

UNIVERSIDADE SANTO AMARO

Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas

Priscila Lourenço Soares Santos

**VIDAS NEGRAS IMPORTAM? POR UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA: TENSÕES, AVANÇOS E DESAFIOS PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO PAULISTA**

São Paulo

2023

Priscila Lourenço Soares Santos

**VIDAS NEGRAS IMPORTAM? POR UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA: TENSÕES, AVANÇOS E DESAFIOS PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas. Bolsista – UNISA.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos

São Paulo

2023

S233v

Santos, Priscila Lourenço Soares

Vidas negras importam? Por uma educação antirracista: tensões, avanços e desafios para o ensino de história no currículo paulista / Priscila Lourenço Soares Santos. – 2023.

235 p. : P&B.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos

Dissertação. (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Santo Amaro, 2023.

Bibliografia incluída.

1. Currículo. 2. Educação antirracista. 3. História. I. Campos, Paulo Fernando de Souza. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.

CDD 305.8

Priscila Lourenço Soares Santos

**VIDAS NEGRAS IMPORTAM? POR UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA: TENSÕES, AVANÇOS E DESAFIOS PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas. Bolsista – UNISA.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos

São Paulo, ____ de _____ de 2023.

Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos

Profa. Dra. Patricia M. F. Coelho

Prof. Dra. Edna Martins

Conceito Final: _____

AGRADECIMENTOS

Aos mestres modelo, que iluminaram o caminho do conhecimento com sabedoria e dedicação, expresso meus mais sinceros agradecimentos. Em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos, cuja orientação foi essencial para a concretização deste estudo. Sua paciência, conhecimento e apoio constante foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao Professor Dr. Luiz Antonio Dias, minha profunda gratidão pelas contribuições enriquecedoras que proporcionaram uma visão abrangente e crítica ao meu trabalho.

À minha família, meu marido Clarino Soares e meus três filhos Lucas, Carolina e Eduardo, expresso minha eterna gratidão pela compreensão, paciência e apoio incondicional durante o período de pesquisa. Pela ausência da mãe deles foi preenchida com amor e compreensão, e por isso, agradeço do fundo do coração.

À minha mãe, Maria Firmino, e ao meu pai, Fernando Lourenço, que estiveram ao meu lado, oferecendo ajuda preciosa com as crianças e apoio emocional, agradeço por serem presenças constantes e acolhedoras nesse trajeto acadêmico.

À minha irmã, Natália Lourenço, que sempre foi uma fonte de inspiração e apoio, agradeço por estar ao meu lado, compartilhando as alegrias e desafios desta jornada.

Este trabalho também foi possível graças ao apoio financeiro concedido por instituições e órgãos que acreditaram na importância desta pesquisa. Agradeço pela bolsa de estudo/concessão concedida pela UNISA, que possibilitou a realização deste estudo.

Finalmente, expresso minha gratidão a todas as pessoas, colegas, e amigos que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho. Suas palavras de incentivo, discussões construtivas e apoio emocional foram preciosos ao longo desta jornada.

RESUMO

Esta dissertação está na linha de pesquisa Sociedade, Espaço, Memória, por meio da qual analisa-se, de maneira interdisciplinar, a questão da educação antirracista na Educação Básica de escolas públicas paulistas. Apresenta a culminação da pesquisa destinada a investigar o ensino da disciplina História em escolas estaduais de São Paulo debatendo a interface da Base Nacional Comum Curricular de 2018 e do Currículo Paulista de 2019. O problema de pesquisa reside na análise das políticas de Relações Étnico Raciais nesses documentos e como eles promovem uma educação antirracista no ensino fundamental. Verificar a aplicabilidade dos conteúdos que tratam os negros na história do Brasil e no mundo enquanto geradores de conhecimentos e práticas exigidas no Currículo Paulista. Pesquisa documental, de cunho qualitativo e comparativo do documento CP com abordagem exploratória e analítica por intermédio do método Análise de Conteúdo a partir das categorias de análise: escravos, escravizados, escravidão, africano, negro, racismo e resistências. Os pressupostos teóricos que norteiam o estudo sustentam-se na decolonialidade e educação antirracista. Ao explorar as habilidades e competências utilizadas pelo Currículo Paulista os resultados apontam a necessidade de reconfigurar e consolidar narrativas sobre a história dos negros e sobre o discurso presente nas habilidades propostas pelo currículo em alusivos às Relações Étnico Raciais. Com o foco a educação antirracista, os documentos desvelam estratégias de reconfiguração de narrativas e de discursos subjacentes às habilidades do currículo em relação à educação antirracista. As discussões no âmbito acadêmico explicitam a importância em fomentar o combate de práticas racistas visando a valorização da experiência negra na História na educação básica. Considera-se que a aplicabilidade dos conteúdos sobre a questão da história e cultura africana e afro-brasileira que constam no CP implicam em um permanente debate. A partir das análises empreendidas, pode-se considerar a existência de tensões, avanços e desafios que a educação básica atravessa no que se refere à história dos negros e sua real contribuição para o exercício de uma cidadania responsável e de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: educação; história; currículo; educação antirracista; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This dissertation is in the line of research Society, Space, Memory, through which the issue of anti-racist education in Basic Education in public schools in São Paulo is analyzed in an interdisciplinary manner. It presents the culmination of research aimed at investigating the teaching of the History subject in state schools in São Paulo, debating the interface of the National Common Curricular Base (BNCC) of 2018 and the Curriculum Paulista (CP) of 2019. The research problem lies in the analysis of Ethnic and Racial Relations policies in these documents and how they promote anti-racist education in elementary school. Verify the applicability of content that deals with black people in the history of Brazil and the world as generators of knowledge and practices required in the São Paulo Curriculum. Documentary research, of a qualitative and comparative nature, of the BNCC and CP documents with an exploratory and analytical approach using the Content Analysis method based on the analysis categories: slaves, enslaved people, slavery, African, black, racism and resistance. The theoretical assumptions that guide the study are based on decoloniality and anti-racist education QUIJANO (2005), Gomes (2012) and Orlandi (2007). When exploring the skills and competencies used by the CP, the results point to the need to reconfigure and consolidate narratives about the history of black people and about the discourse present in the skills proposed by the curriculum in reference to Ethnic-Racial Relations. With a focus on anti-racist education, the documents reveal strategies for reconfiguring narratives and discourses underlying curriculum skills in relation to anti-racist education. Discussions in the academic sphere explain the importance of promoting the fight against racist practices with a view to valuing the black experience in History in basic education. It is considered that the applicability of the content on the issue of African and Afro-Brazilian history and culture contained in the BNCC and CP documents implies a permanent debate. Based on the analyzes undertaken, it is possible to consider the existence of tensions, advances and challenges that basic education faces with regard to the history of black people and their real contribution to the exercise of responsible citizenship and inclusive education.

Keywords: education; history; curriculum; anti-racist education; interdisciplinarity;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sankofa.....	23
Figura 2 - A Violência contra Pessoas Negras no Brasil, 2022	28
Figura 3 - Exposição de filhos à pluralidade faz estudante vítima de racismo	29
Figura 4 - Analítica da colonialidade – Algumas dimensões básicas	58
Figura 5 - Mate Masie	73
Figura 6 - Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum no ensino do 1º grau	77
Figura 7 - Proposta Curricular para o Ensino de História 2 Grau São Paulo - SE/CENP, 1993.....	80
Figura 8 - Estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica	98
Figura 9 - Organizador BNCC	101
Figura 10 - Pirâmide da Taxonomia Bloom	109
Figura 11 - Entendendo as habilidades	112
Figura 12 - Notícias no site da Secretaria Educação	124
Figura 13 - Nea onnim no sua a ohu	130
Figura 14 - Campanha nacional "Vidas Negras"	132
Figura 15 - Quem são os alunos da rede estadual de São Paulo	133
Figura 16 - Exemplo: Organização das habilidades na BNCC e no Currículo Paulista.	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo presentes na BNCC e Currículo Paulista	107
Quadro 2 - Organizador curricular 6º ano.....	169
Quadro 3 - Organizador para o 7º ano do componente de História	172
Quadro 4 - Tabela do organizador – 7º ano CP	179
Quadro 5 - Tabela organizador curricular – 8º ano CP.....	182
Quadro 6 - Tabela organizador curricular 8º ano	183
Quadro 7 - Tabela organizador curricular 8º ano	187
Quadro 8 - Tabela organizador curricular 8º ano	188
Quadro 9 - Tabela organizador curricular – 9º ano	191
Quadro 10 - Tabela organizador curricular – 9º ano	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Conteúdos cronológicos BNCC.....	99
Tabela 2 - Divisão cronológica do Currículo Paulista	116
Tabela 3 - Mapeamento de palavras no CP fundamental	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 RACISMO E ANTIRRACISMO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	23
1.1 Raízes históricas do racismo na educação formal	25
1.2 Antirracismo e educação: a decolonialidade como resistência	49
1.3 História das políticas educacionais e relações étnico-raciais no Brasil	61
2 ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO	73
2.1 Políticas educacionais no estado de São Paulo: um esboço histórico	74
2.2 Interfaces da BNCC e do CP no Ensino Fundamental	90
2.3 Saberes históricos prescritos no CP tensões e embates para uma educação antirracista	118
3 VIDAS NEGRAS IMPORTAM NO CURRÍCULO.....	130
3.1 Representatividade negra no CP de História no Ensino Fundamental Anos Finais.....	140
3.2 Narrativa sobre o negro: no Currículo Paulista no Ensino Fundamental.....	161
3.3. Desafios, tensões e Vidas Negras importam: reflexões sobre o Currículo Paulista para uma Educação Antirracista	198
CONCLUSÃO.....	207
REFERÊNCIAS.....	210

INTRODUÇÃO

No contexto dos 20 anos da promulgação da Lei n. 10.639/2003, que marcou um marco significativo na trajetória da Educação brasileira ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, a dissertação "Vidas Negras Importam? Por uma Educação Antirracista: Tensões, Avanços e Desafios para o Ensino de História no Currículo Paulista" surge como uma análise crítica e reflexiva sobre os progressos e desafios enfrentados na implementação dessa legislação e na construção dos currículos subsequentes. O título expressa não apenas a urgência de uma educação antirracista, mas também a necessidade de reflexão sobre como as vidas negras têm sido representadas e valorizadas no âmbito educacional. A abordagem no Currículo Paulista, como pano de fundo para essa investigação, visa explorar como as políticas educacionais se traduzem na prática e quais são as complexidades, resistências e avanços experimentados no ensino de História na educação básica.

A frase *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam) tornou-se um grito global contra a injustiça racial, especialmente após o trágico caso de George Floyd nos Estados Unidos. No Brasil, incidentes semelhantes, como o assassinato de João Alberto Silveira Freitas, destacam o racismo arraigado na sociedade. Embora tais tragédias sejam ocasionais no país, infelizmente provocaram uma comoção nacional nos Estados Unidos. Este cenário reflete o racismo estrutural presente no Brasil e a luta contínua das pessoas negras por seus direitos e, acima de tudo, por suas vidas. Tem-se como foco nesta dissertação esta vida negra, como é retratada na história presente no currículo escolar.

Os conflitos relacionados ao preconceito racial eram frequentes quando se tratava de questões de racismo no Brasil. No entanto, as aulas ministradas pela autora incluíam predominantemente conteúdos de perspectiva europeia, o que resultava em uma abordagem estereotipada da história do negro, especialmente quando se discutia a escravidão. Outro aspecto que chamava a atenção era a disparidade entre a narrativa histórica acadêmica e o currículo escolar. Até então, a nova produção historiográfica sobre a escravidão e a história do negro no Brasil ainda não havia encontrado espaço nos livros didáticos ou nas aulas de História.

Nesse contexto, é importante examinar o Currículo Paulista, que orienta os planos de ensino dos professores no estado de São Paulo, e avaliar como este novo

documento curricular pode renovar os conhecimentos escolares, integrando novos conhecimentos provenientes da academia. A questão que se coloca é se essa renovação curricular é suficiente para superar os desafios relacionados à visibilidade limitada da história do negro no Brasil.

Nesse processo, de criação de políticas públicas da educação no Brasil, que realiza ampla divulgação de instrumentos normativos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, e o Currículo Paulista (CP) de História, publicado em 2019. "Eu sou quem descreve minha própria história e não quem é descrito. Escrever, portanto, emerge como um ato político" (KILOMBA, 2019, p. 28), fundamentalmente em relação ao discurso que os documentos vêm a garantir, no que se refere à qualidade da educação e aos princípios de uma formação humana integral voltada para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Pesquisar e analisar para entender se a educação antirracista está sendo promovida realmente reitera o compromisso com o debate sobre qualidade da formação do educando no que se associa ao combate às desigualdades educacionais e à promoção da equidade racial nas escolas. Está sendo, de fato, construída no currículo por meio das habilidades e competências presentes no Currículo Paulista de História.

Considerando que os documentos citados devem conter os parâmetros para uma educação Étnico-Racial e uma Educação Antirracista, pois a partir de 2003, assinada a Lei n. 10.639, os conteúdos da cultura negra diaspórica, afro-brasileira, africana emergem como temas a serem tratados no âmbito escolar. Tal ordenamento jurídico traduziu de forma geral os dispositivos da Constituição Federal de 1988, definindo a educação como um direito social, esta definição constitucional está refletida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996, na qual se estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado enquanto agente provedor da educação escolar pública, definindo suas responsabilidades em colaboração com a União, o Distrito Federal e os municípios, assim, incluiu em seu texto a regulamentação da obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira na educação básica.

Nas últimas décadas, apesar das mudanças na abordagem histórica e da competição pelo espaço nos programas escolares, através das reivindicações dos grupos étnico-raciais para a inclusão de novos conteúdos no componente curricular. Atualmente, os debates envolvem diversos agentes sociais, como os editores de materiais didáticos, instituições de ensino, educadores, o meio acadêmico e a

sociedade em geral. A exigência de incluir estudos sobre a História e Cultura Afro-brasileira nesse currículo escolar faz parte da agenda política do Movimento Negro em sua luta contra o racismo e o preconceito racial. Embora seja reconhecido que a preocupação com a educação étnico-racial existia antes desse momento, não se pode ignorar o impacto que a obrigatoriedade estabelecida por lei teve no currículo de História, que é o foco desta pesquisa.

Nesse contexto específico, o desafio de promover o ensino de História se torna mais complexo, uma vez que requer uma reflexão sobre o processo de adaptação do conteúdo da disciplina em meio às disputas de hegemonia entre diferentes perspectivas identitárias, em resposta às demandas sociais atuais. Tendo-se o argumento de que o potencial do conhecimento histórico no ambiente escolar, baseado em uma epistemologia social, está relacionado às características específicas das condições de sua produção e consumo.

Simbolicamente, a lei é um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil dos movimentos negros e um ponto de partida para a renovação da qualidade educacional. Deste modo, todos os documentos elaborados posteriormente à lei devem conter esse olhar em seus conteúdos e em relação ao ensino da História e cultura afro-brasileira para construção de uma Educação Antirracista nas escolas. Entretanto, não há consenso, ainda que a visão esteja se expandindo nos últimos anos em relação a essa Educação Antirracista, tornando o debate cada vez mais vinculado à necessidade de desenvolver políticas públicas para enfrentar o racismo nos ambientes escolares. Promover o combate ao racismo, trabalhar incansavelmente para eliminar a desigualdade social e racial e promover a reeducação das relações étnico-raciais são tarefas que vão além do âmbito escolar. Embora a origem das diversas formas de apresentar não esteja exclusivamente na escola, é inegável que o racismo, as desigualdades e as discriminações presentes na sociedade também se manifestem dentro dela.

Para que as instituições de ensino possam efetivamente cumprir seu papel educativo, é essencial que se tornem espaços democráticos dedicados à produção e disseminação de conhecimento, bem como à adoção de posturas que promovam uma sociedade equitativa, buscando minimizar as disparidades desaceleradas, sociais e políticas entre seus membros, garantindo que nenhum grupo seja oprimido ou marginalizado. Isso pode envolver políticas públicas que promovam a distribuição justa de riqueza, educação acessível e de qualidade para todos, igualdade de gênero,

diversidade e inclusão, entre outros princípios. A escola tem um papel fundamental na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos que sofrem com a síndrome, oferecendo acesso a conhecimentos científicos, expressões culturais diversas e à compreensão da racionalidade que deve guiar as relações sociais e raciais. Além disso, proporciona conhecimentos avançados e fundamentais para a consolidação e harmonização das nações como espaços democráticos e igualitários.

As pedagogias que visam combater o racismo e as discriminações, ao se concentrarem na educação das relações étnico-raciais positivas, têm um propósito claro: fortalecer a consciência negra entre os indivíduos de origem africana e despertar essa consciência entre os brancos. Para os negros, essas abordagens oferecerão conhecimentos e segurança para que possam se orgulhar de suas raízes africanas. Para os brancos, elas possibilitarão que se identifiquem as influências, contribuições, participações e a importância da história e da cultura negra em suas formas de viver, relacionar-se com outras pessoas, especialmente com indivíduos negros. Essas pedagogias também contribuirão para o reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e das escolas, da dívida social que possuem em relação à comunidade negra, estimulando uma posição explícita contra o racismo e a discriminação racial. Ademais, promoverão a construção de ações afirmativas em todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro. O que fará da educação uma importante aliada na busca por uma sociedade que valorize e respeite a diversidade étnico-racial do país.

Essas abordagens pedagógicas devem assegurar que tanto negros quanto não negros tenham acesso a conhecimentos básicos considerados fundamentais para uma vida integrada à sociedade e para um exercício profissional competente. É essencial que todos recebam uma formação que os habilite a construir novas relações étnico-raciais positivas. Para atingir esse objetivo, é imprescindível contar com professores capacitados para ensinar nas diversas áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, que sejam sensíveis e capazes de orientar as relações entre pessoas de diferentes origens étnico-raciais, promovendo respeito e corrigindo posturas, atitudes e palavras preconceituosas. Mostra-se necessário enfatizar e investir no desenvolvimento profissional dos professores, não apenas proporcionando-lhes uma sólida formação em suas áreas específicas de atuação, mas também capacitando-os a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial. É essencial prepará-los para lidar positivamente com essas questões e,

principalmente, para que criem estratégias pedagógicas que auxiliem na reeducação das relações étnico-raciais.

Em vista disso, ao investir na capacitação dos professores e ao adotar uma pedagogia inclusiva e sensível à diversidade étnico-racial, será possível criar ambientes educacionais mais acolhedores, igualitários e respeitosos, contribuindo significativamente para a formação de cidadãos conscientes, empáticos e comprometidos com a construção de uma sociedade harmônica.

O que tem sido ensinado nas escolas é de importância capital, a manutenção de visões referentes aos discursos ideológicos e estereótipos sobre os negros na História não é mais possível para quem quer desenvolver uma educação de igualdade com foco na formação identitária dos estudantes para uma formação cidadã. Logo, para compreender o que é educação antirracista, deve-se compreender que ela precisa combater ativamente toda e qualquer manifestação de racismo e preconceito nas unidades escolares, com um currículo que reconheça e valorize os africanos e afro-brasileiros do passado e presente, além desenvolver em todas as áreas do conhecimento esta educação.

O objetivo não é simplesmente substituir um enfoque etnocêntrico de origem europeia por um enfoque africano, mas sim ampliar a abordagem dos currículos escolares para abarcar a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira como um todo. Nessa perspectiva, cabe às escolas incluírem em seus estudos e atividades diárias não apenas as contribuições histórico-culturais dos povos de raiz africana e europeia, mas também dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos.

O Art. 26A, adicionado à Lei n. 9.394/1996, implica muito mais do que a inclusão de novos conteúdos. Ele demanda uma reflexão profunda sobre as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, os métodos de ensino utilizados, as condições oferecidas para a aprendizagem e os objetivos tácitos e explícitos da educação proporcionada pelas escolas. Assim, é necessário repensar e transformar essas questões de forma a promover uma educação mais inclusiva, diversificada e consciente da realidade multicultural do país.

Neste sentido, problematizar a maneira como a linguagem se apresenta para os estudantes e professores da educação básica em História, estabelecer uma análise do discurso presente no Currículo Paulista do ensino fundamental de História (2019),

investigando se a Educação para as Relações Étnico-Raciais está promovida nos documentos oficiais.

E, então, qual política de Relações Étnico Raciais está presente nos documentos para educação básica? Como os documentos traduzem as ações para uma Educação antirracista para o ensino de história? Como se apresentam as estratégias de refiguração e de fixação de narrativas sobre os negros na história da educação básica? Qual é o discurso presente nas habilidades propostas do currículo? As respostas possíveis, alcançadas por meio da análise do discurso, apresentam o Currículo Paulista de História a partir da análise dos dados presentes nas habilidades de história do ensino fundamental com o foco na educação para as relações étnico-raciais, além da Educação Antirracista.

Para alcançar esse objetivo, esta dissertação foi organizada em três capítulos, de modo a apresentar uma discussão teórica e bibliográfica sobre o racismo e o decolonialismo à luta antirracista, abordando conceitos como racismo científico, mito da igualdade racial e pacto da branquitude. Apresentam-se os traços originários que experimentaram o chamado racismo à brasileira, com destaque ao histórico do sistema escravista no país e sua influência na educação formal brasileira.

Abordam-se também as políticas educacionais e as relações étnico-raciais no Brasil, dispondo os documentos oficiais do Ministério da Educação para a aplicação da política nacional de educação para as relações étnico-raciais, criados após a homologação da Lei n. 10639/2003. São destacados os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) e o Plano Nacional de Implementação das DCNs da EREER (2013), enfatizando-se a importância da decolonialidade como resistência antirracista na educação.

Apresenta-se um histórico das políticas educacionais no Brasil, bem como a trajetória das lutas antirracistas nesse campo, desde a Constituição de 1988 até as políticas afirmativas incorporadas no início do século XXI. Por fim, são levantadas as reflexões críticas sobre como a luta antirracista pode ser transmitida no âmbito da educação, discutindo-se sobre as estratégias e políticas públicas que visam à promoção da igualdade racial e à superação do racismo. Pretende-se, sem síntese, por meio deste estudo, contribuir para o debate sobre o racismo na educação brasileira, destacando as raízes históricas e apresentando reflexões críticas sobre a luta do povo negro no âmbito da educação.

O ensino de História se erige como disciplina primordial na formação dos estudantes, facultando-lhes a compreensão dos processos histórico-sociais que modelam a sociedade brasileira e facultam a apreensão das mutações que se desdobram em seu em torno. No âmbito do estado de São Paulo, o componente curricular de História é caracterizada por particularidades que a destacam das demais regiões do país. Desde a sua origem, a disciplina de História passou por múltiplas metamorfoses, enquanto componente da educação básica nas escolas, ajustando-se às transformações políticas, sociais e educacionais que permearam o cenário estadual.

