSINO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Samuel Correa Duarte¹

RESUMO

O presente texto tem como foco a análise do processo de recepção da questão afro-brasileira no campo educacional. O problema básico é como se deu o reconhecimento da herança da escravidão expressa no racismo e a formulação de políticas e práticas educacionais para combatê-lo. Nossa hipótese é que somente o aprimoramento das práticas educacionais rumo à igualdade racial será capaz de equacionar os males derivados da herança da escravidão. O objetivo do presente texto foi examinar a trajetória do debate político-institucional sobre a questão afro-brasileira e sua articulação com a educação. Esperamos contribuir para desenvolver o debate em torno dos erros e acertos sobre o tema no campo escolar e os rumos a seguir com vistas ao acolhimento a nível das mentalidades do fato do multiculturalismo que permeia nossa sociedade. Do ponto de vista metodológico foi empreendida abordagem qualitativa, construída através de pesquisa bibliográfica.

Palavras-Chave: História; Cultura afro-brasileira; Currículo.

TEACHING HISTORY AND THE AFRO-BRAZILIAN ISSUE IN THE SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT

This text focuses on the analysis of the reception process of the Afro-Brazilian issue in the educational field. The basic problem is how the recognition of the heritage of slavery expressed in racism and the formulation of educational policies and practices to combat it took place. Our hypothesis is that only the improvement of educational practices towards racial equality will be able to equate the evils derived from the legacy of slavery. The objective of this text was to examine the trajectory of the political-institutional debate on the Afro-Brazilian issue and its articulation with education. We hope to contribute to the development of the debate around the mistakes and successes on the subject in the school field and the directions to follow with a view to welcoming at the level of mentalities the fact of multiculturalism that permeates our society. From the methodological point of view, a qualitative approach was undertaken, built through bibliographic research.

Keywords: History; Afro-brazilian culture; Curriculum.

Recebido em 10 de setembro de 2023. Aprovado em 14 de novembro de 2023

¹ Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Mestre em Desenvolvimento e Planejamento Territorial - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em História pela Universidade Federal do Amapá. Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. Estágio em doutorado sanduíche na Universidade do Porto-PT.

INTRODUÇÃO

A luta contra as desigualdades sociais está diretamente ligada à valorização da diversidade cultural e a abertura para as expressões dos segmentos sociais subalternizados. No campo educacional, a inserção curricular das diferentes narrativas geradas pela trajetória dos grupos sociais subalternizados que compõem nossa sociedade no percurso formativo é demanda premente, com vistas a acolher a diversidade cultural e efetivar a inclusão social (CANDAUI, 2016). O estudo e ensino de história repousa sobre as tensões sociais que permeiam a sociedade. Sendo assim, analisar a inclusão da história e cultura afro-brasileira constitui objeto de primeira ordem para a compreensão dos modos como lidamos coletivamente com nosso mosaico sociocultural.

O presente texto tem como foco a análise do processo de recepção da questão afro-brasileira no campo educacional. O problema básico é como se deu o reconhecimento da herança da escravidão expressa no racismo e a formulação de políticas e práticas educacionais para combatê-lo – a memória rediviva como crítica do presente (ESCOBAR, 2003).

O pressuposto subjacente é o poder transformador da educação ante as mentalidades, de modo que uma mirada multicultural poderia ajustar o percurso formativo dos educandos rumo ao reconhecimento e acolhimento da diversidade. Propomos a longa duração como marco temporal para análise do tema em questão, partindo do Brasil colonial até chegar aos dias atuais, na busca de compreender as linhas mestras que guiam as complexas relações entre a dinâmica sociopolítica e a educação.

Nossa hipótese é que somente o aprimoramento das práticas educacionais rumo à igualdade racial será capaz de equacionar os males derivados do processo colonial. Admitimos que a escola, enquanto instituição formadora de mentalidades, não pode se furtar à sua tarefa de promoção da inclusão social. Para tanto, os instrumentos de política educacional e currículo são elementos de primeira ordem visto que orientam a agenda do processo de ensino-aprendizagem – que devem ser, para tanto, descolonizados (MIGNOLO, 2008).