A complexa trama que entrelaça as questões de racismo e antirracismo à história da educação no Brasil constitui um campo fértil para investigações aprofundadas e reflexões críticas. Esta dissertação propõe-se a lançar luz sobre esse intrincado tecido, explorando as raízes históricas do racismo na educação brasileira e as resistências emergentes por meio do antirracismo. Dividido em detalhes, visa-se desvelar as nuances dessas tendências ao longo do tempo e analisar seu impacto nas políticas educacionais, particularmente no estado de São Paulo.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta uma análise histórica do racismo e da educação no Brasil. O objetivo é compreender como o racismo se enraizou no sistema educacional brasileiro e como as políticas educacionais têm se posicionado em relação às questões étnico-raciais. O capítulo se divide em três seções. A primeira seção discute as origens históricas do racismo na educação brasileira. A segunda seção analisa as estratégias e desafios enfrentados no combate ao racismo na educação. A terceira seção explora as mudanças e progressos nas políticas educacionais em relação às questões étnico-raciais.

A primeira seção do capítulo destaca que o racismo está presente na educação brasileira desde o período colonial. As políticas educacionais implementadas no Brasil durante esse período contribuíram para a exclusão dos negros do ensino e a reprodução de estereótipos e preconceitos sobre a população negra.

A segunda seção do capítulo discute as estratégias e desafios enfrentados no combate ao racismo na educação. O antirracismo é um movimento que busca combater o racismo e promover a igualdade racial. No entanto, o antirracismo enfrenta diversos desafios, incluindo a resistência de grupos conservadores e a falta de apoio do Estado.

A terceira seção do capítulo explora as mudanças e progressos nas políticas educacionais em relação às questões étnico-raciais. Nos últimos anos, ocorreram avanços significativos nas políticas educacionais brasileiras em relação às questões étnico-raciais. No entanto, ainda há muitos desafios a superar, como a implementação efetiva das políticas educacionais e a mudança das mentalidades da população. O objetivo desse capítulo é fornecer uma compreensão abrangente da interseção entre história, educação e questões raciais; e contribuir para uma reflexão crítica sobre a construção de uma educação mais inclusiva e antirracista no Brasil.

O segundo capítulo analisa o ensino de História na rede pública estadual de São Paulo. O objetivo é compreender como as políticas educacionais e os documentos curriculares têm influenciado o ensino de História no estado, com foco nas questões étnico-raciais. O capítulo se divide em três seções.

A primeira seção desenvolve as políticas educacionais no estado de São Paulo que têm se posicionado de forma positiva em relação ao ensino de história. No entanto, ainda há desafios a superar, como a implementação efetiva das políticas educacionais curriculares e a mudança das mentalidades dos professores e gestores. Fazendo um levantamento histórico para contextualizar a leitura e a compreensão sobre a História e o ensino de História no Brasil a partir do período colonial. O ensino de história estava voltado para a formação de indivíduos obedientes à ordem colonial; e com a independência do Brasil, passou a ser utilizado para promover a identidade nacional.

A história oficial brasileira sempre privilegiou a perspectiva dos vencedores, marginalizando as histórias dos povos indígenas, dos negros e de outros grupos minoritários. A partir da década de 1980, o movimento negro brasileiro passou a reivindicar a inclusão da história da população negra no currículo escolar. Essas reivindicações resultaram na aprovação da Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio. A BNCC, aprovada em 2017, também traz avanços significativos em relação à inclusão das questões étnico-raciais no ensino de história. A BNCC estabelece que o ensino de história deve promover a compreensão da diversidade étnico-racial brasileira e a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Na segunda seção, abordam-se as interfaces entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista (CP) no Ensino Fundamental Paulista, revelando avanços notáveis na incorporação de questões étnico-raciais no ensino de história. A organização desses dois documentos é apresentada destacando suas diferenças e semelhanças, bem como os dados que delineiam sua estrutura metodológica e organizacional por habilidades e competências.

Ao explorar a origem dos termos habilidade e competência, além de apresentar o conceito de Taxonomia de Bloom que está presente nos dois documentos e analisar como são concebidos metodologicamente, o intuito é compreender o fundo como os dados desejam. Essa análise fornece uma base sólida para o próximo capítulo, no qual se buscará a compreensão do desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem dos estudantes de história no ensino fundamental. Dessa forma, a articulação entre as diretrizes da BNCC e do CP se torna crucial para entender como as questões étnico-raciais são internas no currículo, influenciando diretamente a formação educacional dos estudantes.

A análise dos saberes históricos prescritos no currículo revela tensões e embates inerentes à construção de uma educação antirracista. Por um lado, os avanços significativos em relação à inclusão das questões étnico-raciais no ensino de história - o CP estabelece que o ensino de história deve promover a compreensão da diversidade étnico-racial brasileira e a valorização da cultura afro-brasileira e africana. Por outro lado, o CP também reproduz estereótipos e preconceitos sobre a população negra.

A terceira e última seção direciona o olhar para a relevância das vidas negras no currículo. Apresenta um histórico do momento em que vidas negras importam faz a ligação da questão do racismo e da morte dos negros no Brasil, além de apresentar os dados da violência contra a população negra, apresenta os dados de alunos negros presentes na rede estadual de São Paulo e estabelece uma ligação desta criação do imaginário histórico e a educação.

Ainda nesse capítulo, explora-se um tema fundamental, que é a importância do ensino da História Negra sob uma perspectiva decolonial e antirracista, em consonância com o lema Vidas Negras Importam. Daí a necessidade de trazer elementos da representatividade negra no CP de História no Ensino Fundamental Anos Finais, no qual reflete-se sobre como o Currículo Paulista incorpora a representatividade negra, especialmente nas séries finais do ensino fundamental.

Na terceira e última seção deste trabalho, intitulada "Análise das Habilidades do Currículo Paulista sob a Perspectiva Decolonial e Educação Antirracista", são apresentadas as habilidades inerentes ao currículo, abordando cada uma delas com uma metodologia específica de análise, que se pauta em uma abordagem exploratória e analítica através do método de Análise de Conteúdo. As categorias de análise empregadas compreendem termos cruciais, tais como escravos, escravizados, escravidão, africano, negro, racismo e resistências.

As suposições teóricas que fundamentam essa investigação ancoram-se na perspectiva da decolonialidade e educação antirracista, embasadas em autores como Quijano (2005), Orlandi (2007) e Gomes (2012). Ao explorar as habilidades e competências delineadas pelo Currículo Paulista, os resultados obtidos indicam a necessidade premente de reconfigurar e consolidar narrativas acerca da história dos negros, assim como examinar o discurso presente nas habilidades propostas pelo currículo, especialmente no que tange às Relações Étnico-Raciais.

Essa análise é essencial para responder ao problema de pesquisa que norteia este trabalho, centrado na avaliação das políticas de Relações Étnico-Raciais presentes na BNCC e no Currículo Paulista, bem como em seu papel de promover uma educação antirracista no ensino fundamental. A construção desta análise se apoia nos conhecimentos desenvolvidos nos capítulos anteriores, culminando nas especificações, a saber: "Representatividade negra no CP de História no Ensino Fundamental Anos Finais", "Narrativa sobre o negro: no Currículo Paulista no Ensino Fundamental" e "Desafios, avanços e avanços pelas Vidas Negras Importam: Reflexões sobre o Currículo Paulista para uma educação antirracista". Estas são peças fundamentais para a compreensão abrangente do panorama educacional proposto.

Destacam-se as estratégias, as abordagens e as propostas pedagógicas que visam ir além das histórias tradicionais, abraçando as vozes silenciadas e os eventos frequentemente negligenciados. Ao desvelar-se a maneira como o CP incorpora os saberes históricos em prol de uma educação antirracista, a análise proposta embasa-se apenas nos textos introdutórios e nas propostas teóricas, e em como esses princípios são traduzidos e aplicados nas práticas pedagógicas. Pretendendo-se, com isso, contribuir para a compreensão das nuances dessas tensões e embates no contexto educacional, em busca de uma formação mais inclusiva, consciente e conectada com as complexas tramas da história.

O texto apresenta a questão da narrativa histórica dando a conhecer o conceito e debatendo sobre como a história dos negros no Currículo Paulista no Ensino Fundamental é examinada no subcapítulo. Este tópico lança luz sobre como o currículo aborda a história, cultura e contribuições do povo negro no Brasil, bem como os desafios encontrados nessa representação, para isso, foi realizado um debate entre diversos autores para falar sobre a questão da narrativa da história e a construção dos estereótipos dos negros na história eurocêntrica, muito utilizada para desenvolver a aprendizagem historiográfica.

A análise das habilidades de história presentes no Currículo Paulista, utiliza-se da metodologia da Análise de Conteúdo, permitindo-se uma compreensão mais ampla das representações negras nesse documento. A expectativa é de que este estudo possa contribuir para o debate sobre como o currículo de história pode ser utilizado como ferramenta para a promoção da educação antirracista e inclusiva. Para isso, compreender as representações negras no CP do componente curricular histórico é fundamental para uma educação mais democrática e justa, que valoriza a diversidade cultural e promove a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Pretende-se, também, ampliar o debate sobre a importância da inclusão da perspectiva negra no currículo da história, promovendo uma educação cada vez mais plural e democrática para todos. O que torna necessário realizar uma outra análise, no que diz respeito às orientações presentes nos documentos, devendo contribuir para assegurar uma educação antirracista ou reforçar as questões dos racismos na história do Brasil.

Por fim, abordam-se os desafios, tensões e avanços pelas Vidas Negras Importam, com reflexões sobre o Currículo Paulista para uma educação antirracista, trazendo profundas considerações a respeito dos obstáculos e progressos na busca por uma educação antirracista, em que as Vidas Negras Importam são reconhecidas e, de fato, valorizadas. Este terceiro capítulo é a pedra angular da dissertação, pois conecta e consolida as ideias apresentadas em todo o estudo, reforçando a necessidade de uma abordagem educacional mais inclusiva e equitativa, alinhada com a realidade e a importância das vidas negras na sociedade brasileira. É uma leitura considerada fundamental para uma compreensão abrangente do ponto central da dissertação.

No entanto, para que a busca por uma educação antirracista seja eficaz, é necessário enfrentar os desafios presentes nesse processo. Deste modo, são apresentados elementos para o entendimento a respeito de obstáculos e possibilidades, elucidando-se a necessidade premente de reconhecer a importância das vidas negras e de combater o racismo como imperativos morais e sociais. E ao lançar luz sobre tais questões, nesse capítulo estabelecem-se as bases para uma análise crítica e aprofundada do Currículo Paulista e sua capacidade de promover uma educação que celebra a diversidade racial.

É oportuno mencionar que os símbolos Adinkras inseridos no início de cada capítulo desta dissertação são elementos de profunda relevância, uma vez que representam um marco simbólico crucial para uma transformação do pensamento e da abordagem da decolonialidade no contexto educacional. Os Adinkras, oriundos do povo Ashanti, cuja civilização se concentra principalmente na região sul de Gana, são uma forma de expressão simbólica rica em significados, cultura e tradição. Esses símbolos não são meramente representações visuais, eles são uma linguagem que transmite valores, filosofia, códigos de conduta e normas sociais, “um conjunto de ideogramas estampados em tecidos e adereços e esculpados em madeira ou em ferro, como se fossem carimbos e que possuem significado próprio” (WILLIS, 1998, p. 15). Portanto, a presença desses símbolos no início de cada capítulo justifica-se para além de uma mera estilização gráfica, trata-se de um chamado para uma transformação profunda em relação ao pensamento, à abordagem e ao compromisso com a construção de uma educação que valorize e respeite efetivamente as Vidas Negras.

1 RACISMO E ANTIRRACISMO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Figura 1 - Sankofa



Fonte: elaborada pela autora

A expressão "Sankofa" deriva da língua akan, um dos idiomas falados em Gana, e significa "voltar e buscar" ou "voltar e pegar". Este termo é frequentemente associado a um símbolo gráfico representando um pássaro que voa para frente enquanto olha para trás, segurando um ovo em sua boca. Na cultura africana, especialmente entre os povos Akan, esse símbolo representa a ideia de que é necessário olhar para trás para compreender o presente e construir um futuro melhor.

É importante iniciar este capítulo com a referência ao Sankofa, pois busca-se voltar e buscar o passado esquecido pela história do Brasil, especialmente para os estudantes da educação básica.

Neste capítulo, pretende-se apresentar e debater a construção histórica do racismo e da discriminação no Brasil contra o povo negro, utilizando uma análise crítica do contexto educacional brasileiro, dividida em três subseções.

Na primeira subseção – Raízes históricas do racismo na educação formal –, por se tratar de um tema importante e necessário de ser discutido, aborda-se a questão do racismo no cenário da educação brasileira. É fundamental compreender como essa ideologia tem estado presente no sistema educacional brasileiro desde a sua fundação e como se manifesta nas relações educacionais, a fim de combater suas influências e contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. Para isso, debate-se a respeito das raízes históricas do racismo no Brasil, fato este que remonta a própria história do país, marcada pela escravidão e pelo colonialismo.

Desde o período colonial, a educação foi utilizada como instrumento de dominação e opressão, destinada apenas aos brancos, sendo vetado o acesso à educação formal para a população negra.

Ainda nessa primeira subseção, explicita-se como se estruturou a educação formal brasileira ao longo dos anos, como se deram as mudanças públicas e a organização do ensino. No contexto educacional brasileiro, discute-se a importância da representatividade negra nos currículos escolares, do acesso de todos os estudantes a escolas de qualidade e quão é crucial a implementação de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades independentemente de raça ou origem socioeconômica.

No âmbito do segundo subcapítulo, intitulado "Antirracismo e Educação: a Decolonialidade como Resistência", explora-se a relevância intrínseca do antirracismo e da decolonialidade como estratégias essenciais para combater o racismo no contexto educacional. Dentro desse contexto, são analisados conceitos fundamentais, como a decolonialidade, por meio da perspectiva de diversos autores que dedicaram suas reflexões a esses temas. Essa abordagem plural de concepções teóricas contribui para a construção de uma reflexão aprofundada sobre o assunto, delineando a importância crucial da descolonização do pensamento e das práticas pedagógicas. Essa análise ampliada propicia uma compreensão mais holística das complexidades envolvidas na promoção de uma educação verdadeiramente antirracista, reforçando a necessidade de repensar os fundamentos educacionais.

E, por fim, no terceiro subcapítulo – História das políticas educacionais e relações étnico-raciais no Brasil –, analisam-se as leis e políticas que visam promover a educação formal na brasileira e discute-se sobre a importância do protagonismo e da participação dos grupos étnico-raciais na construção de políticas educacionais mais inclusivas e democráticas.

Em suma, toda essa abordagem visa contribuir para uma reflexão crítica sobre as relações entre racismo e educação no Brasil e apresentar caminhos para a promoção de uma educação inclusiva, de fato, de direito e plena.

1.1 Raízes históricas do racismo na educação formal

O conteúdo desta subseção foi elaborado com a finalidade de ajudar na compreensão de como as raízes históricas e a luta antirracista¹ influenciaram e continuam influenciando a educação brasileira atual; e entender como é importante discutir tais questões para que se tenha uma sociedade mais igualitária. Outra questão com relação ao racismo no sistema educacional brasileiro é a falta de representatividade negra nos currículos escolares. Por muito tempo, a história do Brasil foi ensinada apenas do ponto de vista da elite branca, ignorando a contribuição dos negros para a construção do país. Apesar de alguns avanços, ainda há muito a ser feito para que a história dos negros seja contada de forma justa e abrangente.

Para entender as raízes históricas do racismo no Brasil, é essencial analisar a construção da educação e do ensino de História no país. A escola é um espaço fundamental para fomentar debates e reflexões sobre questões relacionadas ao racismo, mas para que isso seja possível, é preciso repensar o currículo escolar e garantir que ele não seja baseado em um modelo europeu e que se apresente como universal. O ensino de História no Brasil foi, por muito tempo, construído sob uma perspectiva eurocêntrica, que valorizava apenas os acontecimentos e personagens europeus, relegando a segundo plano a história e a cultura dos povos negros que foram fundamentais para a formação do país.

Esse modelo de ensino, que ignorava a diversidade e a riqueza da cultura brasileira, contribuiu para a construção de uma sociedade racista, que negava a contribuição dos povos afrodescendentes para a construção do país e perpetuava estereótipos e preconceitos. Por isso, repensar o currículo escolar é fundamental para garantir que a escola seja o mencionado espaço de reflexão e debate sobre questões relacionadas ao racismo. É preciso que os conteúdos escolares incluam não só a

¹ Antirracismo é uma postura, movimento e conjunto de práticas que visam combater o racismo e promover a igualdade racial. Ser antirracista significa reconhecer e desafiar as estruturas de poder e privilégio que perpetuam a discriminação racial, buscando a eliminação de todas as formas de preconceito, estereótipos e opressão baseados na raça. O antirracismo envolve a conscientização e ações concretas para enfrentar as desigualdades raciais, promover a justiça social e garantir o respeito, a dignidade e a equidade para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica ou racial. Essa abordagem vai além de simplesmente não ser racista, exigindo um compromisso ativo na luta contra o racismo. Envolve educar-se sobre a história, as experiências e as contribuições das diferentes culturas e grupos étnicos, questionar e desafiar preconceitos internalizados, privilegiar vozes marginalizadas, apoiar políticas e práticas inclusivas e promover a igualdade de oportunidades. O antirracismo é um trabalho contínuo e coletivo, que requer uma constante reflexão e ação individual e coletiva. É um movimento que busca construir uma sociedade mais justa, de modo que todas as pessoas sejam valorizadas e respeitadas, independentemente de sua raça ou etnia.

história dos europeus, como também a história dos povos indígenas e africanos, suas culturas, religiões e contribuições para a formação do Brasil.

É importante questionar como a história tem sido ensinada nas escolas brasileiras, muitas vezes priorizando a história europeia em detrimento da história dos povos originários e africanos que foram escravizados e oprimidos no Brasil. É necessário repensar o papel do ensino de História na construção de uma sociedade, que reconheça as diferentes culturas e identidades que compõem esta nação.

A fim de analisar as raízes históricas do racismo no Brasil, considera-se o contexto educacional brasileiro e a construção do antirracismo como uma luta de resistência, tornando possível, a partir desta análise, compreender como essas questões se relacionam com o contexto educacional brasileiro e, assim, pensar em estratégias capazes de promover uma educação antirracista e inclusiva no país.

A intolerância é um problema que afeta as relações humanas em diversas esferas da sociedade. A discriminação e o preconceito são práticas que ainda permeiam o cotidiano e geram conflitos, sem respeito às diferenças. O racismo, em particular, deixou marcas profundas na vida dos negros não apenas diante da sociedade, mas também em seu interior, gerando uma autoimagem negativa e limitadora. Nesse contexto, a escola, que deveria ser um ambiente de aprendizado e convivência harmoniosa, muitas vezes se torna um espaço onde se reproduz essa prática de preconceito racial. Diante de tal realidade, torna-se urgente repensar a forma como a educação básica é conduzida no Brasil, a fim de preparar os estudantes para se tornarem cidadãos críticos e conscientes, capazes de combater o racismo e outras formas de intolerância social.

A abordagem dessa temática apoia-se em contribuições de autores como Gonzalez (1988), que enfatiza a interseccionalidade do racismo com outras formas de opressão, como o sexismo e a homofobia; Gomes (in MOREIRA; CANDAU, 2008), que discute a relação entre educação e diversidade cultural e propõe a construção de uma escola que valorize as diferenças e combata o racismo e outras formas de preconceito; Munanga (2004), que discute a construção social da raça e a sua influência nas relações sociais; Bento (2016), que aborda a questão do racismo institucional e suas implicações na educação, propondo medidas para combater a discriminação e promover a equidade racial na escola; e Carneiro (2019), que destaca a importância do antirracismo como um projeto político que busca a equidade racial. É importante, portanto, repensar a forma como a educação básica é conduzida no

Brasil, a fim de preparar os estudantes para se tornarem cidadãos críticos e conscientes, capazes de combater o racismo e outras formas de intolerância na sociedade.

Guimarães (2009, p. 39) afirma que “qualquer estudo sobre racismo no Brasil deve começar por notar que, aqui, o racismo foi, até recentemente, um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial”. Assim, o mito de democracia racial² é algo irreal, inexistente, uma narrativa fantasiosa da sociedade brasileira. Importante ressaltar que hoje, especialmente no Brasil, a democracia racial é uma lenda, um senso comum está presente no cotidiano, sendo transmitido entre gerações, que nega a existência do racismo no Brasil, reforçando assim este imaginário sobre o negro.

No estado de São Paulo, foi promulgada a Lei n. 14.187 de 19/07/2010, que pune administrativamente a discriminação étnico-racial, ou seja, qualquer forma de discriminação é crime. Como uma tentativa de exterminar o racismo nas instituições, quando se pensa no racismo institucional é primordial lembrar que se manifesta em forma de preconceito por parte de instituições públicas ou privadas. Também em 2010, foi instituída a Lei n. 12.288, o Estatuto da Igualdade Racial, com o objetivo de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos como cidadãos brasileiros – o artigo 5º deixa claro que:

[...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Mesmo com políticas públicas desenvolvidas neste sentido – o racismo e o preconceito racial –, ainda são encontrados muitos casos em todo o Brasil, o dado apresentado na 16ª edição do Anuário da Violência é alarmante e evidencia uma desigualdade racial persistente na segurança pública do Brasil. Os dados compilados

² O conceito de mito da democracia racial refere-se à ideia falsa e idealizada de que no Brasil não existe racismo e que as relações entre as diferentes raças são harmoniosas e igualitárias. Esse mito é amplamente difundido e se baseia na crença equivocada de que a miscigenação teria sido eliminada com as desigualdades raciais no país. No entanto, diversas pesquisas e estudos demonstraram que o racismo é uma realidade no Brasil e que as pessoas negras ainda enfrentam muitas dificuldades em termos de acesso à educação, saúde, moradia, emprego e justiça. O mito da democracia racial é, portanto, uma forma de negar a existência do racismo e perpetuar a discriminação racial no país.

no artigo apontam para a existência de uma violência sistemática contra pessoas negras no país, manifestando-se de diversas formas.

O Anuário indica as seguintes taxa de homicídios de pessoas negras no Brasil em 2021: 77,6% homicídio doloso; 67,6% vítimas de latrocínio; 84,1% dos mortos pelos policiais, evidenciando uma clara disparidade racial na violência letal. Além disso, a maioria das vítimas de homicídios é composta por jovens negros, moradores de periferias e áreas de baixa renda, o que sugere que fatores socioeconômicos também contribuem para a vulnerabilidade desses grupos. Essa desigualdade racial é um reflexo da discriminação estrutural e do racismo institucional que ainda permeiam a sociedade brasileira e exigem ações efetivas de combate por parte do Estado e da sociedade civil.

De acordo com o infográfico apresentado na Figura 2, o primeiro ponto se evidencia é a quantidade de pessoas negras que são mortas no Brasil a cada ano. Os dados mostram que em 2020, foram registrados mais de 35 mil homicídios, a maioria das vítimas era negra. Destaca-se também o aumento da violência policial, que afetou principalmente a população negra.

Figura 2 - A Violência contra Pessoas Negras no Brasil, 2022



Fonte: Brasil (2022).

A análise do infográfico apresenta dados sobre a violência contra a mulher negra, mostrando que elas são vítimas de agressão e violência sexual com mais frequência do que as mulheres brancas. Além disso, as mulheres negras são mais vulneráveis à violência doméstica. Outro ponto importante do infográfico é a discriminação racial, que afeta a vida das pessoas negras de diversas maneiras, os dados apontam que a discriminação racial está presente em diversas áreas, como no mercado de trabalho, no acesso à educação e na saúde.

O racismo está presente em toda a sociedade brasileira, ainda é bastante comum nas escolas e em diversas outras esferas da sociedade. É importante que ações sejam tomadas para combater e prevenir o racismo nas escolas. Além de punir os agressores, é necessário que as instituições de ensino promovam ações educativas e campanhas de conscientização para combater o preconceito e a discriminação, como mostra o recorte de um caso ocorrido em 2022 em uma escola no estado de São Paulo (Figura 3):

Figura 3 - Exposição de filhos à pluralidade faz estudante vítima de racismo



Fonte: Basilio (2022).

A sociedade brasileira continua ignorando sistematicamente muitos casos de racismo que recebem ampla cobertura na mídia nacional. Isso evidencia a necessidade urgente e contínua de lutar por uma educação igualitária antirracista, que permita o desenvolvimento intelectual e emocional de todos os estudantes, independentemente de sua etnia. Essa situação destaca a necessidade de abordar problemas educacionais que vão desde a qualidade do material didático até a formação de professores, tanto objetiva quanto subjetivamente no ensino:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (BRASIL, 2006, p. 23).

Para compreender a dimensão do preconceito racial e do racismo no Brasil, é necessário abordar uma variedade de tópicos que estão sendo discutidos em várias áreas do conhecimento, trabalhando com a interdisciplinaridade para entender a situação da população negra no país. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018), quase 27 milhões de crianças e adolescentes brasileiros (49,7% do total) têm um ou mais direitos negados, o que revela a desigualdade social no país. As meninas e meninos negros são os mais afetados por essa realidade, vivendo em famílias com baixa renda, muitos deles moradores da zona rural e das regiões Norte e Nordeste. É importante destacar que essa situação não afeta apenas a infância e adolescência, mas impacta toda a vida desses indivíduos, incluindo suas oportunidades de educação, trabalho e acesso a serviços básicos de saúde. Portanto, é crucial que a luta contra o preconceito racial e o racismo seja uma prioridade em todas as esferas da sociedade, incluindo a educação, o mercado de trabalho e a política, para garantir a igualdade de oportunidades e direitos para todos, independentemente de sua cor de pele.

É preciso pensar historicamente sobre esta questão dos negros brasileiros, que vem de séculos de escravização, são mais de 300 anos vividos de escravidão e exploração dos negros no Brasil. E mesmo que acabasse essa escravidão, ainda assim, não seria possível dizer que existe uma igualdade racial, como os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) afirma:

Essas imagens que gradualmente ensinam pessoas negras e brancas valores excludentes, que colidem com a visão paradisíaca da sociedade brasileira, assentada na noção ideal, (equivocada com relação a interação harmoniosa entre povos, democracia racial) precisam ser discutidas até o esgotamento. Disso, depende a educação formal que, no limiar de um novo tempo, permitirá às pessoas deste país a convivência com as diversidades em bases mais fraternas, mais democráticas (MEC, 2006, p. 185).

A construção histórica do povo negro no Brasil foi marcada por confrontos e lutas constantes. A conquista de direitos e reconhecimento nunca foi tranquila e sempre exigiu muito trabalho, suor e até mesmo sangue por parte da população negra. É o que torna importante o reconhecimento histórico para os negros, pelas suas lutas e resistências.

O entendimento das relações capitalistas de produção leva à compreensão de como o corpo negro foi apropriado como uma coisa e propriedade de outra pessoa, como enfatizado por Mbembe (2018, p. 30), que também enfatiza que o processo de desumanização do corpo negro se justificava para permitir a realização de práticas genocidas e micropolíticas durante o período de escravidão (p. 31). Portanto, é importante refletir sobre como a estrutura capitalista se apropriou do corpo negro e como essa lógica ainda perpetua nas relações sociais contemporâneas.

Ao destacar que o racismo é uma forma de discriminação racial que se origina do preconceito em relação às questões raciais, é frequentemente baseado em uma falsa crença de que uma raça, etnia ou certas características físicas sejam superiores a outras. Essa visão é amplamente disseminada em relação aos chamados brancos de ascendência europeia e outras raças que vivem em diferentes continentes.

O racismo é uma das principais formas de discriminação presentes na sociedade, e sua raiz está profundamente fincada em ideologias eurocêntricas que estabelecem padrões de beleza, cultura e conhecimento, a partir de uma perspectiva exclusivamente branca. Essa visão distorcida e preconceituosa leva a uma série de injustiças e desigualdades que afetam principalmente as pessoas negras e outras minorias étnicas, privando-as de oportunidades e perpetuando a exclusão social. Além disso, o racismo não é apenas individual, ele é também institucional, manifestando-se em políticas e práticas que perpetuam a opressão racial e reforçam a supremacia branca. Uma realidade que, para ser enfrentada, é necessário um compromisso contínuo e ativo com a luta antirracista, que envolve: educação crítica, conscientização e mudanças sociais profundas em todas as áreas da vida.

O racismo é uma forma de discriminação em que a raça é vista como base para práticas que culminam em condições desvantajosas ou privilégios para indivíduos com base em sua raça. O racismo, embora relacionado, é distinto do preconceito racial e da discriminação racial. Os preconceitos raciais são julgamentos estereotipados sobre um determinado grupo racial que podem ou não levar a práticas discriminatórias prejudiciais. Nesse sentido, negros violentos e pouco confiáveis, pequenos judeus ou

orientais naturalmente preparados para as ciências exatas são considerados exemplos de preconceito. Significa, por assim dizer, que o racismo é uma forma mais estruturada e organizada de discriminação, que se manifesta de maneiras mais profundas e duradouras do que o simples preconceito.

O racismo está enraizado em ideologias eurocêntricas³ que estabelecem padrões de beleza, cultura e conhecimento a partir de uma perspectiva exclusivamente branca, e é uma das principais formas de opressão que circulam em meio à sociedade.

O trabalho de Appiah (1992) é importante porque ajuda a entender a complexidade e as nuances do racismo, o autor destaca a necessidade de abordar essa questão com seriedade e comprometimento, argumenta que o racismo é diferente do preconceito racial e da discriminação racial, pois envolve práticas sistemáticas que resultam em privilégios ou desvantagens para grupos raciais específicos.

O conceito de discriminação baseada em direitos foi elaborado pelo sociólogo americano Blauner (1972). Ele argumenta que a discriminação pode ocorrer devido a diferenças culturais ou étnicas, também pode ser resultado da relação de poder desigual entre grupos raciais, em que um grupo tem mais poder e, portanto, controla as instituições e estruturas sociais que moldam a vida dos grupos minoritários. Isso pode levar à discriminação com consequências adversas para os grupos minoritários, mesmo que a discriminação não seja intencional ou explícita.

³ As ideologias eurocêntricas são perspectivas, crenças e práticas que colocam a Europa e a cultura ocidental como o centro e referência principal, considerando-as superiores em relação a outras culturas e civilizações ao redor do mundo. Essas ideologias têm raízes históricas e foram desenvolvidas durante o período de expansão colonial europeia, quando o domínio político, econômico e cultural europeu foi imposto a outras partes do mundo. As ideologias eurocêntricas perpetuaram a visão de que a Europa e seus valores eram universais e superiores, enquanto outras culturas eram consideradas inferiores, primitivas ou bárbaras. Isso resultou em uma hierarquia cultural, em que as práticas, costumes, conhecimentos e formas de organização social europeus eram valorizados acima dos de outras culturas. Essas ideologias tiveram um impacto significativo na construção do conhecimento, nas ciências sociais, nas representações culturais e nas relações internacionais. Elas moldaram narrativas históricas, teorias acadêmicas e políticas governamentais, muitas vezes marginalizando, silenciando ou subalternizando perspectivas não europeias. O reconhecimento e a crítica das ideologias eurocêntricas são fundamentais para promover uma visão mais inclusiva, plural e igualitária do mundo. Isso envolve valorizar e respeitar as contribuições culturais, intelectuais e históricas de todas as civilizações, reconhecendo que não há uma única forma de conhecimento ou desenvolvimento social superior. Desconstruir as ideologias eurocêntricas requer um esforço contínuo de reflexão crítica, abertura ao diálogo intercultural, valorização da diversidade e promoção de perspectivas não dominantes. É um caminho para a construção de um mundo mais justo, equitativo e respeitoso com todas as culturas e formas de conhecimento.

O racismo, que se manifesta como discriminação racial, caracteriza-se por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que as condições de subordinação de um grupo racial e o privilégio de outro encontram as condições de reprodução na política, na economia e nas relações cotidianas.

O racismo, ao ser internalizado na sociedade, pode resultar na segregação racial, que se traduz na divisão territorial das raças. Isso se manifesta com a criação de bairros segregados, áreas designadas exclusivamente para grupos raciais específicos, como ruas, praças, bantustões, subúrbios, estabelecimentos comerciais, escolas e hospitais. Exemplos notórios dessas características incluem os sistemas de segregação racial nos Estados Unidos e o Apartheid na África do Sul.

O preconceito racial está presente em toda a construção do Brasil como uma nação, assim como o racismo está ligado à formação da identidade nacional. De acordo com Almeida (2020, p. 99) é essencial refletir a esse respeito:

A incorporação deste novo mundo depende do surgimento de novas identidades que se materializarão na língua, na religião, nas relações parentesco, nos sentimentos, nos desejos e nos padrões estéticos. Tais elementos criam o imaginário social de unidade nacional de pertencimento cultural que vincula identidades individuais e coletivas, comunidades e Estado é importante ressaltar que a nacionalidade não é o resultado apenas do espontaneísmo ou do acaso, mecanismos e práticas institucionalizadas de poder condicionadas por estruturas político econômicas atuam decisivamente na constituição da nacionalidade.

Assim, a identidade nacional é o fruto de culturas específicas, criadas em momentos históricos diferentes, e exacerbadas pela continuidade, e que hoje, juntas, formam o esteio do mito da democracia racial. Isso se torna um grave problema, pois, historicamente foi atribuído para os negros adjetivos depreciativos originários de um passado de escravização e que ainda hoje refletem profundas marcas para sociedade brasileira.

Gomes (2017) evidencia que apesar das lutas do movimento negro e de outros setores da sociedade, o racismo no Brasil ainda é uma realidade e possui uma ambiguidade no seu processo que contribui para a sua manutenção. De um lado, há o mito da democracia racial no país, apoiado na narrativa de que após o longo processo de escravidão, estabeleceu-se uma relação harmoniosa entre os diferentes grupos étnico-raciais, desviando o foco da desigualdade racial e suas consequências para as populações negras, perpetua-se o racismo que se manifesta através da negação.

É importante destacar que, ao longo da história do Brasil, muitos movimentos e grupos⁴ surgiram para lutar contra a visão discriminatória e o destino imposto pela elite branca para os negros. Esses movimentos buscaram valorizar a cultura e a identidade negra, além de lutar pela elaboração de políticas de afirmação, tendo um papel fundamental na mudança e no combate ao racismo no país, sendo fundamentais, portanto, para promover a luta pela igualdade racial no Brasil.

Cada um desses movimentos teve grande importância para a luta do povo negro no Brasil, como mencionado, e apesar do aumento da obscuridade de vários momentos do movimento negro em geral, uma das principais bandeiras de batalha é a defesa dos direitos humanos, a luta contra o racismo e a luta pela criação de política afirmativa do Brasil e as reparações históricas para a população negra. Atualmente, o movimento está organizado em associações, grupos de apoio, fundações e organizações não governamentais (ONGs) que articulam suas demandas por meio de assembleias, passeatas e documentos oficiais, participação política ativa e consciente e grande presença na mídia e na arte. Esta é uma luta ainda muito ativa e necessária no Brasil.

É importante ressaltar que o racismo estrutural não se limita às manifestações de violência direta, ele também se manifesta nas instituições e no seu funcionamento. O tratamento diferenciado de negros, as diferenças salariais entre negros e brancos, bem como as diferentes oportunidades educacionais entre eles, todos esses casos são exemplos de como a desigualdade racial se constitui como algo natural no Brasil. Essas são algumas das formas pelas quais o racismo estrutural tem se manifestado, sendo necessário que sejam identificadas e combatidas para que se alcance a igualdade racial efetiva. Como diferenças salariais entre negros e brancos, nas diferentes oportunidades educacionais entre negros e brancos, a desigualdade racial se constitui equivocadamente com natural no Brasil (ALMEIDA, 2018).

A educação é uma ferramenta poderosa para acabar com o racismo e o preconceito no Brasil, é essencial e desempenha um papel central na promoção da libertação dos negros, na formação de cidadãos responsáveis pela construção de

⁴ O Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos (1908), Frente Negra Brasileira (1931), Clube Negro de Cultura Social (1934), União de Homens de Cor (1943), Teatro Experimental do Negro (1944), Comitê Democrático Afro-brasileiro (1944), Conselho Nacional de Mulheres Negras (1950), Associação Cultural do Negro (1954), Grupo Palmares (1971), Centro de cultura e Arte Negra (CECAN) (1972), Movimento Negro Unificado (1978), Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (1978).

valores e princípios que promovam a equidade de direitos. E foi com vistas a essa importância, movimentos negros lutaram para que existissem leis como a Lei n. 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas de educação básica. “Nesse cenário, a Escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais.” (PEREIRA, 2007, p. 15).

Por um lado, historicamente, o racismo esteve presente no sistema legal de diversos países, inclusive no Brasil, onde há registro de leis que legitimavam a escravidão e a discriminação racial; e por outro lado, embora a discriminação racial direta seja considerada ilegal na maioria das sociedades modernas, o racismo permanece como uma questão estrutural, reverberando na vida das pessoas de forma ampla e sistemática. Em vista desse contexto, o direito não é apenas capaz de superar o racismo, mas também pode reproduzi-lo por meio dos processos de formação de sujeitos, nos quais os indivíduos são racializados. É preciso que haja uma mudança de mentalidade e uma conscientização da sociedade a respeito da importância da igualdade racial e do combate ao racismo em todas as suas formas.

Conhecer a história do ensino no Brasil é, portanto, meio para compreender a persistência do racismo e a história dos negros nas políticas públicas para o ensino. Ao longo dos séculos, a educação no país foi marcada pela exclusão de grupos marginalizados, como negros e povos nativos. O ensino foi utilizado como instrumento de manutenção das desigualdades sociais, como mencionado, e a escola se tornou um espaço de reprodução de valores discriminatórios, tanto que o legado desse processo histórico pode ser percebido na estrutura das escolas e na forma como o currículo é elaborado, ainda hoje, muitas vezes desconsiderando a história e as contribuições dos negros para a cultura brasileira.

Cury (2005) apresenta a história da educação no período colonial, destacando a influência dos jesuítas e a importância da educação para a formação do Estado colonial português, assim a educação brasileira formal foi desenvolvida a partir de uma herança educacional tradicional e positivista, que por muito tempo separou a educação da homogeneização e da desigualdade, e foi construída em um espaço que promoveu criteriosamente um modelo de superioridade epistêmica baseado no modelo ocidental.

Saviani (2021) explica que a educação no período colonial brasileiro foi marcada pela influência da Igreja Católica, que controlava e organizava o ensino. A educação era restrita a uma elite, sendo destinada apenas aos filhos dos colonizadores e dos grandes senhores de engenho. Os jesuítas eram responsáveis pela educação, tanto dos filhos dos colonizadores quanto dos indígenas, e sua missão era evangelizar e civilizar os povos nativos.

Ao analisar as contribuições de Cury (2005) e Saviani (2021) sobre a história da educação no período colonial brasileiro, é possível compreender como a educação formal foi utilizada como instrumento de controle e dominação social. A influência da Igreja Católica, principalmente dos jesuítas, teve um papel fundamental na formação do pensamento educacional brasileiro, que por muito tempo restringiu o acesso à educação a uma elite privilegiada. Além disso, a educação foi utilizada como forma de evangelização e civilização dos povos nativos, impondo um modelo ocidental como superior epistemologicamente e perpetuando uma lógica de desigualdade e exclusão. A compreensão dessas raízes históricas é fundamental para a construção de uma educação antirracista e decolonial.

A herança educacional tradicional e positivista⁵ que marcou o início da educação formal no Brasil, combinada com a influência da Igreja Católica, gerou um modelo de ensino que perpetua a desigualdade e a exclusão social. A ênfase na formação religiosa e na aprendizagem da língua portuguesa deixou pouco espaço para outras áreas do conhecimento. A educação era ministrada em colégios jesuítas que valorizavam a memorização e a repetição de conteúdos, em detrimento da reflexão e do pensamento crítico.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil por Portugal, em 1759, abriu-se uma enorme lacuna na educação que não foi preenchida nas décadas que se seguiram para as crianças do campo. Somente no início do século XIX, em 1808, quando a

⁵ Positivismo é uma corrente filosófica e sociológica que surgiu no século XIX, tendo Auguste Comte como um de seus principais representantes. O positivismo propõe uma abordagem científica e objetiva do conhecimento, baseada na observação empírica e na aplicação do método científico. Os positivistas acreditam que apenas os fatos observáveis e mensuráveis devem ser considerados como conhecimento legítimo, rejeitando especulações metafísicas e interpretações subjetivas. Eles buscam compreender as leis e regularidades que regem os fenômenos sociais e naturais, utilizando uma abordagem sistemática e baseada em evidências. O positivismo teve um papel importante no desenvolvimento das ciências sociais, contribuindo para a consolidação da sociologia como disciplina acadêmica. No entanto, também foi objeto de críticas, especialmente por sua ênfase excessiva na objetividade e por sua suposta neutralidade, que pode ocultar as relações de poder e as perspectivas subjetivas presentes na construção do conhecimento.

localização do reino português mudou e a família real chegou ao Brasil colonial, a educação e a cultura receberam um novo impulso com a criação de instituições de formação científica e técnica e os primeiros cursos universitários.

Saviani (2021) destaca que após a Independência do Brasil, a política educacional teve um papel importante na formação do Estado nacional brasileiro. A Constituição de 1824 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário e a criação de escolas em todo o país. No entanto, a educação continuou a ser restrita a uma elite econômica e intelectual, sendo voltada principalmente para a formação de profissionais liberais e burocratas do Estado. Ainda de acordo com o autor, ao longo do século XIX, houve uma disputa entre duas correntes pedagógicas: a escola tradicional, que defendia a memorização e a repetição mecânica de conteúdos, e a escola nova, que valorizava a experiência, a atividade e a reflexão crítica. Essa disputa se refletiu nas reformas educacionais da época, como a Reforma Leôncio de Carvalho em São Paulo, em 1882, e a Reforma Benjamin Constant, em 1891, no Rio de Janeiro.

A escola no período Imperial seguia um modelo eurocêntrico⁶ de ensino, opondo-se à cultura popular e encorajando o comportamento correto. Apesar disso, lidou-se de forma admirável com as dificuldades existentes na escola, incluindo a pobreza e a discriminação social e racial. Um exemplo da reforma educacional fundamental de 1837, é a proibição de negros, escravos ou libertos de frequentar a escola caso contraíssem doenças infecciosas (BARROS *in* ROMÃO, 2005).

Olhando para a história da educação no Brasil, o enfrentamento pela resistência das elites e da Igreja Católica, que bloqueou o projeto, deu origem a outras propostas, entre as quais, a mais exitosa foi a reforma paulista, realizada entre 1892 e 1896. Essa foi uma iniciativa que se baseou na criação de grupos escolares devido à urgente necessidade de formar professores para atender a demandas criadas pelos estudantes. O governo de São Paulo tomou a frente nesse processo. Para atender a essa necessidade, planejou a abertura de quatro novas escolas normais, algo que, até o início da República, estava restrito à capital de São Paulo. Essa medida ofereceu

⁶ O termo eurocêntrico refere-se a uma perspectiva, abordagem ou visão de mundo que coloca a Europa e a cultura europeia como o centro ou medida principal para avaliar outras culturas e civilizações. Essa visão tende a valorizar e privilegiar os aspectos europeus, considerando-os superiores ou mais avançados em relação às demais culturas. A perspectiva eurocêntrica teve origem no contexto histórico da expansão colonial europeia, durante os séculos XV a XX, quando as nações europeias exerceram domínio político, econômico e cultural sobre vastas áreas do mundo. Essa influência colonial resultou em uma visão hierárquica, em que os valores, instituições e conhecimentos europeus eram considerados como referência e modelo a ser seguido.

uma solução rápida para o problema, mas ao mesmo tempo, foi essencial estruturar a administração educacional.

A pedagogia das reformas de São Paulo baseava-se nos princípios de simplicidade, progressão, aprendizado mecânico e autoridade, apoiando-se na autoridade do professor e na compensação e punição do estudante, além da reprovação em grande número.

Na década de 1920, devido ao panorama econômico, cultural e político surgido após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil começou a reavaliar a educação e seu modelo brasileiro. Assim foi realizada uma grande reforma da educação básica nos estados brasileiros, pois a educação não era unificada nesse período em nível nacional. Surge, então, a primeira grande geração de educadores, entre os quais, nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, líder do movimento, tentando implantar os ideais da Escola Nova⁷ no Brasil, em 1932.

Em 1937, no entanto, o Estado Novo foi estabelecido no Brasil, dando ao país uma constituição autoritária. É importante ressaltar que a questão sobre o uso da propaganda no Estado Novo foi muito influenciada pela Alemanha nazista de Ali O ministro Joseph Goebbels (1897-1945) fazia a propaganda, pelo seu caráter muito mais político, didático e pedagógico, não sendo, desta forma, uma mera divulgação e decoração da arte. Ao refletir sobre esse período para a educação do Brasil, fica evidente que as questões didáticas e pedagógicas surgiram nesse momento, pois o governo considerava que a sociedade brasileira deveria ser moldada.

Velloso (*in* FERREIRA; DELGADO, 2010) destaca que a educação foi um dos instrumentos utilizados pelo governo para funcionar como formador ideológico da sociedade brasileira. O autor afirma que a educação é um organismo onipresente, que penetra todos os poros da sociedade, construindo uma ideologia que se estende desde as cartilhas infantis aos jornais nacionais, passando pelo teatro, música, cinema e até mesmo no carnaval.