O objetivo do presente texto foi examinar a trajetória do debate político-institucional sobre a questão afro-brasileira e sua articulação com a educação. Esperamos contribuir para desenvolver a discussão em torno dos erros e acertos sobre o tema no campo escolar e os rumos a seguir com vistas ao acolhimento a nível das mentalidades do fato do multiculturalismo que permeia nossa sociedade.

Do ponto de vista metodológico foi empreendida abordagem qualitativa, construída através de pesquisa bibliográfica. O foco da pesquisa bibliográfica aqui é discorrer sobre o tema em tela recorrendo a estudos progressos. Conhecer contribuições que permitam delimitar campos de estudo e abrir diálogos teóricos e perspectivas de pesquisa são objetivos precípuos dessa abordagem.

A pesquisa bibliográfica de acordo com Koche (2011) permite mapear a trilha do saber sobre uma área ou tema de estudo. O princípio básico é que o conhecimento prévio sobre um tema deve estruturar uma pesquisa presente e orientar o debate, seja para a sua superação ou aprofundamento. No caso do presente estudo, pelo escopo restrito, pretende-se explorar as conexões entre os temas do currículo escolar e a história afro-brasileira.

Os textos selecionados como referência bibliográfica compõem um mosaico que consideramos representativo dos principais eixos do debate entre a constituição do campo historiográfico como parte do percurso formativo de educandos e como essa área se articula com a promoção da cultura afro-brasileira e a luta antirracista. Severino (2013) orienta o inventário das categorias que qualificam teorias e eixo de análise utilizado por diferentes autores para subsidiar a discussão. Isso significa reconhecer que existem

noções incontornáveis que precisam ser utilizadas, para dar substância ao estudo, em conformidade com o debate vigente do objeto em análise.

Bastos e Ferreira (2016) admitem que as fontes bibliográficas são variáveis e que, portanto, o pesquisador deverá operar um recorte, uma seleção, com vistas a construir seu instrumento de análise. A linha mestra que guiou a construção da presente abordagem foram os estudos historiográficos em educação brasileira e a perspectiva decolonial como proposta de revisão crítica dos processos sociais (MIGNOLO, 2017).

DESENVOLVIMENTO

A história tem o potencial de propor a formação da consciência e construção de identidades, o que a torna um instrumento imprescindível para qualquer projeto de sociedade (POLLAK, 1992). De acordo com Mathias (2011) a história ensinada é reflexo da ideologia dominante na sociedade em cada época. Nesse sentido, grupos sociais disputam o controle sobre a prática educacional na interface entre estado, sociedade civil e mercado – o primeiro pode ser exemplificado pelas políticas educacionais, o segundo pelos movimentos sociais que atuam diretamente na promoção da educação ou indiretamente influenciando nas políticas educacionais, enquanto o terceiro vislumbra na prática educacional um setor privilegiado para auferir ganhos. O currículo escolar e a dinâmica da sala de aula não passam incólumes a essas disputas, produzindo ajustes e tensões com relação à prática docente.

O campo do ensino de história é sensível a essa conjuntura pela sua composição ancorada em narrativas que visam interpretar o tempo pretérito – controlar o passado é um objetivo recorrente dos grupos que disputam o poder. Pinsky (2001) ressalta que os relatos de viajantes produzidos no decurso do processo colonial deixaram narrativas fundantes para a compreensão de nossa formação histórica a partir de um olhar estrangeiro. Assim o processo de soerguimento da nação brasileira deve ser percebida nos termos de uma Europa que se enveredava nas grandes navegações com vistas à conquista de territórios ultramarinos. No contexto de uma colônia de exploração, Boto (2004) informa que seria somente com a versão lusitana do iluminismo, sob o governo do Marquês de Pombal no século XVIII, que o estado se tornaria protagonista na produção de políticas educacionais para o Brasil, derrogando as prerrogativas exclusivas da Igreja Católica, em particular dos jesuítas.