⁷ Escola Nova foi um movimento educacional que surgiu no final do século XIX e início do século XX, com o objetivo de reformar o sistema tradicional de ensino, buscando uma abordagem mais centrada no aluno, participativa e adaptada às necessidades individuais. Os defensores da Escola Nova acreditavam na importância de uma educação mais ativa, que estimula a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento integral dos estudantes. Valorizavam a experimentação, a vivência prática, o trabalho em grupo e a relação entre teoria e prática como elementos fundamentais para a aprendizagem significativa. Essa abordagem pedagógica influenciou significativamente as práticas educacionais em diversos países ao redor do mundo, sendo um marco na história da educação. Contribuiu para a valorização da pedagogia progressista, do ensino ativo e da participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que as primeiras ideias sobre um livro didático nacional surgiram em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL)⁸, cujo objetivo era legalizar e contribuir para a conclusão de um livro didático nacional. No entanto, essas ideias ficaram apenas no papel, por muito tempo, e somente em 1934, durante o governo do Presidente Vargas, o INL começou a criar dicionários nacionais, uma enciclopédia e a aumentar o número de bibliotecas públicas. Diante desse contexto, fica evidente que as questões didáticas e pedagógicas surgiram como parte importante da formação ideológica da sociedade brasileira, uma vez que o governo considerava que a educação tinha o papel de moldar a sociedade e ser um espaço de veiculação da ideologia do Estado. Porém, em 1938, o então Ministério da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, propôs uma lei que controlaria a produção de livros didáticos e permitiria ao governo controlar as informações que circulavam nas escolas brasileiras.

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didáticos [sic]. A comissão foi criada em 1938 e 'estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde' (FERREIRA, 2008, p. 38).

Muitas das ideias e concepções educacionais do Estado Novo, que se baseavam em um modelo de educação moldado pelos interesses do Estado, foram incorporadas no Projeto de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional, elaborado após a queda do regime. Esse projeto buscava estabelecer as bases da educação nacional, definindo as diretrizes e os objetivos a serem alcançados. Após um longo processo, o projeto foi aprovado em 1961, na forma da Lei n. 4024, um indicativo de que essas ideias e concepções ainda influenciaram a educação brasileira por um período significativo.

O contexto discutido se refere à produção de livros didáticos de História e como eles abordam diferentes perspectivas políticas e teóricas relacionadas à luta contra o

⁸ O Instituto Nacional do Livro (INL) é um órgão público brasileiro criado com o objetivo de promover a cultura da leitura e o desenvolvimento do setor editorial no Brasil. Fundado em 1937, o INL desempenha um papel fundamental na preservação e divulgação da literatura nacional, incentivando a produção, a publicação e a circulação de obras literárias no país. O INL realiza diversas atividades e programas, como a promoção de feiras de livros, a concessão de prêmios literários, a elaboração de políticas públicas para o setor editorial e a conservação do patrimônio bibliográfico brasileiro. Além disso, o instituto desempenha um papel importante na preservação e no incentivo às bibliotecas e à pesquisa acadêmica. No contexto deste trabalho, o Instituto Nacional do Livro representa um exemplo relevante das iniciativas governamentais planejadas para a promoção da literatura e do livro no Brasil, refletindo seu compromisso em fomentar a cultura da leitura e a produção literária no país (FERREIRA, 2008).

racismo no Brasil e à desigualdade racial, que é um componente fundamental da sociedade brasileira. Diversas pesquisas desenvolveram novas metodologias para analisar as complexidades das discriminações raciais enfrentadas pela população negra no Brasil e na África, tanto sob uma perspectiva histórica quanto contemporânea. Isso inclui a avaliação das representações presentes nos livros didáticos, conforme recomendado por Pinto em 1981 e Silva em 1988. De maneira geral, essas pesquisas chegaram a ser bastante semelhantes entre si.

A criação do Conselho Federal de Educação (CFE)⁹, em 1962, a campanha de alfabetização de adultos liderada por Paulo Freire (1921-1997) nos anos 1960 e a expansão do ensino básico e superior tornaram-se o movimento em defesa das escolas públicas, abrangentes e gratuitas para todos, sendo também uma pauta recorrente na história da educação brasileira, com destaque para a mobilização de estudantes e professores na década de 1960 em prol da democratização do acesso à educação. O conceito mencionado encontra seu maior exemplo prático na Educação Básica brasileira por meio das reformas educacionais e das mudanças nas bases organizacionais, que se evidenciam nos princípios usados pela Lei n. 5.540/1968, que determina:

[...] introduziu nas escolas brasileiras um currículo por áreas de estudo (não reconhecendo as disciplinas científicas) e com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo.

A reforma educacional de 1971 introduz alterações, no nível secundário, ao determinar que o ensino profissional seja obrigatório para todos os jovens brasileiros.

As principais mudanças foram a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio e a extinção do exame de admissão; a introdução do ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho e a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau.

Em outras palavras, a Lei n. 5.692/71 preconiza a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho com uma atenção maior para as questões de profissionalização e, em decorrência com a inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, a pedagogia tecnicista introduziu nas escolas brasileiras um currículo por áreas de estudo, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo (SILVA; GUIMARÃES, 2016, p. 204).

⁹ O Conselho Federal de Educação (CFE) era um órgão brasileiro responsável pela regulação e normatização do sistema de ensino do país. Fundado em 1962, desempenhou um papel fundamental na elaboração de diretrizes e políticas educacionais, contribuindo para a organização e o desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro. Em 1996, o CFE foi extinto e suas funções foram necessárias para o Conselho Nacional de Educação (CNE), que atualmente desempenha o papel de órgão normativo e consultivo em questões educacionais no Brasil. Portanto, a CNE representa a continuidade das funções que antes eram exercidas pelo Conselho Federal de Educação.

Entre 1968 e 1971, foram aprovadas muitas legislações, como a Lei n. 5540/1968 que traz as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências à Lei n. 5692, promulgada em 11 de agosto de 1971, uma legislação que estabeleceu a reforma do ensino de primeiro e segundo graus no Brasil.

A lei n. 5692/1971 foi um marco importante no sistema educacional brasileiro, pois trouxe mudanças e impactos à estrutura e à organização da educação básica no país. A principal motivação para a criação dessa lei foi a necessidade de adequar o sistema educacional à realidade socioeconômica da época e preparar os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho industrial, que estava em plena expansão no Brasil. O objetivo era atender à necessidade de mão de obra, conforme argumento do governo do presidente Médici ao projetar a reforma educacional. Naquele momento, o Brasil vivia um milagre econômico com uma industrialização acelerada e expectativas de crescimento. Em vista disso, o Projeto de Lei foi elaborado em dois meses e entrou no Congresso para aprovação segundo esta lei no artigo:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior (BRASIL, 1971).

Cruz (2008) argumenta que somente na década de 1960 os movimentos de luta negra conseguiram fortalecer a questão da educação negra, permitindo que os negros entrassem nas salas de aula em todo o país. A educação da população negra, na verdade, começou no estado republicano por meio da educação pública e profissionalizante, que decorreu do processo de industrialização com a Lei n. 5692/1971, grande ingresso de estudantes nas escolas. Porém, a proposta não se tratava de uma formação acadêmica para esta população, mas sim a construção de mão de obra para o trabalho nas indústrias brasileiras, partindo-se da visão de que

educar para o trabalho exigia uma nova mentalidade na forma de pensar, devendo incluir a melhoria contínua além da leitura e da escrita.

Na década de 1990, o Brasil e vários países da América do Sul passaram por extensas reformas educacionais que abordaram diversas dimensões do sistema educacional, tais como: legislação, planejamento e administração educacional, finanças, currículo escolar e avaliação. Para implementar a reforma educacional, foi anunciada a meta de garantir a todos o acesso à educação básica, que segundo o discurso oficial, deveria proporcionar à população brasileira o conhecimento mínimo para sua inserção na sociedade mundial.

Durante a década de 1990, o Brasil passou por um amplo processo de reforma educacional que buscou abordar diversas dimensões do sistema educacional. Essas reformas foram realizadas em diferentes áreas, como legislação, planejamento e administração educacional, finanças, currículo escolar e avaliação. Um dos objetivos da reforma foi garantir o acesso à educação básica para todos os cidadãos brasileiros, proporcionando o conhecimento mínimo necessário para que eles pudessem se inserir na sociedade mundial. Essa meta foi divulgada oficialmente pelo governo, que elaborou uma série de medidas para alcançá-la. Uma das principais estratégias adotadas para executar a reforma educacional foi a implementação da educação pública, por meio de legislação, financiamento de programas governamentais e uma variedade de atividades não governamentais. Essas atividades incluíram a participação em fóruns, o escrutínio da mídia sobre as iniciativas educacionais, campanhas para divulgar as propostas do governo em publicações oficiais, atendimento e outras iniciativas, além da orientação de intelectuais e organizações nacionais e internacionais.

No segundo estágio dessas reformas, foram discutidas as propostas dos organismos multilaterais para alcançar os objetivos propostos. E no terceiro estágio, foram apresentados os resultados das estratégias educacionais adotadas durante o processo de reforma. É importante ressaltar que o estudo desse período é de grande importância científica, social e educacional, uma vez que grande parte do cenário educacional contemporâneo reflete as políticas implementadas nesse período.

Na década de 1990, Silva contribuiu com reflexões críticas sobre a educação brasileira, em um contexto de reformas neoliberais no país e na América Latina. Ele destacou a importância de analisar as relações de poder presentes no sistema educacional e de entender as implicações das políticas neoliberais para a educação (*in* SILVA; CUNHA, 2014).

Para Silva (1999a), as reformas neoliberais¹⁰, no campo da educação foram influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que defendiam uma visão utilitária da educação como meio para o desenvolvimento econômico. Essa visão se refletiu em políticas que enfatizavam a eficiência, a produtividade e a competitividade do sistema educacional, em detrimento de objetivos mais amplos como a formação crítica e cidadã dos estudantes. Além disso, destacou as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro e as implicações das políticas neoliberais para essas desigualdades. Silva também argumentou que a privatização e a mercantilização da educação poderiam aprofundar as desigualdades educacionais, já que o acesso a uma educação de qualidade ficaria cada vez mais restrito às elites que podem pagar por ela. Assim, as reflexões do autor sobre a educação brasileira na década de 1990 destacam a importância de entender as relações de poder presentes no sistema educacional e as implicações das políticas neoliberais para a educação e as desigualdades sociais.

O ministro Paulo Renato Souza, responsável por desenvolver e organizar a política pública para a educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, quando foi aprovada uma nova lei e princípios, que, entre outras medidas de impacto, abriu vagas para todos os alunos de 7 a 14 anos.

¹⁰ Neoliberais, também conhecidos como defensores do neoliberalismo, são adeptos de uma corrente de pensamento econômico e político que surgiu nas décadas de 1970 e 1980. O neoliberalismo busca promover a liberalização econômica, a redução do papel do Estado na economia e a defesa do livre mercado como principal mecanismo de organização social. Os neoliberais acreditam que a intervenção estatal na economia, por meio de regulações, controles e políticas sociais, pode ser prejudicial ao desenvolvimento econômico e à liberdade individual. Eles defendem a privatização de empresas e serviços públicos, a desregulamentação de setores econômicos e a abertura dos mercados nacionais ao comércio internacional. A visão neoliberal enfatiza a importância da competição, da eficiência produtiva e da alocação de recursos baseada nas leis de oferta e demanda. Argumenta-se que a busca pelo lucro e a liberdade de escolha dos agentes econômicos levariam a um crescimento econômico sustentável e à melhoria das condições de vida da sociedade como um todo.

O ministro também criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF)¹¹ em 1996, que fornece contribuições aos municípios para melhorar os salários dos professores, infraestrutura escolar, aquisição de materiais didáticos e transporte dos estudantes, além de iniciar as avaliações de ensino em larga escala no Brasil. Os processos escolares formais foram assim reestruturados com a lei n. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹², que estabelece, define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal Brasileira de 1988, além de regulamentar o Conselho Nacional de Educação (CNE), desta forma determinam o fortalecimento do poder do MEC, como o corpo central de formulação e controle da política nacional para a educação.

Esta LDB apresenta uma nova ideia para os cursos de formação dos profissionais da educação e estabelece alguns padrões orientadores para educadores, como: os objetivos e fundamentos da educação para educadores; o nível e localização dos professores e treinamento especial; cursos que podem ser organizados por faculdades. O documento assim apresentava a base para os currículos do ensino fundamental do Brasil:

¹¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF) foi um mecanismo de financiamento criado pela Emenda Constitucional n. 14/1996, com o objetivo de garantir recursos para a manutenção e o desenvolvimento da educação básica no Brasil. Ele foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) através da Emenda Constitucional n. 53/2006, com vigência a partir de 1º de janeiro de 2007. O Fundef tinha como propósito principal a redistribuição de recursos para os sistemas de ensino, buscando reduzir as desigualdades regionais e a disparidade na qualidade da educação entre os estados e municípios. Para tanto, os valores destinados ao fundo eram provenientes da arrecadação de impostos e transferências constitucionais, especialmente do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e do Fundo de Participação dos Estados (FPE) e dos Municípios (FPM). Os recursos do Fundef eram destinados à educação básica pública, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e parte do ensino médio. Esses valores deveriam ser utilizados para a valorização dos profissionais da educação, para a manutenção e melhoria das escolas, para aquisição de materiais didáticos e pedagógicos, bem como para outras ações que visem a qualidade do ensino.

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei n. 9.394/1996, é um marco normativo fundamental para a organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro. A LDB estabelece os princípios e normas que norteiam a educação no país, desde a educação infantil até o ensino superior, regulamentando aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Nesse contexto, a LDB contempla importantes aspectos relacionados à gestão e financiamento da educação, à formação dos profissionais da área, à estruturação curricular e à garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Além disso, a lei também trata da autonomia das instituições educacionais, da valorização dos profissionais da educação e da participação da sociedade na construção e fiscalização das políticas educacionais. Ao longo da história, a LDB passou por diversas alterações e atualizações, buscando se adequar às mudanças sociais e às novas demandas educacionais. Seu papel é essencial para a consolidação de um sistema educacional mais justo, equitativo e eficiente, capaz de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

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

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. [...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

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

§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano (JUSBRASIL, 1996).

Este trecho do documento já foi quase todo modificado e revogado em 2013, porém, o inciso 4º continua válido para o ensino de História na educação básica e em seus currículos. A conferência foi realizada para avaliar o progresso e os atrasos no cumprimento das metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada pelos países participantes em Jomtien, Tailândia, em 1990. A documentação desse evento (UNESCO, 2000) mostra que as metas estabelecidas em Jomtien estão progredindo lentamente. Deste modo, a inclusão de todos os estudantes nas escolas como uma política pública:

Ao ampliar o acesso, visibiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono (OLIVEIRA, 2007, p. 671)

Por falta de escolas e em decorrência de notas insuficientes, adotou-se a substituição pela exclusão decorrente da subaprendizagem e desaprendizagem dos alunos. Isso ressalta a importância da crítica da qualidade do ensino para garantir que os alunos não apenas ingressem no sistema educacional, mas também progridam e tenham sucesso em seu processo de aprendizagem. A ênfase na qualidade do ensino deve ser uma prioridade nas políticas públicas educacionais no Brasil. Esse ponto de vista destaca a necessidade de uma abordagem mais ampla e holística no sistema educacional, que não se limite apenas ao acesso, mas que também garanta uma educação de qualidade para todos, promovendo a igualdade e o sucesso dos alunos.

O Brasil teve um desenvolvimento impressionante no século XIX, uma das mudanças mais rápidas no sistema educacional em termos de qualidade de ensino, colocando mais pessoas na escola, foi uma conquista rara no mundo, que aumentou a capacidade e melhorou a qualidade.

As alterações quanto ao novo Ensino Médio foram estudadas desde 2013 e, finalmente, justificadas em 2017, sob o título Reforma do Ensino Secundário. A reforma educacional é uma mudança na estrutura do sistema atual, é uma ferramenta fundamental para melhorar a educação do país.

Na década de 1990, a teoria decolonial tem ganhado espaço nos currículos universitários no Brasil, principalmente nas faculdades de história, e esse fato também tem sido apreciado pelos criadores de materiais didáticos e atinge professores da educação básica nas escolas brasileiras. Desta forma, partindo-se do pressuposto de que o pensamento decolonial tenta se libertar do colonialismo vivido pelos povos não europeus, mostram-se as possibilidades do pensamento crítico sob o modernismo capitalista. Seguindo esta perspectiva, procura-se construir um projeto teórico voltado para uma reavaliação crítica e interdisciplinar, que também se caracteriza como uma força política que se opõe às tendências acadêmicas dominantes da perspectiva eurocêntrica da construção do conhecimento histórico e social.

É essencial, portanto, considerar que o livro didático de história do Brasil pode não apenas apresentar seu conteúdo, mas também se tornar um espaço propício para a promoção de debates e engajamento no currículo escolar. Isso é especialmente relevante quando se trata da escolha dos tópicos a serem abordados, os quais podem ser discutidos abertamente na sala de aula. Entre os assuntos de maior controvérsia, as reflexões sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana ganham destaque. Esses temas se tornaram necessários na formação dos alunos após uma luta histórica iniciada pelos movimentos sociais, que trouxe à tona debates fundamentais sobre questões étnicas, raciais, identidade, memória, região e origens educacionais.

Com base nesse contexto ainda prevalente no Brasil, a perspectiva decolonial emerge como um terreno fértil para debates e aplicação prática, sobretudo no âmbito deste texto, no contexto do ensino de história. Essa abordagem visa promover a reflexão e o questionamento acerca da descolonização da existência, do saber, do conhecimento e do poder, à luz dos princípios do pensamento decolonial.

É importante sublinhar que a proposta de descolonização se apresenta em duas formas abreviadas. Na primeira, desempenha um papel que condena a manutenção do poder colonial, ou seja, condena o padrão de relações de poder que naturalizam hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas. Em segundo lugar, é identificada como uma proposta de construção de um movimento cujo princípio é uma tentativa de dismantelar a base epistêmica moderna baseada no saber europeu masculino branco.

A proposta de implantação do espaço educacional tem como um de seus objetivos a libertação da produção de conhecimento da episteme eurocêntrica, que representa um desacordo entre a universalidade do conhecimento e a difusão da cultura ocidental enraizada no pensamento colonial, uma matriz de poder e dominação europeia na qual tornavam-se visíveis certas formas (europeias) de existência e conhecimento, ignorando ou mesmo invisibilizando outras que eram consideradas inferiores e não científicas.

Nos textos mais atuais de educação, encontra-se o termo Educação das Relações Étnico-raciais, que foi inserido no âmbito da educação pelo Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 003/2004 (BRASIL, 2004a), estabelece diretrizes para o cumprimento da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de educação básica. O documento enfatiza a importância de se abordar a diversidade étnico-racial e cultural do Brasil de forma crítica e reflexiva, buscando superar estereótipos e preconceitos. O Parecer também destaca a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para lidar com a temática da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a importância de se desenvolver materiais didáticos e paradidáticos adequados para a abordagem desse conteúdo, que estabeleceu diretrizes para o cumprimento da Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), e apresenta o texto que diz: “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime [...]” (BRASIL, 2004a, p. 6).

Nesse sentido, é possível expressar desrespeito, incoerência e discriminação na fala e/ou comportamento, principalmente se não houver um enfoque forte no assunto, impulsionado por estereótipos que foram desenvolvidos ao longo dos anos.

Segundo Gomes (2001), Munanga (2005) e Carneiro (2019b), a educação antirracista, como uma educação das relações étnico-raciais voltada para o combate ao racismo, reconta a história brasileira buscando atribuir os devidos papéis aos atores envolvidos e atribuindo não só ao negro, mas também ao indígena, seu protagonismo na história e na cultura do Brasil.

No que diz respeito à política e à identidade, há o fenômeno do racismo estrutural no Brasil, no entanto, a mediação pedagógica dessa produção para a implementação da Lei ainda é incipiente e sua efetividade deve seguir algumas diretrizes da declaração do CNE:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender e reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004a, p. 6).

No entanto, ressalta-se também que essa não é uma tarefa exclusiva da escola, já que as formas de discriminação de qualquer natureza não têm origem na escola, mas sim na sociedade como um todo. Deste modo, para que a escola possa desempenhar seu papel de educar de forma efetiva, é necessário que ela seja um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e posturas que visem a uma sociedade justa e igualitária. Isso significa que a escola deve oferecer acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diferenciados e conhecimentos avançados, que são indispensáveis para a consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários.

1.2 Antirracismo e educação: a decolonialidade como resistência

Desde a década de 1990, na América Latina, há uma ênfase nos estudos decoloniais ou decolonial, conhecidos como teóricos do movimento decolonialista e compartilham uma crítica ao colonialismo e ao imperialismo que permeiam as relações sociais, políticas e culturais na América Latina e em outras partes do mundo¹³. Eles propõem uma mudança de paradigma na compreensão da história e da sociedade, desafiando as noções ocidentais hegemônicas de modernidade, progresso e desenvolvimento e muitos intelectuais¹⁴. Esses pesquisadores estudiosos planejam criar um conceito expandido de decolonialismo para contrapor ao colonialismo, traçar a genealogia dos pós-colonialismo e desenvolver um corpo conceitual decolonial como alternativa às grandes narrativas universalistas não apenas na América Latina, mas também na academia com o foco nas ciências humanas e humanidades como um todo.

Gomes (2012b) apresenta esta questão ao destacar que o movimento negro e os intelectuais negros, que inicialmente operavam à margem, trouxeram uma perspectiva negra decolonial, responsável, para as ciências humanas e sociais e para a educação brasileira, com a ideia de um currículo e descolonização para o Brasil. Compreender que o racismo brasileiro, tal como é praticado, nasceu do processo histórico do povo brasileiro, ou seja, o Brasil é baseado em um país fundado no colonialismo, baseado na escravidão como principal meio de trabalho, e como meio de produção e acumulação de riqueza em decorrência dele, a exploração do trabalho dos negros escravizados, criando assim uma percepção coletiva de que os negros são simbolicamente inferiores aos brancos e naturalizam benefícios e direitos que os colocam no vazio da balança com os brancos no topo do poder.

¹³ Os decolonialistas são estudiosos e ativistas engajados na teoria e prática da descolonização, buscando desconstruir e desafiar estruturas de poder, conhecimentos hegemônicos e relações de dominação que surgiram durante o período colonial e persistem até hoje. A abordagem decolonial surge como resposta crítica ao legado do colonialismo e ao eurocentrismo, questionando as narrativas e práticas que perpetuam a supremacia ocidental e marginalizam outras culturas e formas de conhecimento. Os decolonialistas argumentam que o colonialismo não se limita ao passado histórico, mas continua a influenciar as estruturas sociais, políticas e culturais contemporâneas. A perspectiva decolonial busca valorizar e resgatar conhecimentos e saberes subalternizados, provenientes de culturas e comunidades historicamente colonizadas. Ela reconhece a importância da diversidade cultural, a necessidade de combater as desigualdades sociais e a urgência de promover a justiça social e a equidade.

¹⁴ Walter Mignolo (1941-); Aníbal Quijano (1928-2018); Enrique Dussel (1934-); Santiago Castro-Gómez (1960-); Ramón Grosfoguel (1962-); Arturo Escobar (1952-); Edgardo Lander (1942-); Nelson Maldonado Torres (1968-); Catherine Walsh (1951-).

Este pensamento colonizador está ligado diretamente à concepção de nação, e sendo assim, este conceito de decolonialidade é tão importante para o debate sobre o racismo no Brasil. O conceito racial utiliza os recursos associados à ideia de negação ou declínio de poder, qualidades, comportamento e características estéticas, que, desde o século XIX, foi fundada sob uma base científica sólida que sustenta o pensamento de que grupos de pessoas eram diferentes na aparência e na forma como eram porque pertenciam a diferentes raças. Esta teoria define as raças pelas características físicas das pessoas, sobretudo, na definição de discriminar esses graus, eles são profundamente sequenciados e apoiados por valores etnocêntricos.

O racismo é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2010, p. 215).

O racismo pode ser resumido, conforme a concepção de Foucault, como o direito de matar na sociedade em geral, no entanto, é um direito enfatizado nos tempos modernos a ponto de outras ideias, de biopoder e fora dele, serem necessárias para estudar o presente.

É fundamental destacar as perspectivas de Mbembe (2018) em relação ao conceito de biopoder, tal como delineado por Michel Foucault. Isso se torna relevante, pois a análise de Foucault sobre o biopoder, embora seminal, pode não ser abrangente o suficiente para explicar a complexidade das estratégias de controle e regulamentação dos corpos dos indivíduos pelos Estados contemporâneos. O que emerge, sendo esta uma realidade muito mais sombria e cruel do que o mero fenômeno de biopoder pode capturar, como frisa Mbembe, que nesse contexto, introduz o conceito de necropolítica, lançando luz sobre o modo como as estruturas de poder contemporâneas se baseiam em elementos de racismo e na perpetuação da violência estatal para determinar não apenas como as pessoas vivem, mas também como morrem, e até mesmo quem tem o direito de viver ou morrer. Essa abordagem amplia significativamente o entendimento das dinâmicas de dominação na sociedade contemporânea.

A necropolítica refere-se à capacidade do Estado de deliberadamente promover a morte de certos grupos de pessoas, frequentemente marginalizados, racializados ou socialmente vulneráveis. Isso ocorre não apenas por meio de ações diretas, como repressão policial, discriminação sistemática ou guerras, mas também por meio de políticas que negligenciam a saúde, a segurança e as condições de vida de determinadas populações.

Essa perspectiva ressalta a importância de não apenas analisar o poder em termos de como ele controla a vida, mas também em como ele determina a morte. Ao explorar a necropolítica, pode-se entender como a sociedade contemporânea lida com a vida humana de maneiras extremamente desiguais e injustas, destacando a interseção entre poder, racismo e violência.

Para entender as demandas e as ações contra o racismo em uma determinada sociedade, é necessário considerar as especificidades do racismo existente, incluindo o contexto, a cultura e o momento histórico. No caso do Brasil, esse processo histórico de discriminação contra os negros foi construído ao longo de mais de 300 anos, deixando marcas profundas na sociedade, nos indivíduos e nas instituições. Essas marcas são visíveis nas expressões cotidianas do racismo, e afetam a vida concreta e simbólica dos descendentes de escravocratas e escravizados. Diante desse cenário, a resistência do povo negro se faz presente por meio de ações antirracistas e da busca pela decolonidade de pensamento, que se apresentam como formas de combater o ódio presente no racismo.

Guimarães (1999) aponta que as organizações da sociedade civil organizada, além de buscarem seus direitos, confirmam a identidade de participantes ativos desse movimento. Em relação ao movimento negro, observa-se que uma de suas principais tarefas é promover o despertar da consciência negra. Assim, estabelece-se a importância da sociedade civil, em especial do movimento negro organizado, por desempenhar um papel importante na constituição da identidade de pessoas que lutam por uma causa comum.

De acordo com Davis (2018), uma das referências na luta antirracista, aponta que “numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Isso significa que para resolver e superar o racismo no Brasil, não basta simplesmente não reproduzir atitudes racistas, é preciso ter atitudes antirracistas ativas, ou seja, opor-se à ideologia racista e cultivar atitudes em si mesmo e nos outros.

Para Guimarães (2009, p. 61) é importante refletir sobre o antirracismo no Brasil, pois é um processo que destaca a importância da percepção racializada de si mesmo e do outro, especialmente para aqueles que se chamam de negros. O autor defende a reconstrução da negritude a partir da rica herança africana presente na cultura afro-brasileira, como o candomblé, a capoeira e os afoxés, mas também a apropriação do legado cultural e político do Atlântico negro, que inclui movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos, a renascença cultural caribenha e a luta contra o Apartheid na África do Sul.

Ao apresentar a questão inerente à raça e negro, desta forma fica claro que parte do movimento negro revela sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas do que é ser negro, apresentando à população brasileira uma história, cultura, práticas e saberes deste povo negro de poder, modificando a visão que por muito tempo esteve presente no imaginário brasileiro que a população negra do lugar de suposta inferioridade racial proclamada pelo racismo, assim construir um novo imaginário positivo de raça como construção social e desafia o mito da democracia racial tão presente no Brasil. Neste sentido a afirmação:

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, prática e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p. 21).

Segundo Gomes (2011), utiliza-se o conceito de raça com uma nova interpretação que se baseia na dimensão social e política, pode-se ainda utilizá-lo considerando que a discriminação racial e o racismo existente na sociedade brasileira ocorrem não apenas pelos aspectos culturais presentes na história e na vida dos afrodescendentes no Brasil, mas também pela relação que se estabelece entre estes e os aspectos físicos do corpo negro, observáveis na estética corporal desses sujeitos.

Para Munanga (*in* SILVÉRIO; MOEHLECKE, 2009) é importante observar que alguns dos discursos identificados entre racismo e antirracismo utilizam argumentos semelhantes, exemplificando a importância do direito de ser diferente ou de manter a identidade, ainda que com intenções diferentes. Essa alusão ao uso de termos semelhantes deve chamar a atenção para as conjunturas em que se dá o debate e o direcionamento político conferido ao antirracismo. Caracterizado como definidor de

políticas contra implicações racistas, têm características amplas e múltiplas dependendo dos contextos locais e globais.

O antirracismo torna-se funcional quando vinculado a ações diretas e à compreensão das formas como os discursos, representações e estereótipos racistas são produzidos e disseminados. Sendo assim, constituir a trajetória do antirracismo requer uma articulação entre o impacto de um evento e a história local de uma determinada formação social.

Outro ponto importante a refletir sobre o conceito de antirracismo vem de Taguieff (1989), que defende que o início do debate antirracista está pautado no universalismo apresentado pelo Iluminismo europeu, ele aponta a percepção do surgimento do termo raça como categoria de uma única pessoa, deste modo, o antirracismo se divide em uma discussão política sobre a igualdade entre as pessoas. Da mesma forma, introduz o conceito de antirracismo, desafiando os significados atribuídos ao racismo e, nesse sentido, o autor faz uma distinção tipológica entre o racismo clássico baseado em diferenças biológicas assumidas e o novo racismo baseado no conflito diferenças culturais entre as pessoas.

Em sua análise sobre o antirracismo, Taguieff (1989) o relaciona ao debate teórico em torno do campo de estudos sobre a formação e constituição do Estado-nação. Nessa situação, um novo racismo surge na Europa por volta de 1990, com a análise das relações e conflitos sociais entre as categorias representativas de europeus e aquelas que constituíam minorias imigrantes ou não europeias.

O antirracismo é um termo, segundo Cruz (2014), usado na interpretação de que o racismo opera por meio da crença na existência ideológica das diferenças raciais humanas, tornando-se foco de uma análise que parte do pressuposto de que o conceito de raça é uma fraude que deve ser quebrada, desmantelada pela sociedade e pelo imaginário. Pode-se encontrar a tentativa de desconstrução desta diretriz em uma ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que iniciou uma política normativa baseada na desarticulação do racismo por meio de estudos e pesquisas visando ao abandono da nomenclatura descritiva teorizada pela ideia racial.

Guimarães (2009) fornece uma perspectiva historiográfica sobre os quadros analíticos do antirracismo no contexto ocidental, especificamente no contexto brasileiro. Ele argumenta que, embora tenham sido identificadas estratégias destinadas a combater o racismo, elas são muitas vezes ineficazes para abordar o

racismo que está enraizado na noção de hierarquia cultural e na crença de que a cultura é uma herança imutável baseada no estigma cultural. A análise de Guimarães destaca a complexidade da questão do racismo e a necessidade de esforços contínuos para desenvolver estratégias eficazes que possam abordar as dinâmicas culturais e sociais profundamente arraigadas que o perpetuam. Essa perspectiva convida ao exame crítico da história dos movimentos e políticas sobre antirracismo e a considerar a importância da reflexão crítica contínua e da revisão das abordagens correntes para combater o racismo.

Embora muitas abordagens sobre o racismo e o antirracismo revelem divergências nas interpretações e análises dos conceitos e termos envolvidos, é fundamental estabelecer um consenso na área da educação acerca da importância da educação antirracista como principal instrumento na luta contra o racismo. Em linhas gerais, a educação surge como base a partir da qualidade do antirracismo, podendo ser efetivamente promovida a nível individual.

Para Ribeiro (2019), o antirracismo é um conjunto de práticas relacionadas a questões raciais, como relações étnico-raciais, relações de poder, estrutura social, tensões e preconceitos. Por exemplo: questões que tocam as relações de poder, e desenvolvimento de atividades que incluam reconhecer o privilégio branco (branquitude), entender o racismo internalizado, apoiar políticas educacionais positivas, mudar o local de trabalho, ler escritores negros, desafiar a cultura de consumo, combater a violência racial e sentir seu amor e desejos.

A educação antirracista pressupõe um conjunto de ações interligadas e articuladas para sua implementação. É preciso reconhecer o racismo, desmascarar o mito da democracia racial que existe no Brasil e problematizar a invisibilidade da população negra e seus papéis sociais, como aponta Gomes (2012c). A educação antirracista exige a desconstrução de preconceitos e estereótipos criados ao longo dos anos, e isso pode ser alcançado com a desconstrução da história pela produção de narrativas antirracistas e decoloniais. Isso implica em uma revisão crítica do currículo escolar e do material didático utilizado nas escolas, de forma a incluir a perspectiva de grupos historicamente marginalizados e dar visibilidade à sua contribuição para a sociedade. Além disso, é importante que a educação antirracista aborde questões como o privilégio branco, o racismo estrutural, a interseccionalidade e a importância da diversidade cultural. Dessa forma, é possível criar uma educação

mais inclusiva e equitativa, que respeite a pluralidade de culturas e a dignidade de todos os indivíduos, independentemente de sua raça, etnia ou origem.

Discute-se, portanto, sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser porque acredita-se que países colonizados como aquele em que se vive negam seus passados pervertidos em defesa da miscigenação e a harmonia das nações, para repetir os lugares de dominação e os processos de subalternidade que aqui existiram desde a época da colonização, passando pela consolidação do conhecimento científico em prejudicar o conhecimento dos povos originários que foram silenciados com a violência da escravidão, reforçar as práticas europeias ligadas à manutenção do privilégio dos colonizadores, entre outros problemas.

O pensamento decolonial aconteceu a partir das lutas históricas de resistência dos povos originários e afrodescendentes, que foram colonizados e não se viam representados na História produzida na Europa como um modelo universal do conhecimento. Por conseguinte, um grupo de intelectuais sentiu a necessidade identitária de se contraporem epistemologicamente à hegemonia eurocêntrica do conhecimento, defendendo o protagonismo de outros modos de saber, de ser e do poder. Críticos da história única focada apenas na Europa como centro da história do mundo e como o modelo a toda a história, esses pensadores¹⁵ elaboraram, a partir de meados da década passada, um conjunto de categorias que constituem este chamado pensamento decolonial. Para início vale pensar e compreender os conceitos colonialismo e colonialidade, como explica Quijano (2007, p. 93):

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

¹⁵ Entre os quais: **Frantz Fanon** (1925-1961): Fanon foi um psiquiatra e filósofo martinicano que escreveu extensivamente sobre a descolonização e o impacto do colonialismo na psicologia e identidade dos povos colonizados. Sua obra mais conhecida é "Os Condenados da Terra", na qual abordou questões relacionadas à violência, opressão e descolonização.

Edward Said (1935-2003): Edward Said, um intelectual palestino-americano, é famoso por seu trabalho "Orientalismo". Ele argumentou que a representação do Oriente (o mundo não ocidental) pelos estudiosos ocidentais estava enraizada em estereótipos e preconceitos, contribuindo para a manutenção do poder colonial.

Aníbal Quijano (1928-2018): O sociólogo peruano Aníbal Quijano é conhecido por seu conceito de colonialidade do poder. Ele argumentou que as estruturas de poder coloniais contribuíram para a influência nas sociedades latino-americanas mesmo após a independência política, perpetuando assim as desigualdades.

Segundo Oliveira e Candau (2010), existem três tipos de colonialismo esta é a primeira forma de colonialidade do poder, que herda a estrutura de dominação da conquista da América Latina, África e Ásia e, desde a conquista, invade o imaginário, bem como promove sua ocidentalização, invisibiliza e até destrói sua identidade. A ideia de invasores europeus é naturalizada, a forma como o conhecimento é produzido, o conhecimento e o mundo simbólico dos antigos colonizadores são suprimidos.

O conceito de decolonialidade é um termo que surgiu da necessidade de ir além da ideia de que o domínio colonial era um evento acabado, pois entendia-se que este era um processo contínuo, mesmo sendo encontrados outros tipos. Por isso, os docentes entendem a necessidade de ampliar categorias e conceitos relevantes para a América Latina como um passo para desenvolver cursos acadêmicos dedicados a essa resolução de problemas do país, rompendo não só com o poder colonial, mas também com o saber.

O termo colonialidade foi criado por Quijano no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 e, então, desenvolvido a partir de estudos, sendo exposto como o lado negro da modernidade. Portanto, configura-se como um fenômeno histórico muito mais complexo do que o colonialismo e se estende até os dias atuais, referindo-se a um modelo de poder que funciona pela naturalização das hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a renovação das relações de poder. Logo, ele expressa a observação de que as relações coloniais nas esferas econômica e política não terminaram com a destruição do colonialismo (BALLESTRIN, 2013).

Sob esse prisma, Quijano (2000) deu um novo significado ao legado do termo colonialismo, especialmente como foi entendido durante a Guerra Fria em conexão com o termo descolonização. Ainda assim, esse conceito de colonialidade do ser, de acordo com diversos autores, como Walsh (2013) e Fanon (2008), apresenta o impacto psicológico do colonialismo naqueles que são dominados por ele. Fanon argumenta que a negação sistemática da humanidade e da dignidade de uma pessoa pelo colonialismo faz com que as pessoas subjugadas questionem a si mesmas sobre sua identidade e humanidade; e descreve a desumanização do colonizado pelo colonizador e a necessidade de resistência e reafirmação da própria humanidade por parte do colonizado.

Assim, a decolonialidade é discutida por pesquisadores, incluindo Walsh (2013) e outros, que empregam o termo decolonial para descrevê-la. Esse conceito está relacionado ao empenho de descolonização. Partindo da premissa de que a reversão da estrutura de poder colonial é inviável, o seu propósito é identificar maneiras de persistir na contestação e ruptura com a narrativa eurocêntrica e colonial.

O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (FANON, 2008, p. 160).

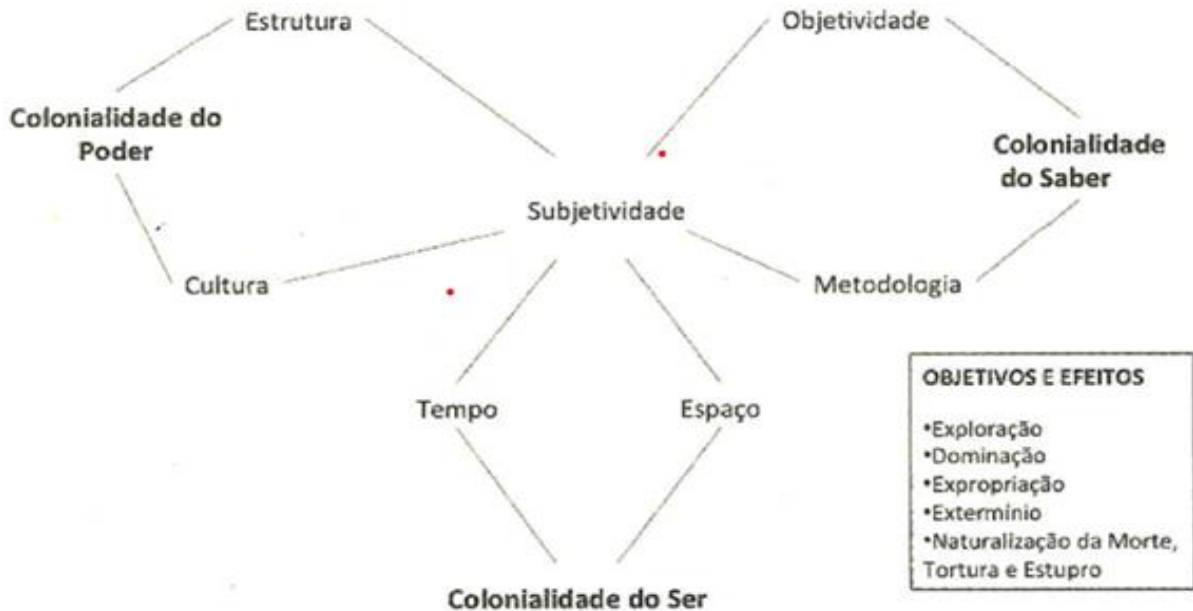
O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias, o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de 50 anos de bons e leais serviços, o amor estimado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem.

Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder, interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros e de desorientadores. Nas regiões coloniais, ao contrário, o gendarme e o soldado, por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e frequentes, mantêm contacto com o colonizado e o aconselham, a coronhadas ou com explosões de napalm, a não se mexer. Vê-se que o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não torna mais leve a opressão, não dissimula a dominação. Exibe-as, manifestadas com a boa consciência das forças da ordem. “O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado” (FANON, 1968, p. 28).

Conforme Maldonado-Torres (2019a, 2019b) as colonialidades estão divididas em dimensão determinadas constitui uma visão de mundo como pelo menos, três aspectos básicos como apresentados na Figura 4, cada um fazendo referência à subjetividade que está no centro da figura, sendo a do saber relacionada ao sujeito,

objeto e método; a do poder relacionada à estrutura, cultura e sujeito; todas interligadas ao tempo e espaço.

Figura 4 - Analítica da colonialidade – Algumas dimensões básicas



Fonte: Torres (2019b, p. 43)

Importante ressaltar que segundo a análise analítica da colonialidade, conforme descrito por Torres (2019b), envolve a exploração de várias dimensões básicas relacionadas a esse fenômeno histórico. A colonialidade refere-se a um conjunto de estruturas e relações de poder que viveram durante o processo de colonização europeia nas Américas e que continuam a influenciar as sociedades contemporâneas.

Uma das dimensões fundamentais da colonialidade é a imposição de uma hierarquia baseada em raça e etnia, na qual os povos colonizados são subjugados pelos colonizadores. Essa apresentação é fundamentada em estereótipos e preconceitos, resultando em desigualdades persistentes entre diferentes grupos étnicos e raciais. Além disso, a colonialidade se manifesta no âmbito do conhecimento e da produção de conhecimento. Durante o período de colonização, os conhecimentos e as culturas dos povos colonizados foram subjugados e marginalizados em favor do conhecimento ocidental, impondo uma perspectiva eurocêntrica como única e legítima.

A dimensão econômica da colonialidade é outro aspecto importante a ser considerado. Durante o período colonial, as potências colonizadoras exploraram os recursos naturais e humanos das colônias para beneficiar suas economias e acumular riqueza. Essa exploração desigual resultou na resistência de desigualdades frustradas

entre os países colonizadores e os colonizados, perpetuando relações de dependência e subordinação. Por fim, a dimensão política da colonialidade envolve a imposição de estruturas de governo e controle pelos colonizadores sobre os colonizados. Essas estruturas, frequentemente, minaram a autonomia e a autodeterminação dos povos colonizados, estabelecendo sistemas de governo baseados na dominação e na exploração.

Em suma, a análise crítica da colonialidade, conforme descrito por Torres (2019a, 2019b) examina as dimensões raciais, epistêmicas, econômicas e políticas desse fenômeno histórico. Compreender e enfrentar a colonialidade é essencial para dismantlar as estruturas de poder opressivas e promover a justiça social, a igualdade e a autonomia dos povos historicamente colonizados.

Gomes (*in* BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018) explica que a descolonização no currículo escolar trata da existência de uma perspectiva educacional negra nos processos de descolonização do currículo como resultado da luta política e epistemológica engajada do movimento negro produtor e sistematizador de conhecimento. Mostra a extensão da luta para além do currículo, criando uma lacuna epistemológica nas estruturas políticas, de saúde, de justiça e nas estruturas sociais, conectando pensamentos e ações comprometidos.

Devemos pensar que o conceito decolonial também é utilizado como uma opção política que se representa 'uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber' (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Segundo Torres (2019, p. 48), esta “decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação”. Assim evita-se o uso de novas referências intelectuais para academia, a começar pelas perspectivas dos povos originários e afro-brasileiros.

O plano didático apresentado neste trabalho tem como objetivo enfatizar a necessidade de descolonizar o conhecimento. É fundamental buscar novas metodologias que permitam a ampliação dos horizontes do saber, bem como avaliar, questionar e teorizar sobre outras formas de conhecimento que vão além da perspectiva eurocêntrica. Para alcançar esse objetivo, é importante criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e diversificado, no qual diferentes perspectivas culturais e epistêmicas sejam valorizadas. Isso envolve promover a participação ativa dos

estudantes, incentivando-os a trazer suas experiências e conhecimentos para as discussões em sala de aula.

Uma das estratégias para descolonizar o conhecimento é explorar as vozes e as narrativas marginalizadas, dando espaço para o estudo de autores e pensadores não eurocêntricos. Isso pode envolver a leitura de textos de intelectuais e acadêmicos de diferentes contextos culturais e étnicos, ampliando, assim, a visão dos estudantes sobre o mundo. Além disso, é necessário estimular a reflexão crítica sobre o próprio processo de produção do conhecimento. Isso implica questionar as bases epistêmicas que sustentam determinados paradigmas e discutir as relações de poder presentes na construção do saber. Os estudantes devem ser encorajados a investigar as influências históricas e sociais que moldaram o conhecimento e a reconhecer a existência de múltiplas formas de conhecimento válidas.