Pinsky (2001) lembra que a emancipação política do Brasil não decorreu de uma ruptura radical com a metrópole. Num primeiro momento temos a conversão da colônia em sede do império pela acomodação da gestão lusitana, em função de eventos militares envolvendo a França napoleônica. Esse fato criou o ambiente propício para a formação de um consenso entre a elite agrária colonial de que não deveriam retornar ao status anterior à chegada da corte de Dom João VI ao Brasil. Se tratava mais de uma agenda econômica da classe dominante do que um projeto político calcado numa identidade nacional, que de fato somente seria elaborada ao longo do regime imperial – sendo assim, podemos dizer que o Estado brasileiro antecedeu a formação do povo brasileiro e, por consequência, da própria história oficial desse povo. Saviani (2004) anota que a elevação do Brasil a sede do império lusitano e, posteriormente a nação independente, levou à criação de cursos superiores, em especial na Bahia e Rio de Janeiro, para atender as demandas governamentais e econômicas. Nesse período, as tendências pedagógicas principais eram a de cariz religiosa derivada da atuação educacional da igreja católica e a pedagogia tradicional, leiga e voltada para a compreensão da natureza humana.

A construção da identidade nacional se entrelaça com as narrativas históricas, como observa Pinsky (2001) que, no decurso do Brasil imperial, se buscava contrapor o

projeto nacional com as deferentes tentativas de colonização local, em particular com a empresa holandesa no nordeste brasileiro – a questão é que a constituição do self (quem somos) depende de sua articulação com a alteridade (quem são os outros). Nesse espectro os sermões de Padre Vieira constituíram matéria singular para essa construção da identidade nacional pela oposição com o invasor flamengo – é ali que o mito das três raças convivendo em harmonia e lutando em defesa da terra ganharia forma, sendo mobilizado para a legitimação do regime imperial. Mais tarde essa alegoria intercultural viria a se cristalizar no eixo discursivo sobre nossa formação nacional ao longo dos tempos.

De acordo com Mathias (2011) ao longo do século XIX, o ensino de história estava vinculado à formação cívica, tendo em vista o propósito de formação do povo brasileira para o novo estado independente – a narrativa factualista se confundia com a elegia dos atores políticos e sociais escolhidos pela elite dominante como heróis nacionais. A perspectiva era europeizante e a linha adotada era a da escola metódica de historiografia – assim a história nacional era ensinada como parte do processo civilizatório ocidental iniciado com a empresa colonial. Pinsky (2001) recorda que a abolição da escravatura criou um dilema societário: não havia país sem o concurso da mão de obra africana e, por outro lado, o instituto da escravidão não era mais sustentável ante as pressões externas. No século XX, com a revolução burguesa a partir de São Paulo, ocorreria a absorção do negro como mão de obra no meio urbano e seu conseqüente assentamento nas periferias urbanas – note-se que estavam assim preservadas as condições de exploração do negro pela elite branca, agora sob a égide do capital.

Mathias (2011) registra que na primeira metade do século XX assistimos os intentos do estado brasileiro em assumir o protagonismo com a criação do Ministério da Educação, com a incumbência de elaborar as diretrizes curriculares e fiscalizar a atividade educacional – e a partir dessa fase temos oficialmente uma política pública especializada para a educação em território nacional. O governo liderado por Getúlio Vargas entre 1930 e 1945 elevou a história como disciplina autônoma com vistas à promoção do nacionalismo. Se, por um lado, ainda prevalecia a abordagem elitista da história, a ascensão gradativa das classes populares e seu acesso ao sistema educacional ensejavam mudanças no tratamento das narrativas históricas com vistas a contemplar as relações de trabalho.

Pinsky (2001) assevera que a presença negra na composição do povo brasileiro se deu às expensas de uma inclusão de fato – ao negro sempre foi permitido compor o mosaico cultural nacional, desde que preservada sua condição subalterna em matéria de direitos sociais, políticos e econômicos – ou seja, se admitia a imagem do negro como parte do mito das três raças, mas ao negro real se negava acesso à cidadania. É contra essa conjuntura que se levantaram as expressões sociais da negritude e se constituiu a agenda educacional focada na tradição e cultura afro-brasileira.

Com o golpe militar de 1964 temos um novo momento no qual o cariz autoritário se acerba e o controle estatal sobre os conteúdos escolares na área de história se tornam ferramentas de manipulação com vistas a inculcar nos educandos uma história oficial coerente com os interesses da ditadura empresarial militar. A inserção de matérias como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) visavam prover um conteúdo moralizante ao ensino de história, que deveria se adequar ao civismo subserviente almejado pelo governo ditatorial. É também nesse período que a indústria do livro didático ganhará escala como instrumento de difusão dos valores e princípios emanados da elite dominante.