Também é importante fomentar a interdisciplinaridade e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo diálogos e conexões entre saberes diversos. Dessa forma, os estudantes poderão compreender a complexidade e a riqueza das diferentes perspectivas e contribuições para a construção do conhecimento. Por fim, é fundamental que os educadores estejam engajados em seu próprio processo de descolonização do conhecimento, buscando constantemente atualizar-se e expandir suas referências bibliográficas, participando de formações e grupos de estudo que abordem a temática da descolonização.

Ao incorporar essas práticas e estratégias, progride-se em direção a um sistema educacional que seja mais inclusivo, diversificado e desvinculado de conceitos coloniais. Nesse ambiente, diversas formas de conhecimento são valorizadas e reconhecidas como igualmente relevantes. Isso envolve a descolonização das estruturas de poder e a promoção de uma cultura distinta, graças ao ativismo social que combate a influência de longa data da indústria cultural e científica hegemônica, que durante muito tempo foi considerada como a única referência válida. Neste sentido, descolonizar os modos de ser, construir outro tempo e outro espaço com criatividade, arte e espiritualidade.

Segundo Torres (2019), há algumas dimensões básicas da analítica da decolonialidade, que são fundamentais para a construção de uma educação descolonial e antirracista. Nesse sentido, a busca pela descolonização do saber é um horizonte emancipatório que visa romper com as formas de conhecimento que foram impostas pela colonização. A educação descolonial propõe a construção de outros

mundos possíveis sem o olhar da colonização do saber, isto é, uma educação que não seja eurocêntrica e que possa reconhecer a diversidade cultural e os saberes populares.

Ao pensar sobre uma educação antirracista e descolonial, é importante considerar as práticas pedagógicas que promovem a reflexão crítica sobre a realidade e que fornecem caminhos para a sua transformação. Nesse sentido, a criação da Lei n. 10.639/2003 foi uma das conquistas mais importantes na construção de um arcabouço legal para esse tipo de prática, pois exige que o currículo escolar passe por uma mudança profunda na educação no Brasil. A partir dessa lei, é necessário que a história e a cultura afro-brasileira sejam incluídas nos conteúdos escolares, bem como a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo.

Em síntese, a luta antirracista na educação deve ser constante e urgente. É fundamental reconhecer que o racismo é estrutural e que a decolonialidade se apresenta como uma importante estratégia de resistência. Dessa forma, é preciso que as instituições de ensino promovam a desconstrução de práticas e discursos colonizadores e busquem a inclusão de diferentes perspectivas e vivências em seu currículo. Somente assim, será possível avançar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre do racismo. É papel dos cidadãos conscientes, atuar nessa luta diariamente e garantir que o conhecimento e a educação sejam ferramentas de transformação social e combate à opressão.

1.3 História das políticas educacionais e relações étnico-raciais no Brasil

A história das políticas educacionais no Brasil está profundamente entrelaçada com as relações étnico-raciais do país. Desde a chegada dos colonizadores europeus, a discriminação e o preconceito racial são marcas presentes na sociedade brasileira, refletindo-se nas políticas públicas, inclusive na educação. Os movimentos negros no Brasil têm uma longa história de luta por políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades na educação e o respeito à diversidade étnico-racial.

Desde o movimento negro dos anos 1970 até os dias atuais, as demandas por uma educação antirracista e inclusiva têm sido uma pauta central das organizações negras. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foram implementadas políticas educacionais com o objetivo de reduzir as desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro. No

entanto, ainda há muito a ser feito para garantir a equidade na educação e a valorização das diferenças culturais e étnico-raciais no Brasil. Neste contexto, é importante compreender como as políticas educacionais podem ser instrumentos de luta pela justiça social e pela promoção da diversidade étnico-racial no país.

A construção de um sistema educacional brasileiro pautado pela equidade e pelo respeito às diversidades étnico-raciais é uma luta histórica, e a sua ausência se faz notar nas dificuldades enfrentadas pelas populações negra e indígena em alcançar uma igualdade de oportunidades na educação. Nesse sentido, é fundamental analisar as políticas educacionais adotadas no país ao longo do tempo, a fim de compreender como se desenrolou o processo de construção da desigualdade racial no sistema educacional e como é possível avançar rumo à promoção da igualdade de oportunidades e da valorização das diferenças culturais e étnico-raciais.

A história das políticas educacionais no Brasil e suas relações com as questões étnico-raciais remonta ao período colonial, quando os negros eram proibidos de aprender a ler e escrever. A partir da Abolição da Escravatura em 1888, houve uma tentativa de incluir os negros no sistema educacional brasileiro. No entanto, aponta "o sistema educacional brasileiro pós-abolição perpetuou a exclusão e a discriminação racial, criando escolas separadas para negros e brancos, com poucos recursos e professores mal preparados" (LUCINDO *in* FONSECA, 2016, p. 308).

O pós-Abolição, enquanto campo de estudo, procura, acima de tudo, estudar a desestruturação do sistema escravista, seus desdobramentos nos diversos setores da sociedade, as construções de identidades e categorias raciais, apontando que antigas formas de dominação foram mantidas, ao mesmo tempo em que foram criados outros mecanismos de manutenção de privilégios e exclusão de direitos a determinados grupos. Então, torna-se importante analisar como as populações afrodescendentes se relacionaram com os projetos de cidadania, os modos como foram ou não absorvidas na sociedade pautada pelo trabalho livre, bem como suas táticas de inserção (LUCINDO *in* FONSECA, 2016, p. 308).

A primeira política educacional voltada para a população negra no Brasil foi implementada na década de 1930, com a criação das Escolas Radiofônicas pelo governo de Getúlio Vargas. Conforme Munanga e Gomes (2006, p. 22), as Escolas Radiofônicas tinham como objetivo "atender às populações rurais e aos negros, que viviam em áreas remotas e tinham dificuldade em acessar a educação formal". No entanto, essas escolas foram alvos de críticas por parte de movimentos negros, que apontavam a falta de recursos e a falta de qualificação dos professores como obstáculos para uma educação de qualidade para a população negra. A partir da

década de 1950, surgiram movimentos negros que reivindicavam uma educação de qualidade e inclusiva para a população negra no Brasil, que vivia sob um regime de renda político autoritário e conservador. A população negra e de baixa renda enfrentava dificuldades para ter acesso à educação, lutando contra a segregação racial nas escolas e exigindo políticas públicas que garantissem a igualdade de oportunidades na educação.

Segundo Schwarcz (1993), no livro "O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930", em que a autora analisa o papel desempenhado por cientistas, instituições e discursos raciais no Brasil durante o período de 1870 a 1930, a autora aborda como as ideias científicas e raciais influenciaram as políticas públicas e sociais da época, bem como o papel da pseudociência na construção das noções de raça e identidade nacional. Schwarcz explora o contexto histórico e as complexidades das discussões raciais no Brasil, destacando o impacto dessas ideias na formação da identidade nacional e nas políticas públicas.

Ainda sobre o movimento negro da década de 1950 no Brasil, Fernandes (2005) explica que o objetivo era romper com a invisibilidade e a marginalização social dos negros, por meio da conquista de espaços políticos e educacionais. Neste sentido, a educação seria o caminho para a formação de uma consciência crítica e para a promoção de mudanças na sociedade brasileira.

Em síntese, a luta dos movimentos negros na década de 1950 no Brasil pela educação visava à conquista de espaços de poder e à promoção da igualdade racial, por meio da extensão do acesso à educação e da formação de uma consciência crítica. As reivindicações desses movimentos foram fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, na qual a educação é vista como um direito de todos e uma ferramenta para a transformação social.

Domingues (2007) aponta que o nascimento do Movimento Negro Unificado¹⁶ (MNU) significou um marco na história da luta do povo negro brasileiro. A intervenção

¹⁶ Movimento Negro Unificado (MNU) é uma organização social e política brasileira que surgiu na década de 1970, no contexto do movimento negro internacional e da luta contra o racismo e o racismo racial no Brasil. Seu principal objetivo é a luta por direitos e igualdade para a população negra, que historicamente foi alvo de exclusão e marginalização. Entre as principais bandeiras do MNU estão a luta contra o racismo institucional, a violência e o genocídio policial da juventude negra, a promoção da igualdade racial nas áreas de educação, trabalho, saúde e cultura, e valorização da história, cultura e identidade negra. A organização também tem atuado na denúncia e combate ao racismo estrutural presente em diversas instituições e setores da sociedade.

na esfera educacional foi uma das preocupações das entidades. Em seu programa de ação, defende-se uma educação direcionada aos interesses do povo negro e de todos os oprimidos. O autor reforça que o MNU e o movimento negro brasileiro, nessa fase, levantaram a bandeira principal da inclusão de conteúdos programáticos relacionados à história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Corroborando Domingues (2007), Oliveira e Candau (2010) apontam que isso se deve à demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos na educação. Esse reconhecimento exige estratégias para vencer a diversidade.

Para Gomes (2012a), essa demanda também pode ser observada no meio acadêmico, com o aumento da produção de pesquisas sobre temas raciais por intelectuais¹⁷, independentemente de sua ligação com o Movimento Negro. Esses estudos desafiam os processos de colonização impregnados na América Latina e no mundo, que questionam a primazia da interpretação e produção eurocentrada do conhecimento e motivaram a ressignificação da abordagem da temática racial. Essa abordagem é fundamental para embasar as discussões, não só de uma nova abordagem sobre as questões do negro no Brasil, mas também sobre políticas públicas e ações afirmativas para essa população, questionando as políticas universalistas, principalmente no âmbito educacional. Entre outros, houve uma geração de intelectuais negros que priorizou esses debates e permitiu que muitos seguissem seus passos.

De acordo com Gomes (2017), o MNU provavelmente foi o principal responsável por educar uma geração de intelectuais negros que se tornaram líderes em pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil:

Em 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), o qual se encontra em sua nona edição (2017). A ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2017, p. 35).

¹⁷ Alguns intelectuais como, Abdias do Nascimento, Kabengele Munanga, Lélia Gonzales, Conceição Evaristo, Maria Alice Rezende de Carvalho, Muniz Sodré, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Ana Célia Silva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem que no Ensino Fundamental, os alunos devem compreender a cidadania como um direito de todos e adotar princípios de humanidade e respeito consigo mesmos e com os outros. Eles devem se posicionar criticamente diante de todas as formas de injustiças e discriminações, incluindo o combate às práticas racistas (BRASIL, 1998)¹⁸.

Entre os objetivos delineados, também se destaca o conhecimento das características históricas e sociais do país, visando à identificação com o seu povo e à luta pela construção de uma identidade positiva que valorize as características culturais, étnicas e estéticas. Em linha com o PCN, as competências estabelecidas nos objetivos do documento devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, por meio de uma educação emancipadora e democrática, que forme cidadãos críticos e reflexivos, capacitados para exercer sua cidadania e colaborar para uma luta justa contra todas as formas de discriminação, sejam elas étnicas, sexuais, religiosas, de classe social, entre outras.

O PCN (BRASIL, 1998) também aborda temas transversais, que devem percorrer as diversas disciplinas curriculares (Artes, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática), promovendo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no Ensino Fundamental. Os temas transversais estabelecidos pelos PCN são: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural.

Reconhecendo a importância de uma educação para a diversidade, foi estabelecido o tema da Pluralidade Cultural, visando auxiliar a organização da cidadania em uma sociedade multicultural e pluriétnica como a brasileira. Segundo o documento, a escola é um espaço que possibilita a construção de um debate reflexivo, contribuindo para a igualdade de direitos e o respeito à diferença.

¹⁸ PCNs são documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, com o objetivo de orientar e estabelecer diretrizes para o currículo das escolas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); foram criados para promover a melhoria da qualidade do ensino no país, fornecendo referências e princípios pedagógicos que devem ser seguidos pelos educadores na elaboração e desenvolvimento dos projetos curriculares das instituições de ensino; abordam diversos aspectos do currículo, tais como competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, conteúdos a serem ensinados, metodologias de ensino, avaliação, formação de professores e a articulação entre os diferentes níveis de ensino; sua proposta é pautada na construção de um ensino mais contextualizado, interdisciplinar e que valorize a diversidade cultural brasileira. Embora os PCNs não tenham força de lei, eles servem como uma importante referência para nortear a prática educativa e são fundamentais para garantir uma educação mais alinhada às necessidades e realidades do país.

Conforme explica Gontijo (*in* ABREU; SOIHET, 2003, p. 62), “nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a diversidade, sinônimo de pluralidade cultural, diz respeito a aspectos culturais e étnicos dos diversos grupos sociais, que coabitam o solo brasileiro”. A diversidade é apresentada como uma característica cultural do país, uma particularidade decorrente de sua formação histórica específica. A pesquisadora ressalta que abordar o tema da diversidade cultural é um desafio devido à complexidade de lidar com a heterogeneidade étnica, sexual, de gênero, religiosa, entre outras. Dentro desse contexto, o PCM é explícito ao enfatizar a valorização e o reconhecimento dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, buscando resgatar suas contribuições e características singulares. A valorização da identidade étnica é considerada uma conquista de extrema importância, pois se opõe à invisibilização e promove a diversidade por meio da valorização cultural. Essa abordagem é uma ferramenta essencial na construção da identidade nacional.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais (BRASIL, 1998, p. 19).

No âmbito educacional, todas essas demandas e ações geraram resultados alcançados, como destacado por Gomes em seu livro "O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta" (2017). Alguns dos principais marcos mencionados são a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, pelo Ministério da Educação; a sanção da Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, posteriormente alterada pela Lei n. 11.645/2008 para incluir a temática indígena pública; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009);

e a sanção da Lei n. 12.288/2010 e da Lei n. 12.711/2012, como resultado da luta histórica do movimento negro brasileiro para garantir que a história e cultura afro-brasileira e africana fossem incluídas no currículo escolar, destacando-se também a implementação da Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

Segundo Gomes (*in* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA...,2005), essa lei representa uma conquista importante para a promoção da igualdade racial e para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, uma vez que a história e a cultura afro-brasileira têm sido frequentemente ignoradas ou marginalizadas na educação brasileira.

Além da implementação da Lei n. 10.639/2003, os movimentos negros desenvolveram outras ações e iniciativas para promover uma educação mais inclusiva e democrática. Essas ações incluem, por exemplo, a criação de instituições e projetos educacionais voltados para a valorização da cultura e história afro-brasileira, a promoção de debates e reflexões sobre a questão racial na educação, o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o tema, entre outras iniciativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira trata-se de um documento que orienta os professores e gestores a darem essa dimensão, e foi construída com a contribuição direta de intelectuais e militantes do Movimento Negro Unificado, como relatora do documento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que é conhecida por sua atuação na educação do negro no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana¹⁹ foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, e regulamentadas pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004. Seu objetivo é fornecer subsídios para a aplicação da Lei n. 10.639/2003 e aprofundar o debate com a comunidade escolar sobre a importância de observar a história e a prática educativa sob a perspectiva antirracista, ressaltando como a lei desempenha um papel fundamental nesse processo.

O documento busca ampliar no conteúdo escolar a valorização da população negra como sujeitos históricos de forma positiva e desconstruir o mito da democracia racial. Para a elaboração das diretrizes, o Ministério da Educação disponibiliza o documento em seu site:

[...] foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas (BRASIL, 2004a, p. 10).

O guia intitulado “Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003”²⁰, produzido pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, desempenha um papel importante na

¹⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira são um conjunto de orientações condicionais pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil. Elas têm como objetivo promover a igualdade étnico-racial e o reconhecimento da diversidade cultural no sistema de ensino do país. Essas diretrizes visam garantir que a educação brasileira aborde de maneira adequada as questões relacionadas à história, cultura e identidade afro-brasileira, além de promover a valorização da contribuição das diferentes etnias para a formação da sociedade brasileira. A implementação dessas diretrizes é fundamental para combater o racismo.

²⁰ O guia intitulado Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003 é uma ferramenta de referência que visa orientar e auxiliar educadores, instituições de ensino e demais envolvidos na promoção da educação étnico-racial no Brasil. Este guia baseia-se na Lei Federal n. 10.639/2003, que se tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país. Sua finalidade é oferecer diretrizes e estratégias para a implementação efetiva dessa lei, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial, o combate ao racismo e a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. A utilização desse guia é de extrema importância para o cumprimento da legislação e para o desenvolvimento de práticas educacionais que reflitam a pluralidade cultural e étnica do Brasil.

implementação da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas do Brasil. Seu propósito é fornecer aos educadores as ferramentas necessárias para desenvolver práticas pedagógicas que combatam o racismo e promovam a igualdade racial no ambiente escolar. Apresenta conceitos, orientações e sugestões de atividades para serem aplicadas em sala de aula, além disso, o documento conta com a parceria da UNESCO²¹ em seu conteúdo e chancela a sua conversão no cenário internacional.

Nesse sentido, em 2009, o 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 definiu prazos e ações de cada instância dos poderes públicos e dos sistemas educacionais na execução de lei, e para acompanhar esse processo, o MEC cria os Fóruns da Educação e Diversidade Étnico-racial nos estados e alguns municípios, do qual a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo faz parte (BRASIL, 2009).

Corroborando os dispositivos legais mencionados, a Lei n. 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei n. 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, são também leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, as instituições de ensino e seus respectivos profissionais da educação terão como referência, entre outros itens pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os seguintes princípios:

Admitidas essas responsabilidades históricas, o horizonte que se abriu foi o da construção e da implementação do plano de ação do Estado brasileiro para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial as voltadas para a educação, quais sejam: Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática. Adoção e implementação de leis que proibam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os

²¹ UNESCO é uma organização das Nações Unidas que se dedica à promoção da paz, justiça social e desenvolvimento sustentável por meio da cooperação internacional em áreas como educação, ciência, cultura e comunicação. Fundada em 1945, a UNESCO desempenha um papel fundamental na proteção do patrimônio cultural e natural do mundo, na promoção da diversidade cultural e linguística, na defesa dos direitos humanos e na melhoria da qualidade da educação em todo o mundo. Sua importância reside no fato de que, por meio de suas iniciativas, a UNESCO ajuda a construir pontes entre as culturas e a promover a cooperação internacional.

níveis de educação, tanto formal quanto informal. Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação (BRASIL, 2006, p. 20).

Além da importância da reflexão dessas questões no campo teórico, faz-se necessária a busca por ações a serem implementadas no espaço escolar visando não apenas ao conhecimento sobre e a valorização dessas Histórias e culturas, mas também pensar estratégias que possam corroborar o enfrentamento de problemas relacionados ao racismo. Reflexões essas que devem se reportar à utilização de materiais diferenciados para os docentes e estudantes da rede, propiciando subsídios concretos na promoção de uma aprendizagem antirracista nas escolas.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial (ERER) (2013) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil com o objetivo de estabelecer diretrizes para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental e Educação para as Relações Étnico-Raciais. O plano é uma resposta à necessidade de promover a inclusão dessas temáticas na educação básica do país, a fim de promover a formação de cidadãos mais conscientes e críticos em relação às questões socioambientais e culturais. O documento apresenta um conjunto de estratégias e ações que devem ser adotadas pelas redes de ensino, escolas e professores para a implementação das DCNs do ERER. Entre as ações propostas, destacam-se a formação continuada de professores, o desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados, a inclusão desses temas nos projetos político-pedagógicos das escolas e a criação de espaços de diálogo e debate com a comunidade escolar e local.

O documento enfatiza a importância da participação social e do controle social na implementação das DCNs da ERER e destaca a necessidade de envolver os diferentes segmentos da sociedade civil na discussão e implementação das diretrizes, bem como de promover a avaliação e monitoramento constante das ações desenvolvidas. O documento também busca apresentar as dificuldades históricas enfrentadas pela população africana e afrodescendente em relação ao acesso à educação, desde as proibições no período colonial até as dificuldades atuais. Assim, o parecer demonstrou entender a necessidade das ações afirmativas como forma de correção e registro histórico pelos anos de escravidão e desigualdade vividas por essa população. Além disso, aponta para o processo de branqueamento, marcado pelas

teorias racistas e pela reprodução do mito da democracia racial, que impede qualquer política de interpretar e ocultar os conflitos raciais e a contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira.

As Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana buscam criar pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, valorizando a história e a cultura dos afro-brasileiros como caminho para a transformação das relações étnico-raciais na educação. Embora reconheça a necessidade de abordar as condições históricas de desigualdade dos negros desde o período escravocrata e as recomendações disso atualmente, o documento destaca a importância de apresentar de forma positiva o continente africano e sua diversidade cultural, bem como as contribuições e resistências dos afrodescendentes para a história e cultura brasileira, indo além da exclusão social e desumanização histórica dos negros nos currículos escolares (BRASIL, 2004b).

A luta dos movimentos negros pela valorização da cultura e história afro-brasileira nas escolas criou diversos obstáculos e resistências. Gomes (2005) argumenta que a resistência à implementação da lei revela a persistência do racismo e da exclusão social no sistema educacional brasileiro. Além disso, destaca que a ausência da temática afro-brasileira e indígena nos currículos escolares contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos em relação a esses grupos, reforçando a ideia de uma suposta inferioridade racial e cultural. A exclusão social e racial ainda era uma realidade na educação brasileira, o que contribuiu para a perpetuação do racismo.

Em suma, a luta dos movimentos negros por uma educação mais inclusiva e democrática, após a ditadura militar no Brasil, foi fundamental para a promoção da igualdade racial e para a preservação da cultura e história afro-brasileira. No entanto, a implementação da Lei n. 10.639/2003 causou obstáculos e resistências, além de a exclusão social e racial ainda ser uma realidade na educação brasileira.

A partir da Lei, as escolas passaram a ter a obrigação de incluir conteúdos que valorizassem a história e a cultura dos afrodescendentes, optando pela formação de uma consciência crítica e antirracista nos alunos. Apesar disso, ainda persiste o desafio de efetivar a implementação da Lei n. 10.639/2003, uma vez que muitas escolas e professores resistem em incorporar os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena em suas práticas pedagógicas. Há 20 anos, essa lei representou um marco para o reconhecimento da diversidade étnico-racial na

educação brasileira, conferindo às escolas a responsabilidade de incluir esses temas em seu currículo, o que contribui para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo no país.

Entretanto, apesar dos avanços alcançados, ainda há muito a ser feito para que a implementação da Lei n. 10.639/2003 seja efetiva em todas as escolas brasileiras. É preciso que haja um comprometimento real do governo e das instituições de ensino, assim como uma formação adequada para os professores, a fim de que eles possam levar adiante o ensino dessas temáticas de forma adequada e inclusiva. É necessário que a luta por uma educação antirracista deve estar nas aulas de história, mas que seja uma pauta transversal em todas as disciplinas e atividades escolares, promovendo uma reflexão crítica sobre a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

2 ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO

Figura 5 - Mate Masie



Fonte: elaborada pela autora.

No capítulo 2 a escolha do símbolo Adinkra Mate Masie, proveniente da rica cultura Akan, desempenha um papel fundamental na discussão sobre o poder do conhecimento. Este símbolo, frequentemente presente em máscaras utilizadas em cerimônias e rituais, simboliza a crença de que o conhecimento é uma fonte de poder. A expressão Mate Masie traduz-se como "Eu guardo aquilo que ouço", destacando a importância de ouvir atentamente e aprender com os outros. Associado à sabedoria, prudência e paciência, este símbolo é explorado neste capítulo em relação ao contexto educacional e à compreensão crítica da sociedade.

Particularmente, a escolha deste símbolo foi feita para enriquecer a discussão sobre o direito fundamental à educação e o papel crucial do Ensino de História na formação dos estudantes. Ao investigar a realidade do Ensino de História na Rede Pública Estadual de São Paulo, este capítulo examina não apenas um esboço histórico das políticas educacionais adotadas, mas também as dinâmicas entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista (CP) no Ensino Fundamental. Além disso, destaca-se a análise das tensões e embates em torno da educação antirracista, especialmente no que diz respeito à representação dos negros na narrativa histórica.

O currículo escolar, como documento orientado pela BNCC, delinea os conteúdos e competências essenciais para a formação em História. Contudo, as políticas educacionais em São Paulo, influenciadas por decisões governamentais, legislações específicas e o contexto social e político do estado, desempenham um papel crucial na determinação da abordagem dos temas em sala de aula, na formação de professores e na infraestrutura escolar.

O embate entre a BNCC e o Currículo Paulista será explorado à luz das particularidades regionais, ressaltando a importância de uma educação antirracista. Este enfoque incluirá a abordagem obrigatória da história africana, afro-brasileira e indígena, conforme estabelecido pelas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, visando combater o racismo e promover a valorização da diversidade cultural. Assim, o capítulo pretende mergulhar nas complexidades do Ensino de História em São Paulo, considerando não apenas os aspectos teóricos, mas também as implicações práticas das políticas educacionais.

2.1 Políticas educacionais no estado de São Paulo: um esboço histórico

Ao abordar os currículos de história no contexto do Estado de São Paulo, é fundamental estabelecer clareza na compreensão do termo currículo. Contudo, antes de definir sua natureza, é pertinente destacar o que não se enquadra nessa categoria. De acordo com as perspectivas de Moreira e Tomaz, elucidar essa distinção inicial é um passo relevante:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 08).

O currículo pode ser compreendido como um artefato social e cultural que se encontra entrelaçado em dinâmicas de poder e promove visões sociais específicas e interessadas (MOREIRA; TADEU, 2003, p. 14). Dessa forma, é possível inferir que ele é um documento permeado por intenções deliberadas. Além disso, é crucial notar que essa intencionalidade é manifestada em um documento de domínio público, que serve como fonte primordial para o estudo dos planos educacionais, frequentemente concebidos por um subsetor da sociedade e aplicados em sua totalidade. Conforme argumenta Goodson (2018, p. 45):

[...] iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle.

Goodson (2018) destaca que aceitar passivamente um currículo como dado sem questionar suas origens históricas e as prioridades sociopolíticas subjacentes é limitar a compreensão do sistema educacional. Em São Paulo, assim como em qualquer outra região, o currículo escolar é moldado por contextos históricos específicos, influenciado por decisões políticas e sociais que podem ter impactos significativos na educação. Compreender essas influências é fundamental para melhorar o sistema de ensino. A crítica do currículo é crucial para o ensino em São Paulo, pois ajuda a compreender como as políticas educacionais e as decisões históricas moldaram o sistema de ensino na região. Essa compreensão pode levar a melhorias no currículo e no processo educacional como um todo, promovendo uma educação mais justa, equitativa e relevante para os alunos em São Paulo e além.

No início do século XX, o estado de São Paulo começou a investir na expansão da educação, criando escolas e instituindo um sistema de ensino público gratuito e obrigatório. Em 1924, foi criada a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que se tornou responsável pela gestão do ensino público em todo o estado. Durante a década de 1930, o governo paulista implementou uma série de políticas educacionais inovadoras, como a criação do Instituto de Educação, que se tornaria uma referência em formação de professores, e implantação do ensino profissionalizante.

Na década de 1960, o estado de São Paulo novamente inovou com a criação dos Centros Educacionais Unificados, que ofereciam educação integral e integrada com a comunidade. Nos anos 1970, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu as bases para uma organização do sistema educacional em todo o país. No decorrer da história e ao longo dos anos, o Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), promoveu múltiplas discussões curriculares e organização dos espaços e tempos escolares. Essas discussões levaram em consideração o tempo político-histórico e social dos diferentes momentos, deixando registros contínuos, pois materializaram as heranças históricas, cada uma a seu tempo e no contexto educacional.

A Lei n. 5692/1971 trouxe uma reforma na educação básica, que incluiu a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais no 1º grau. Como explica Mortatti (2000, p. 262), a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado São Paulo, em conjunto com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), implementou propostas concretas de ação para “[...] o projeto do Ciclo

Básico, como desencadeado por e desencadeador de uma série de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas, na rede pública de ensino paulista". Em São Paulo, os novos currículos foram propostos a partir de 1973, com o "Verdão"²², e foram reformulados em 1977 pela Secretaria da Educação, da CENP. Foi publicado um guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau - 5ª a 8ª série, que tinha um novo formato azul, essas mudanças não foram apenas de aparência, mas também de conteúdo.

Os currículos anteriores foram elaborados dentro da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. As novas diretrizes curriculares, propostas durante o período democrático do governo de João Goulart, foram mantidas pelo Conselho Estadual de Educação²³ de São Paulo ao longo dos anos 1960. Na resolução decidida, foram definidos os componentes curriculares obrigatórios para as escolas estaduais de São Paulo, conforme os parâmetros estabelecidos:

Artigo 1º – O ensino das disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação observará, no ciclo ginasial nos cursos de grau médio, a seguinte distribuição mínima: Português, quatro séries; matemática, quatro séries; História, três séries (História do Brasil, 1ª e 2ª séries e História Geral, 4ª série); Geografia, três séries (Geografia do Brasil, 1ª e 2ª séries, e Geografia Geral, 3ª série); Ciências Físicas e Biológicas (Iniciação) duas séries (1ª e 2ª séries). § 1º – O ensino de História do Brasil, na 2ª série, abrangerá o estudo da organização social e política brasileira. § 2º – O estudo das condições socioeconômicas e culturais do Estado de São Paulo fará parte do programa de ensino de Geografia do Brasil, na 1ª ou 2ª série, ou em ambas as séries (BRASIL, 1961).

Em São Paulo, o currículo foi proposto pelo Conselho Estadual de Educação em 1963, e a versão final do currículo de História foi consolidada em 1966, sendo publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo. Esses dois documentos, o currículo de História de 1966 e o de Estudos Sociais de 1973, representam as diretrizes oficiais que os professores devem seguir na área de história. A partir do final da década de 1970, as discussões curriculares no Brasil, especialmente no Estado de São Paulo, ganharam solidez impulsionadas pela intensa pressão dos setores

²² A capa era verde e os professores o chamaram de verdão.

²³ O Conselho Estadual de Educação é um órgão colegiado vinculado à administração pública estadual, responsável por exercer funções normativas, deliberativas e consultivas no âmbito do sistema educacional de cada estado. Sua atuação abrange desde a educação básica até o ensino superior, sendo incumbido de regulamentar e fiscalizar as políticas educacionais, bem como analisar e aprovar os projetos pedagógicos das instituições de ensino. No Brasil, cada estado possui seu próprio Conselho Estadual de Educação, composto por membros nomeados e representantes de diferentes segmentos da sociedade, como educadores, estudantes, pais de alunos e entidades da área educacional. Esse órgão desempenha um papel fundamental na construção e aprimoramento das políticas educacionais, animado para o desenvolvimento e a qualidade do sistema de ensino em nível estadual.

organizados da sociedade civil. Essa pressão foi resultado tanto da abertura política como da organização democrática das instituições e das relações sociais, conforme destacado por Mortatti (2000). Como resultado desse processo, os problemas intencionais passaram a abranger aspectos mais amplos, incluindo os políticos, médicos, sociais e pedagógicos, além dos aspectos cognitivos (Figura 6).

Figura 6 - Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum no ensino do 1º grau

Os Guias Curriculares, destinados a servir de elemento renovador do ensino de 1.º grau, representam um primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização, dotada dos atributos de unidade e continuidade.

Estes Guias não apenas traduzem os conteúdos dos instrumentos legais definidores da reforma como refletem a filosofia que os informa. Por esta razão, devem ser entendidos não como modelos para fiel reprodução mas como pontos de referência para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor. Da criatividade do mestre é que realmente decorre a revitalização da prática escolar.

A Secretaria da Educação, ao oferecer este material de apoio às tarefas docentes, confia em que o professorado não faltará com a colaboração que assegure o contínuo aprimoramento das estruturas educativas e que torne a implantação da Lei 5.692/71 uma realidade efetiva para toda a extensa rede do ensino de 1.º grau paulista. Consolidar-se-á assim uma política educacional inspirada no princípio democrático de maior oportunidade para todos, já irreversível no Estado de São Paulo.

Fonte: Cerhupe (1975).

O documento "Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum no ensino do 1º grau" trata-se de um conjunto de diretrizes educacionais propostas pelo Centro Regional de Ensino do Estado de São Paulo (CERHUPE) em 1975, com o objetivo de fornecer orientações para a estruturação e organização do currículo das escolas de ensino fundamental do estado de São Paulo. Ele se refere às disciplinas básicas que todos os estudantes deveriam aprender, independentemente de suas áreas de interesse ou futuras profissões, os componentes incluem português, matemática, ciências, história, geografia, educação física e arte.

O guia propõe uma série de objetivos e conteúdos específicos para cada uma dessas disciplinas, bem como sugestões de atividades pedagógicas que os professores podem utilizar em suas aulas. O documento enfatiza a importância da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos para tornar o aprendizado mais significativo e relevante para os estudantes. Embora o documento tenha sido produzido em 1975, ele ainda é relevante hoje em dia como uma referência histórica para entender como as diretrizes educacionais eram elaboradas e implementadas no

Brasil naquela época. Ele também pode ser útil para professores e educadores que desejam desenvolver currículos escolares mais abrangentes e integrados.

No ano de 1977, durante a gestão do governador Paulo Egídio Martins, foram concedidos prêmios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau, abrangendo da 5ª à 8ª série. Conhecido como "Azulão"²⁴ e desenvolvido pela CENP, esse guia curricular apresentou uma versão mais concisa em relação ao currículo anterior, separando os conteúdos de História e Geografia para as sétimas e oitavas séries. Além disso, o documento incluía uma lista de referências bibliográficas e contou com a participação de professores da rede de ensino e da Universidade de São Paulo (USP).

Segundo Lourenço (2011), a reforma curricular dos anos 1980 em São Paulo foi um processo de reorganização dos currículos da rede pública de ensino com o objetivo de construir uma nova escola, baseada em um novo projeto político educacional. A responsabilidade por essa reforma ficou a cargo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Assim uma reforma curricular, amplamente conhecida pelos professores como a proposta curricular da CENP, foi incorporada à rotina escolar. O processo de elaboração do currículo de História foi caracterizado por sua extensão temporal e por intensos debates. Para obter informações sobre a CENP e a construção do currículo, foram realizadas entrevistas com profissionais que atuaram entre 1982 e 1992.

A reforma curricular dos anos 1980 foi mais do que uma simples reorganização dos conteúdos escolares. Ela representou uma mudança significativa na forma como a educação foi feita em São Paulo, e teve como objetivo construir uma escola mais democrática e participativa. Essa reforma teve um impacto significativo no ensino de História e em outras áreas do conhecimento, e seus efeitos ainda são sentidos na educação brasileira. Segundo Marsiglia e Duarte (2009), em relação à educação no Estado de São Paulo, a manutenção curricular teve início com a implantação, em 1983, do Ciclo Básico (Decreto n. 21.833, de 21/12/1983). Tratou-se de uma das primeiras tentativas de reorganização da escola pública, buscando a democratização do ensino, bem como uma reflexão sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem oferecida aos alunos da 1ª e 2ª série do 1º grau. Este projeto foi desenvolvido em colaboração com as universidades USP, Universidade Estadual Paulista (UNESP) e

²⁴ Tal qual o Verdão, esse documento, cuja capa era azul, foi chamado de Azulão.

da Universidade de Campinas (UNICAMP). A partir de 1987, parte das responsabilidades da CENP, especialmente aquelas relacionadas à qualificação e requalificação profissional na área educacional, foi transferida para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), criada pelo governador Orestes Quécia. No entanto, a CENP continua sendo responsável pelas questões relacionadas aos currículos.

O ciclo básico surgiu como um projeto que visava melhorar os altos índices de repetência e evasão escolar dos alunos em seu processo inicial de alfabetização. No ano de 1986, durante a gestão do governador Franco Montoro, foi apresentada uma proposta curricular para o ensino de História no 1º grau. Essa proposta foi desenvolvida pela CENP e caracterizou-se pela divisão das séries em três ciclos. Um aspecto marcante dessa proposta foi o estudo da história a partir da elaboração do documento, que contou com a participação de redatores da rede de ensino, além da assessoria de professores da USP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Embora tenha participado de debates preliminares com a rede de ensino e elaboração de relatórios pelas diretorias de ensino, esse documento não chegou a ser homologado. Assim, em 1993, durante a gestão do Governador Luiz Antonio Fleury Filho, foi apresentada uma proposta curricular para o ensino de História no 1º grau, desenvolvida pela CENP, assumindo-se como uma versão mantida a partir da proposta anterior. A redação do documento foi realizada por professores da USP, UNESP e UNICAMP.

O documento foi produzido pelo Centro de Ensino de Nível Médio da Secretaria de Educação de São Paulo em 1993, e tinha como objetivo atualizar as orientações pedagógicas para a disciplina de História no ensino médio, que havia sido anteriormente definida em 1987. A proposta curricular apresenta uma abordagem pedagógica que visa desenvolver uma visão crítica e reflexiva da história, incentivando a participação dos estudantes na construção do conhecimento histórico e na análise de diferentes pontos de vista. Para isso, são sugeridos temas e conteúdos que abordam aspectos históricos da sociedade, cultura e política, bem como temas transversais que abrangem questões de gênero, diversidade cultural e meio ambiente. A questão do trabalho com eixos temáticos na área da história chama bastante atenção, como mostra o sumário do documento, abaixo (Figura 7):

Figura 7 - Proposta Curricular para o Ensino de História 2 Grau São Paulo - SE/CENP, 1993

PRINCÍPIOS NORTEADORES	11
EIXOS TEMÁTICOS PROPOSTOS	19
CONSIDERAÇÕES SOBRE A BIBLIOGRAFIA E O MATERIAL DE ÁUDIO-VISUAL SUGERIDO	23
DESENVOLVIMENTO DOS EIXOS TEMÁTICOS	27
1ª Série - Terra e trabalho	27
2ª Série - Indústria, urbanização e trabalho	35
3ª Série - História e movimentos sociais: cidadania e direitos humanos	45
COLETÂNEAS DE TEXTOS PARA O 2º GRAU	57
CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO	59

Fonte: Cerhupe (1975)

O documento enfatiza a importância da utilização de diferentes fontes e linguagens para a construção do conhecimento histórico, tais como textos, imagens, documentos, depoimentos, entre outros. Sugere também atividades pedagógicas que buscam desenvolver a habilidade de pesquisa, análise e síntese de informações. Nesse momento, é oportuno discutir sobre uma política educacional adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que visa construir um currículo escolar de qualidade.

Para compreender esse conceito de currículo, é importante apresentar a definição da palavra currículo. O termo tem origem no latim *curriculum* e deriva do verbo latino *currere*, que significa correr. Essa palavra refere-se ao percurso, trajeto ou caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas (FERRAÇO *in* MOREIRA; PACHECO; GARCIA, 2004). De acordo com o Dicionário Aurélio da língua portuguesa (FERREIRA, 2008), o termo currículo é definido como "a parte de um curso literário, as matérias constantes de um curso". E segundo Zotti (2008), o termo foi utilizado pela primeira vez para caracterizar um plano de estudos no Oxford English Dictionary em 1963.

O debate acerca do conceito de currículo é essencial para compreender que ele vai além de um mero conjunto de conteúdos. A formação do currículo envolve processos que englobam conflitos e disputas de poder, nos quais uma ou mais ideias são legitimadas para determinar quais conhecimentos escolares são considerados relevantes e moldar a formação com base nos interesses dominantes. Dessa forma, o currículo escolar se configura como um documento que estabelece os objetivos, conteúdos, métodos, critérios de avaliação e demais elementos que compõem o processo educativo em uma instituição de ensino. Ele tem a função de definir o que será ensinado e aprendido pelos alunos em cada etapa da educação, desde a educação infantil até o ensino médio.

Nos estudos curriculares, a definição inequívoca do termo currículo é considerada uma abordagem inviável. Teóricos apontam a inviabilidade dessa definição devido à própria transformação que ocorre no campo teórico dos estudos curriculares, especialmente aqueles que consideram o currículo como uma construção social, na qual o seu significado está condicionado ao contexto em que é produzido, não escapando das mudanças e continuidades dos processos históricos.

Nessa perspectiva, Silva (2014, p. 14) afirma que o currículo é um fenômeno histórico no qual "uma determinada teoria concebe o que o currículo representa". A definição de currículo, ainda conforme o autor, é intrinsecamente histórica, pois baseia-se em indícios sobre "como, em diferentes momentos e teorias, o currículo tem sido caracterizado" (p. 14), ele conclui que embora existam diversas teorias curriculares (tradicionais, críticas e pós-críticas), todas compartilham questões constantes: quais conhecimentos devem ser ensinados para assegurar a formação do cidadão desejado em um contexto específico e por que razão?

Pacheco (2005a, p. 38) aponta para a dificuldade em definir currículo e adverte que qualquer tentativa de o fazer conduzirá a uma compreensão mais ampla, "identificando contextos, atores e intenções". O autor também apoia a abordagem histórica da noção de currículo (2005b). Para os teóricos do currículo, a dificuldade em defini-lo não é um obstáculo para o campo dos estudos curriculares.

Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 126), a polissemia do conceito enriquece a noção, pois o constante processo de construção conceitual permite perceber diferentes perspectivas da realidade. Eles argumentam que:

Em primeiro lugar, quando o currículo se refere aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão decorre da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e abrangente para os alunos, engloba níveis e modalidades que servem a propósitos em partes semelhantes e em parte muito distintas – a escolarização tem múltiplas finalidades. Em segundo lugar, esses objetivos educacionais tendem a diversificar-se ou a serem traduzidos em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das metas educacionais (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 126).

Para os autores, a noção de currículo está diretamente relacionada à preocupação constante com o conteúdo do ensino e com os objetivos da educação, bem como com o contexto em que é construído e desenvolvido, por agentes e interesses específicos que lhe conferem características peculiares (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), como também enfatiza Pacheco (2005a, p. 38). É essa diversidade de conteúdos, agentes, contextos e interesses educacionais que permite que se compreendam diferentes perspectivas da realidade e, conseqüentemente, amplia e renova o campo dos estudos curriculares.

Conforme Silva (2010), em diferentes períodos históricos e contextos geográficos, os professores têm se envolvido com algum tipo de currículo, mesmo antes da existência de um campo de estudos dedicado a esse tema. De acordo com o autor, o currículo ganha destaque como objeto de estudo específico a partir da década de 1920, nos Estados Unidos, como resposta institucional à necessidade cada vez maior de ampliar a educação em larga escala, em concordância com as demandas decorrentes do processo de industrialização em curso. Nesse contexto, emerge uma questão central que permeia todo o currículo: quais conhecimentos devem ser priorizados no âmbito da educação escolar e por qual razão, levando em consideração a concepção sobre qual o tipo de indivíduo se almeja formar:

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca (LOPES; MACEDO, 2010, p. 23).

Silva cita a respeito da relação escola e educação:

Em Bourdieu e Passeron, contrariamente a outras análises críticas, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. [...]. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. [...]. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social (SILVA, 2010, p. 35).

Silva (2016) afirma que o pensamento educacional brasileiro é amplamente influenciado pelas tendências liberais, tanto em suas formas conservadoras quanto renovadas, refletidas nas práticas escolares. Essa influência decorre, principalmente, de diferentes concepções curriculares originadas nos Estados Unidos, enfatizando a escola como um meio de reprodução dos ideais capitalistas. Uma das teorias que impactou as decisões educacionais no Brasil é a Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz em 1961, que estabelece uma conexão direta entre renda e investimento na formação do trabalhador. Nesse contexto, o conceito de investimento em capital humano refere-se ao investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador. Dessa forma, pode-se compreender, segundo Apple (1999, p. 51), que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade

No entanto, a partir do século XIX, o significado de currículo passou a abranger outras dimensões, incluindo não apenas o conhecimento escolar, mas também as experiências de aprendizagem. Nesse sentido, o currículo engloba tanto a construção quanto o aprimoramento necessário para o desenvolvimento integral do indivíduo. O currículo escrito funciona como um testemunho, uma fonte documental e um mapa da

área sujeita a mudanças; além disso, representa um dos melhores guias oficiais para a estrutura institucionalizada do processo educacional (GOODSON, 2008, p. 22).

Conforme apontado por Moreira e Candau (2008), o currículo se refere ao conjunto de experiências educacionais que são iniciadas e organizadas com a intenção de promover aprendizagens linguísticas. O currículo não é um produto acabado, ele é um processo contínuo de construção, revisão e adaptação, em consonância com as demandas e transformações da sociedade. É de extrema importância não apenas destacar, mas também envolver todos os educadores, pois eles desempenham um papel fundamental na construção desse documento significativo. Sua formação e conhecimentos adquiridos por meio da experiência acumulada ao longo dos anos de trabalho podem capacitá-los a utilizar esse acúmulo de saberes de maneira mais crítica e colaborativa, contribuindo para uma leitura de mundo necessária que dará forma a esse documento.

O currículo escolar desempenha um papel fundamental no âmbito do Projeto Político Pedagógico da escola, o qual se configura como um documento normativo abrangente, abarcando todas as atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo e compartilhado com toda a comunidade escolar. A concepção do currículo escolar surgiu com a finalidade de estruturar o projeto pedagógico e atender às diretrizes educacionais estabelecidas, visando à padronização dos conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes. Essa padronização tem como propósito assegurar uma formação democrática, que promova a humanização, a cidadania, o direito à educação e a redução da desigualdade cultural. Nesse sentido, a LDB estabeleceu o currículo escolar como um conjunto de competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, com o intuito de organizar as atividades escolares e direcionar o processo educativo de forma coerente e consistente. Neste documento, a LDB (1996), em seu Art.9 - IV apresenta:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados e publicados pelo MEC em 1997, com o propósito de estabelecer diretrizes essenciais para cada disciplina e guiar os educadores na implementação da LDB em sala de aula. A partir dos princípios da LDB, os PCNs têm como objetivo oferecer aos estudantes do Ensino

Fundamental uma formação indispensável para a cidadania. Portanto, cabe à escola criar condições adequadas de aprendizagem, visando aos seguintes critérios:

I — o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II — a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III — o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV — o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, 1996, Art. 32; PCNs, 1997, p. 15) (BRASIL, 1996).