Lima (2014) destaca a crise do regime militar e o processo de redemocratização na década de 1980 como momento propício para o debate e revisão dos paradigmas

relativos ao ensino de história. A percepção era de que havia um contexto sociopolítico favorável para uma postura crítica que superasse o tecnicismo preconizado nos anos de ditadura. Nesse sentido, o ensino de história centrado em aspectos factuais se mostrava incapaz de prover as condições para a elaboração crítica da formação histórica nacional. O desafio posto era proporcionar condições para a formação cidadã dos educandos no contexto do novo regime.

Com a debacle do regime militar, Mathias (2011) argumenta que a abordagem marxista obteve a primazia epistemológica nos centros de formação de professores e na prática docente como sistema de interpretação da realidade. A proposta era preparar os educandos para a vida em democracia a partir de uma perspectiva crítica da sociedade capitalista a partir da perspectiva da formação dos diferentes modos de produção e suas contradições – o culto aos heróis nacionais perderia espaço com vistas a suprir a necessidade de tratar dos grandes problemas sociais brasileiros, como a fome, a pobreza, a desigualdade social e, principalmente, o racismo.

Santos (2013) adverte que o enfrentamento de séculos de herança escravista, racismo e exclusão exige ações continuadas na esfera educacional. Nesse sentido, existe uma progressão que vai da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 até a recepção da temática da cultura afro-brasileira. A partir desse cenário é que emergiu a Lei 10.639/03, com vistas a tornar compulsório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito do sistema escolar brasileiro. A mobilização popular do movimento negro constituiu força de primeira ordem para o reconhecimento da necessidade de inclusão da questão afro-brasileira no currículo escolar. Assim versa o artigo 26-A da referida lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

Devemos pensar o currículo escolar como uma construção cultural sujeita à dinâmica das relações de poder. Nessa ótica, a inserção da temática africana e afro-brasileira como componente obrigatório no processo formativo escolar é produto de lutas históricas e enfrentamentos. Em fins do século XX e nas primeiras décadas do novo milênio assistimos a ascensão da onda neoliberal e o acirramento da mercantilização dos processos sociais, incluso as práticas educacionais. No campo dos estudos historiográficos a perspectiva da luta de classes perde fôlego ante a debacle do socialismo real e a emergência dos novos movimentos sociais de cariz identitária – de modo as questões de classe social passam a dividir espaço com temas ligados a segmentos subalternizados, tais quais gênero e sexualidade, raça e etnia. Portanto, esse período é marcado por uma dualidade, na qual de um lado temos o mercado representado pela rede privada de ensino e a indústria editorial voltada para o ensino, e de outro lado a reivindicação de visibilidade de expressões sociais emergentes.

Santos (2013) entende que a reivindicação e luta do movimento negro com vistas a incluir a trajetória das comunidades afro-brasileiras na agenda educacional tem como pressuposto o reconhecimento do potencial de transformação social que as escolas detém

– o que implica a difusão de saberes e revisão axiológica do senso comum circulante sobre a questão afro-brasileira – em particular para o combate às heranças escravistas. A aposta é levar para a sala de aula a história da África e dos afrodescendentes, bem como difundir os valores relativos à inclusão do outro.

Alberti (2013) discute o ensino de história e cultura afro-brasileira a partir da lei 10.639/03, que tornou obrigatório, nas escolas de todo o território nacional, o ensino de história da África e de história e cultura afro-brasileira com vistas ao enfrentamento do racismo e da intolerância. A questão posta visa acolher o fato do multiculturalismo que forma nosso povo, com a respectiva valorização da ancestralidade; mas principalmente, promover a revisão das relações de poder assimétricas que perpassam os diferentes grupos étnico-raciais, com o debate crítico sobre as condições de existência dos grupos subalternizados na sociedade atual.

Mas somente a inserção curricular seria suficiente? Santos (2013) alerta que a inserção da temática afro-brasileira no contexto escolar exige tanto novas abordagens em matéria didática, quanto novos percursos formativos para os profissionais do sistema escolar. Nesse sentido, trazer o mundo da vida para a sala de aula se mostra um recurso imprescindível para tratar da realidade afro-brasileira. A realidade do preconceito, racismo, desigualdade e exclusão que formam a herança escravista em nosso país demanda o tratamento crítico na perspectiva da ação pedagógica. As disciplinas escolares compõem a cultura institucional e são expressões das relações que força que perpassam a sociedade.

Entre a proposta pedagógica e a performance docente em sala incidem uma série de fatores socioculturais que implicam o embate axiológico entre a herança da escravidão e a promessa de liberdade. Romper com o silenciamento das frações sociais subalternizadas é tarefa premente de uma educação libertadora. O racismo consociado com a desigualdade social compromete as condições de permanência de estudantes afrodescendentes no sistema escolar, seja pela violência física e simbólica, seja pelas exigências de um capital cultural ao qual as frações de classe pauperizadas não tem acesso.

Alberti (2013) ressalta três diretrizes para o trato pedagógico sobre a questão da história afro-brasileira: a ênfase na diversidade cultural como chave da caracterização da formação de um povo – p. exe. as deferentes origens dos africanos que aqui aportaram; o recurso a fontes que efetivamente permitam a expressão dos subalternizados – p. exe. os registros e relatos de comunidades quilombolas; a inserção da temática afro-brasileira como um conteúdo geral da história do Brasil e não como um item especializado à parte – p. exe. a importância da população negra para a formação do capitalismo nacional.

Lima (2014) destaca a noção de cultura histórica como parte da elaboração de práticas de ensino. O ponto chave é captar o modo como os sujeitos percebem o passado e a produção de narrativas de modo que se possa reconhecer as contingências que interferem sobre a ação humana. A consciência histórica se vincula com a esfera política, tendo em vista que a investigação do passado estabelece ligações indelévels entre os sujeitos e as condições sociais de existência. A consciência histórica moderna é tributária da dinâmica dos processos civilizatórios que estão na origem das nações; os ciclos de guerras e revoluções que promovem rearranjos sociopolíticos; a consolidação da ciência como base explicativa da realidade.

Na exposição de Pereira & Rodrigues (2018) o debate sobre a temática do ensino de história na construção das bases nacionais curriculares comuns – BNCC – aponta para as relações de força que perpassam a constituição do percurso formativo previsto para os educandos brasileiros. Permeado pela guerra de narrativas sobre nossas raízes africanas e

suas articulações com a estrutura social brasileira, nosso passado comum se tornou objeto de ativo debate político-ideológico em matéria curricular.

Lima (2014) entende que a educação histórica deve ser guiada por objetivos e conteúdos derivados da investigação historiográfica. O ensino de história deve colocar a produção de saberes vigente a serviço da compreensão do mundo da vida dos educandos a partir do eixo temporal – sendo assim, o exame de fontes históricas e produção de narrativas devem ser desveladas para que o educando possa ter compreensão sobre os modos de produção historiográfico e desenvolva seu senso crítico acerca das narrativas circulantes na sociedade. As abordagens pedagógicas que partem do conhecimento prévio dos alunos podem ser profícua para a formação crítica do entendimento histórico.

A composição da BNCC remonta a uma demanda decorrente da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e dos sucessivos Planos Nacionais de Educação que criaram o framework jurídico para o atendimento de uma demanda social por uma educação que contemple a diversidade étnico cultural da sociedade brasileira. No entanto, como advertem Pereira & Rodrigues (2018), esse processo se deu eivado de interferências políticas – num primeiro momento, a composição do novo currículo para o ensino de história contou com o concurso de especialistas que propugnaram por uma ampla mudança, visando superar a perspectiva factualista rumo a uma abordagem centrada no reconhecimento do multiculturalismo e suas expressões históricas.

A comissão que elaborou a primeira versão dos componentes curriculares de história para a BNCC encampou uma perspectiva que colocava a formação do Brasil como eixo norteador dos debates, abrindo caminho para a inserção das narrativas ancestrais africanas e indígenas como constitutivas de nossa identidade, rompendo com o europeísmo dominante. No entanto, as forças conservadoras encasteladas nas estruturas de estado prevaleceram nas versões subsequentes do documento, fazendo retornar a perspectiva clássica conteudista, cronológica e focada na narrativa colonizadora – com isso os segmentos subalternizados, em particular negros, indígenas e mulheres, foram mais uma vez silenciados com vistas a preservar o *status quo* de uma elite excludente.

Nesse sentido, o intento dos aparelhos de estado em construir uma história unilateral capaz de universalizar a nível do discurso a perspectiva parcial das elites econômicas terminam por turvar de ideologia o percurso formativo dos educandos. Aos profissionais da educação, engajados na promoção de uma sociedade inclusiva, resta evidente a necessidade de, mais uma vez, ocupar a posição de resistência e tornar o processo ensino-aprendizagem num percurso político com vistas à promoção da emancipação das frações sociais mais vulneráveis.

CONCLUSÃO

Argumentamos no presente texto que a educação opera no vértice que integra estado, mercado e sociedade civil, sendo conformada pelas disputas e tensões que perpassam o campo educacional. A proposta apresentada é que a temática afro-brasileira e o combate ao racismo pela via educacional ensejam uma mirada mais atenta à dinâmica societária, com vistas a acolher as demandas dos grupos historicamente subalternizados.

Destacamos o protagonismo assumido pelo estado na organização das práticas educacionais, em particular com a chegada da corte de Dom João VI em 1808 e o processo de emancipação política que daria luz ao Brasil como nação independente em 1822 pelas mãos do príncipe herdeiro Pedro I, doravante imperador do Brasil. A necessidade de estruturar os serviços públicos essenciais levou à constituição de políticas de formação de profissionais e um olhar mais atento à educação pública.

Em paralelo a esse processo decorreu todo o esforço em constituir a identidade da nação recém-emancipada, com vistas à sua afirmação no âmbito externo e, diríamos, principalmente no contexto interno, visto que o Estado brasileiro se constituiu antes que houvesse se formado de fato um povo brasileiro integrado – de modo que coube ao estado operar como articulador da identidade nacional e para a qual a educação deveria concorrer de forma decisiva.

No decurso do período republicano o ensino de história seria mobilizado para múltiplos fins, sempre a serviço dos interesses do regime vigente – da ditadura populista do Estado Novo varguista ao regime militar imposto pelo golpe de 1964 e sua lógica excludente e persecutória, chegando ao período da redemocratização, na qual se espera que a educação avance rumo à inclusão social incorporando a luta antirracista em seu discurso e prática.

A democracia enquanto sistema sociopolítico enseja a inclusão progressiva dos grupos sociais subalternizados com vistas a tornar combater a desigualdade social e tornar a sociedade mais tolerante à diversidade cultural. Nesse sentido argumentamos que a Constituição Federal de 1988, com seus reconhecidos avanços em matéria de cidadania, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito do sistema escolar brasileiro representam conquistas decorrentes da institucionalidade democracia e a luta dos movimentos sociais de representação afro-brasileira.

Para que se efetive como meio de transformação social, entendemos que o ensino de história e cultura afro-brasileira precisa abordar as deferentes origens dos africanos que aqui aportaram, empregar fontes que efetivamente permitam a expressão dos subalternizados, como os registros de história oral e memória coletiva. Também entendemos que a temática supracitada deve ser incorporada como tema interdisciplinar nos diferentes conteúdos escolares, bem como o racismo se articula com o projeto de um capitalismo excludente. Nesse sentido, concluímos que a BNCC foi descaracterizada pelas forças políticas conservadoras, comprometendo os avanços obtidos desde a redemocratização na luta pela promoção da justiça social no campo educacional, o que torna necessária a ativa mobilização dos movimentos sociais na permanente luta antirracista.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. “Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira”. In: ARAÚJO, A. P.; MONTEIRO, A. M. (org.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BASTOS, M. C. P.; FERREIRA, D. V. **Metodologia Científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

BOTO, C. “Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX”. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016.
- ESCOBAR, A. "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano". **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86, 2003.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LIMA, M. "Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos". In: MAGALHÃES, M. et al. (org). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- MATHIAS, C. L. K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**. 15(1):40-49, Janeiro/Abril 2011.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017.
- _____. Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 237-250, aug, 2008.
- PEREIRA, N. M., & Rodrigues, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(107), 2018.
- PINSKY, J. **O ensino de história e a criação do fato** (org.). São Paulo, SP: Contexto, 2001.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- SANTOS, L. dos. "Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03". In: ARAÚJO, A. P.; MONTEIRO, A. M. (org.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.