Esses critérios visam auxiliar os estudantes a enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo habilidades para serem cidadãos participativos, reflexivos e autônomos. O objetivo é que os alunos se tornem conscientes de seus direitos e deveres, por meio de uma educação fundamentada nos princípios da democracia. Os demais agentes envolvidos no processo educacional, como gestores e outros profissionais que atuam nas diversas áreas de trabalho dentro da escola, possuem conhecimentos provenientes de sua formação educacional e enriquecidos pela vivência diária na escola. Esses conhecimentos, aliados ao diálogo com colegas, alunos, pais e responsáveis, professores e membros da comunidade externa, têm a capacidade e, de fato, contribuem para a construção de um documento que tem como função orientar a formação de indivíduos preparados para viver em seu tempo histórico.

Segundo Martins (2003), o panorama educacional do Estado de São Paulo, a partir de 1996, conta com o início das redes municipais no cenário da Educação Básica, o que traz uma nova perspectiva para pensar a educação em todo o território paulista. A municipalização do ensino busca tornar o ensino público descentralizado, por meio de políticas públicas para a educação, mais próximas dos cidadãos, bem como o fortalecimento e a autonomia dos municípios. Assim, as comunidades locais puderam assumir o controle das atividades escolares, com base no princípio da (co)responsabilização e no disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9394/1996 que, além da municipalização, responsabiliza os estados e os municípios brasileiros quanto à democratização da educação básica pública e gratuita.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2022, indicou que a taxa de analfabetismo entre a população branca com 15 anos de idade ou mais era de 3,4%; já entre a população preta ou parda, 7,4%. Os índices pioram em relação às pessoas mais velhas, com 60 anos ou mais: 9,3% entre as brancas e 23,3% entre as pretas ou pardas. Segundo a mesma pesquisa, 53,2% da população brasileira com 25 anos ou mais havia concluído a Educação Básica – que vai até o último ano do Ensino Médio. Há, porém, diferenças expressivas quando a análise é feita por cor/raça: concluíram a etapa 60,7% das pessoas brancas e 47% das pretas e pardas (FARIA; MAGGI, 2023, p. 11).

No ano de 1996, ocorreu o processo de municipalização do ensino em 46 municípios paulistas, por meio de uma parceria entre o Estado e o Município. Isso resultou na responsabilidade desses municípios em assumir as primeiras séries do Ensino Fundamental, ampliando as etapas de ensino oferecidas. É importante ressaltar que muitos municípios já oferecem a Educação Infantil (Pré-Escola) em suas redes. Até o ano 2000, as creches estavam sob a responsabilidade das instâncias do bem-estar social nos municípios. A partir desse período, a Educação Infantil passou a ser conduzida pelas Secretarias Municipais de Educação, com a introdução dos segmentos atendidos: creche e pré-escola.

Tanto a rede estadual quanto as redes municipais de ensino buscaram, por meio de discussões, a elaboração de propostas curriculares, materiais de orientações didáticas e metodológicas, além de materiais pedagógicos que qualificam a ação educativa no território municipal. É importante enfatizar que, em âmbito nacional e de forma simultânea, as discussões e ações ocorridas no território paulista foram concomitantes pelo MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB), que promovem a elaboração dos PCNs, abordam-se múltiplos segmentos e profissionais ligados à educação em nível nacional, com foco no Ensino Fundamental e Médio. No final da década de 1990, durante a gestão de Mário Covas, ocorreram mudanças nas diretrizes curriculares do Estado de São Paulo. Essas alterações administrativas tinham como objetivo a redução das funções e do quadro de funcionários da FDE e da CENP, além da elaboração de materiais de orientação curricular. Como resultado, a Secretaria de Educação direcionou sua atenção para a aquisição de “material didático, como jogos e livros, e para a formação de professores por meio da educação a distância, investindo na compra de antenas parabólicas e outros equipamentos necessários para esse tipo de formação” (SOUZA, 2006, p. 213).

Segundo Souza (2006), mesmo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 1990, as Propostas Curriculares para o ensino de 1º grau continuaram sendo a referência principal para o planejamento no Estado de São Paulo. Dessa forma, a organização curricular no Estado seguiu a proposta curricular integrada desde 1985 até a introdução da nova proposta em 2008.

No ano de 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou o programa com o objetivo de estabelecer um currículo acadêmico e propor conteúdos mínimos a serem ensinados a partir de 2008. Esse currículo tornou-se oficial em 2009, em toda a rede estadual de ensino. O título do programa “São Paulo Faz Escola” destaca a intenção de promover uma educação de qualidade no estado, que se manifesta por meio da produção de materiais didáticos para estudantes, orientações didáticas e metodológicas para professores, além da elaboração de documentos de orientação curricular com prescrições de habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, abrangendo todas as áreas de conhecimento e disciplinas curriculares.

No início, a proposta foi divulgada nas escolas estaduais por meio do “Jornal do Aluno: São Paulo Faz Escola”, a Edição Especial da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b). Esse material, produzido em formato jornal (em preto e branco, em papel branco, com 40 páginas e uma tiragem de 1.260.000 exemplares), marcou o início de um projeto importante nos primeiros 42 dias de aula, conforme mencionado na primeira página da publicação pela então Secretária de Educação. Professores e estudantes do Ensino Fundamental e Médio têm acesso ao material de apoio fornecido pelo programa. Esse material, focado nas disciplinas específicas, é composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, ano e bimestre. As disciplinas contempladas são Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física.

O Caderno do Professor, organizado por disciplina e por bimestre, subsidia:

[...] [as] situações de aprendizagem para orientar trabalho [...] no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2008a, p. 8).

Nos anos subsequentes, nasce uma discussão curricular de ordem nacional, que mobilizou os mais diferentes profissionais da educação, em diversas esferas públicas e administrativas, bem como a participação da sociedade civil organizada. A produção da Base Nacional Comum Curricular materializou-se em um documento que traduz as aprendizagens mínimas para todos os alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esse documento foi homologado em 20 de dezembro de 2017. A continuidade das discussões ocorreu no âmbito do Ensino Médio durante todo o ano de 2018, culminando com a homologação da versão final do documento no dia 14 de dezembro. A BNCC possui uma dimensão que vai além da mera seleção de conteúdos e definição de objetivos para eles. Neste sentido, é importante considerá-la como um referencial teórico e metodológico presente na historiografia, influenciando o ensino de história na educação básica brasileira.

O argumento central que orienta essa reflexão consiste em afirmar que o desafio político também se reflete no posicionamento teórico em relação às lutas hegemônicas pela significação de termos, como 'conhecimento escolar' e 'sujeito do conhecimento'. Esses termos são desestabilizados e inseridos no jogo político de definições. Isso significa problematizar não apenas o que ensinamos e aprendemos, mas também quem são os sujeitos envolvidos no processo educativo. Em outras palavras, implica em explorar abordagens teórico-metodológicas que evidenciem possibilidades e limites na relação entre 'sujeitos de demandas' e 'sujeitos do conhecimento' e/ou 'sujeitos da aprendizagem' (FORQUIN, 1993. p. 19).

Ao longo das discussões nos diversos segmentos de ensino e nas diferentes esferas da administração pública - municipal, estadual e nacional -, várias foram as épocas sócio-históricas em que a discussão curricular esteve presente e sistematizada em propostas curriculares. Essas propostas revelaram as tensões e demandas de cada período. Ao compreender o currículo como prática, é indispensável considerar sua natureza produtiva e criativa, percebendo-o como uma relação social.

[...] embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser [...] analisado como um discurso. Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais (GHEDIN, 2006, p. 53).

Portanto, é possível afirmar que o currículo é uma relação social, pois desde o seu desenvolvimento com base na política curricular até a sua implementação em sala de aula, ele se caracteriza por embates entre diferentes grupos que defendem a hegemonia cultural, seja ela relacionada ao conhecimento dominante ou baseada em informações contestadas. O currículo de tecnologia também segue essa mesma concepção.

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Depara-se, neste sentido, com confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012c, p. 107).

Dado que os currículos são essencialmente roteiros que orientam o processo educacional, é de suma importância explorar a trajetória que eles delineiam. De acordo com Goodson (2018, p. 49), a etimologia da palavra currículo a define como um curso a ser seguido ou algo mais especificamente apresentado.

[...] um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. Como observa Barrow (1984, p. 3), 'no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como 'o conteúdo apresentado' para estudo'. [...] O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento desse vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado (GOODSON, 1995, p. 31).

Ao afirmar que o currículo tem o poder de definir a realidade, Goodson (2018) destaca sua capacidade de influenciar e orientar o futuro no contexto da formação dos estudantes. Embora muitos fatores possam influenciar o resultado final desse percurso, a mera intenção de moldá-lo já justifica uma análise detalhada do currículo prescrito. Por conseguinte, é fundamental reconhecer que os currículos desempenham um papel crucial na educação, não apenas como guias para o ensino, mas também como instrumentos que moldam a experiência de aprendizado e a formação dos indivíduos. A compreensão de sua importância e influência pode informar decisões educacionais mais conscientes e críticas.

A origem e o desenvolvimento do currículo, enquanto prescrição, estão intrinsecamente ligados ao avanço da educação em massa, envolvendo a adoção de "padrões sequenciais de aprendizado para definir e implementar o currículo de acordo com um modelo já estabelecido" (GOODSON, 2018, p. 49). Essa abordagem, que se baseia em sequências predefinidas e em um cronograma rígido para o processo educacional, tende a ignorar as diversas origens e experiências sociais dos indivíduos antes de ingressarem na educação formal. Essa tendência é considerada um reflexo da natureza filosófica do currículo prescrito, que se fundamenta em uma visão tecnicista do ensino e da aprendizagem. Atualmente, é imperativo considerar que os currículos escolares em território nacional estão intrinsecamente vinculados à Base Nacional Comum Curricular, que orienta a elaboração de todos os currículos em todo o país. Essa diretriz é central para a formação da hegemonia e a padronização das práticas e discursos educacionais, frequentemente apresentadas sob uma roupagem de neutralidade e técnica. Nesse contexto, a linguagem desempenha um papel de extrema importância.

Conforme apontado por Apple (2006), a linguagem utilizada na educação frequentemente aparenta ser apolítica e desprovida de contexto histórico, o que mascara as intrincadas relações de poder político, econômico e os recursos subjacentes à organização e seleção dos conteúdos curriculares. Para uma análise mais aprofundada dessa perspectiva curricular, é essencial considerar o documento oficial nacional que orientou a elaboração de todos os currículos, incluindo o que está sendo examinado nesta dissertação.

Sacristán (2011) também destaca a importância da linguagem nesse contexto, não apenas por ocultar as relações de poder, mas também por dar nome ao mundo e estruturar o pensamento. Além disso, a linguagem é responsável por criar e definir os conceitos e discursos utilizados nas apresentações e análises do mundo que são incorporadas nos currículos.

2.2 Interfaces da BNCC e do CP no Ensino Fundamental

Para compreender o percurso da pesquisa, é fundamental, em primeiro lugar, entender o processo em andamento no contexto histórico da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, o BNCC, iniciado em 2014, como um marco estabelecido

pela publicação da Portaria do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 11/2014. Essa portaria instituiu uma Comissão Bicameral da seguinte maneira:

[...] acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as Estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as Estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3, previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b).

As Metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁵ (2014-2024) propõem a criação de uma Base Nacional Curricular para o Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de estabelecer e implementar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a formação básica comum dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2014b). Subentende-se que esse documento foi desenvolvido com base em princípios e meios que tendem a estabelecer, principalmente, conteúdos na sua forma de organização. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional - Lei Federal n. 10.172/2001 - definem a universalização do ensino fundamental:

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

META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2001).

Desta forma, as Metas 2 e 3 do PNE do Brasil têm como objetivo central a universalização da educação básica e o estabelecimento de parâmetros curriculares que garantam uma formação adequada aos estudantes. Essas metas estão intrinsecamente relacionadas à criação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Médio, que visa definir os conteúdos e objetivos de aprendizagem essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória escolar.

²⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de política pública elaborado pelo governo brasileiro, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país em um horizonte de dez anos. O PNE visa promover a melhoria da qualidade do ensino, o acesso à educação em todos os níveis e modalidades, a valorização dos profissionais da educação, a redução das desigualdades educacionais e o fortalecimento do sistema educacional como um todo. É um instrumento importante para orientar a formulação de políticas e a alocação de recursos no campo da educação, alinhando-se aos princípios constitucionais e às necessidades da sociedade. A implementação do PNE é fundamental para o progresso do sistema educacional e o alcance de metas que visam a promoção da equidade, da inclusão e da qualidade na educação brasileira (BRASIL, 2014b).

A Meta 2 do PNE propõe a universalização do ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos, com a garantia de que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do plano. Isso significa garantir que todas as crianças em idade escolar tenham acesso à educação fundamental, e o estabelecimento da BNCC para essa etapa educacional é fundamental para garantir a qualidade e o conteúdo ensinado em todas as escolas do país, independentemente de sua localização ou características socioeconômicas.

A Meta 3 visa universalizar o acesso ao ensino médio, atendendo toda a população de 15 a 17 anos até 2016, e aumentar a taxa líquida de matrículas nessa etapa para 85% até o final do período de vigência do PNE. Isso reflete a importância de estender a educação básica além do ensino fundamental, preparando os jovens para o mercado de trabalho, para a cidadania ativa e para a continuidade de seus estudos. A BNCC também é relevante para o ensino médio, pois orienta os currículos das escolas nessa etapa, auxiliando na definição de um conjunto comum de aprendizagens e habilidades essenciais.

A relação estreita entre as Metas 2 e 3 do PNE e a criação da BNCC está no fato de que a base curricular comum busca estabelecer padrões de qualidade e de equidade na educação básica, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos essenciais, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica. Dessa forma, a BNCC é um instrumento que auxilia na consecução das metas de universalização e de melhoria da qualidade da educação, proporcionando uma estrutura sólida para os currículos escolares em todo o país.

Após a promulgação da Constituição de 1988, a busca por definições curriculares comuns foi fortalecida pelas políticas educacionais implementadas. De acordo com Cury (2002b), as transformações no sistema educacional brasileiro, após a promulgação da Carta Magna, são marcadas pela introdução do conceito de educação básica, que engloba pela primeira vez os três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa definição também estabelece o acesso a esses níveis como um dever do Estado. Essa abordagem se revelou "um conceito inovador para um país que, por muitos séculos, negou de forma elitista e seletiva, o direito ao conhecimento a seus cidadãos, através da organização escolar sistemática" (CURY, 2002a, p. 170).

Essa concepção ganha força a partir da década de 1990, impulsionada pela progressiva expansão do acesso à educação para todos e pela busca por uma formação comum. A Constituição Brasileira de 1988, no Art. 210, garante a criação de uma base nacional comum e a definição de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Em seguida, a LDB n. 9.394/1996, no Art. 26, determina a obrigatoriedade de os currículos de ensino terem uma BNCC.

Ao longo do tempo de elaboração da LDB n. 9.394/1996, o papel do Conselho Nacional de Educação foi reforçado pela Lei n. 9.131/1995, que lhe concedeu um papel central na deliberação sobre as diretrizes curriculares para todas as modalidades de ensino do país. No entanto, o MEC se adiantou ao CNE e rapidamente desenvolveu os PCNs. De acordo com Cury (2002, p. 190), essa antecipação ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. E, assim, surgiram e coexistiram no país dois documentos de diretrizes curriculares: os PCNs, elaborados pelo MEC e aprovados pelo CNE no final da década de 1990, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, produzidas pelo CNE. Ambos os documentos tinham o objetivo de fornecer orientações para o currículo, entretanto, o primeiro não tinha caráter normativo, ao passo que o segundo, obrigatório e mais abrangente, afirmou que "a base nacional comum na Educação Básica é composta por conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente", e expressos nas políticas e programas educacionais (BRASIL, 2010).

O currículo estadual compartilhava uma notável semelhança em seu formato e estrutura. Cada um desses documentos segue um padrão, começando com uma exposição minuciosa dos princípios legais e jurídicos que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, foram apresentadas informações sobre os redatores locais que desempenharam um papel ativo na elaboração desses documentos. Em sequência, foram delineados os valores e convicções adotadas pelo estado de São Paulo em relação ao desenvolvimento dos estudantes e ao papel desejado para a educação na sociedade, em vista disso, na introdução do documento, cita que incorpora as 10 competências gerais da Educação Básica.

A discussão sobre a conexão entre o Currículo Paulista e a Base Nacional Comum Curricular, é essencial para abordar a questão da organização curricular. A estrutura do currículo de qualquer disciplina segue um padrão que envolve a seleção de conteúdos e a organização dos cursos em diferentes níveis, mesmo que essa disposição não tenha sido necessariamente determinada pelos professores responsáveis por sua implementação. O currículo, ao determinar o que será estudado, torna-se um instrumento de controle do que será ensinado aos alunos. Dessa forma, ele reflete as finalidades da instituição escolar, tanto as implícitas quanto as explícitas, que geralmente envolvem processos de socialização, formação, segregação ou integração social. Isso implica na seleção dos componentes curriculares, e "nesta mesma medida, o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição" (SACRITÁN, 2000, p. 17-18).

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018, p. 16).

A BNCC é um documento que estabelece as diretrizes e orientações para a educação básica no Brasil. Ela define os conhecimentos, as habilidades, as competências e os valores que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação escolar. Abrange as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, servindo como referência para a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Sua principal função é garantir uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente de sua origem ou localidade. Estabelece os direitos de aprendizagem, ou seja, as aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de adquirir durante sua trajetória escolar.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito (BRASIL, 2017).

O governo define a BNCC como um documento normativo que estabelece o conjunto fundamental de aprendizagens para os estudantes na escola. Embora não negue seu caráter de currículo, também não o assume plenamente, e afirma que “A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2017).

O documento apresenta uma estrutura organizada e sistemática, composta por diversas seções que visam orientar a educação ao longo das etapas da Educação Básica. Inicialmente, são fornecidos textos introdutórios que abrangem informações gerais e detalhes específicos por etapa e área do conhecimento. Na sequência, são destacadas como Competências²⁶ Gerais, que representam habilidades²⁷ amplas e abrangentes que os alunos devem adquirir ao longo de toda a jornada educacional. Ademais, são protegidas as Competências Específicas para cada área do

²⁶ As competências são os conjuntos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Diferentemente do enfoque tradicional que se concentrava apenas na transmissão de conteúdos, o conceito de competências busca uma formação mais abrangente, voltada para a preparação dos alunos para os desafios do século XXI. Essas competências vão além do conhecimento acadêmico e buscam desenvolver capacidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação eficaz, empreendedorismo, criatividade e ética, entre outras. O objetivo é formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, adaptando-se a diferentes contextos e contribuindo para a sociedade de forma significativa. A incorporação das competências na educação implica uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, exigindo metodologias ativas e um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Nesse sentido, a definição de uma BNCC é fundamental para estabelecer diretrizes que orientem a inclusão das competências nos currículos escolares, garantindo uma educação mais integral e alinhada com as necessidades do mundo contemporâneo. A valorização das competências na educação busca formar indivíduos críticos, reflexivos e aptos a lidar com os desafios sociais, econômicos e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da sociedade e promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

²⁷ As habilidades referem-se às capacidades práticas e cognitivas que os alunos adquirem e desenvolvem ao longo de sua jornada educacional. São competências específicas que vão além do mero acúmulo de conhecimento teórico, envolvendo a aplicação eficaz do saber em situações do mundo real. Essas habilidades abrangem diversos aspectos, como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração, adaptabilidade e autogestão. A ênfase nas habilidades na educação reflete a compreensão de que os alunos devem estar preparados não apenas para memorizar informações, mas também para compreender contextos complexos, tomar decisões fundamentadas e interagir de maneira construtiva com a sociedade. A inclusão das habilidades nos currículos escolares é essencial para formar indivíduos capazes de enfrentar os desafios da vida contemporânea, confiante de maneira significativa para suas próprias vidas e para o bem-estar coletivo. A definição de um conjunto de habilidades para serem aprimoradas na educação é crucial para guiar o planejamento curricular e a prática pedagógica. Essas habilidades não apenas enriquecem a aprendizagem dos alunos, mas também promovem uma educação mais relevante, engajadora e atendida com as demandas da sociedade atual. A ênfase nas habilidades na educação é um passo vital em direção à formação integral e à preparação dos alunos para uma participação ativa e bem-sucedida em um mundo em constante evolução.

conhecimento e componentes curriculares, a fim de direcionar o desenvolvimento de conhecimentos específicos em cada disciplina.

O documento também elenca os Direitos de Aprendizagem²⁸ ou Habilidades que englobam o conteúdo, os conceitos e os processos que os estudantes devem adquirir em cada fase da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa abordagem detalhada e abrangente tem o propósito de garantir uma formação sólida e progressiva aos alunos, proporcionando uma aprendizagem significativa em todo o percurso educacional.

O ensino baseado em competências tem sido objeto de estudo desde os anos 1970. Diferentemente do modelo de ensino disciplinar, essa abordagem coloca o foco principal da escola não apenas no ensino de conteúdos, mas também no desenvolvimento de habilidades pessoais ou profissionais dentro de um contexto específico (MACHADO *in* PERRENOUD, 2002). Importante ao desenvolver o conceito de competência trazer à discussão a definição de competência:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 11).

As competências representam um novo paradigma no ensino, especialmente no nível superior, que privilegia a formação profissional. Nesse contexto, o profissional que conseguir aplicar imediatamente a teoria aprendida em sala de aula estará preparado para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Perrenoud (2000) destaca que a competência individual não surge apenas da transmissão de conhecimento, mas também da prática. Ele argumenta que a competência se desenvolve a partir da experiência e da reflexão sobre essa experiência, mesmo que haja modelos teóricos, instrumentos e procedimentos disponíveis.

²⁸ O conceito de Direitos de Aprendizagem refere-se a uma abordagem na educação que se concentra no direito fundamental de todos os alunos a receberem uma educação de qualidade. Isso implica que todos os estudantes, independentemente de sua origem, condição social, econômica ou étnico-racial, tenham o direito de acessar uma educação que lhes permita desenvolver todo o seu potencial, adquirir habilidades e conhecimentos relevantes e essenciais para sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Os direitos de aprendizagem são baseados em princípios de igualdade, equidade e inclusão, e são um elemento fundamental na promoção da justiça educacional. Eles se alinham com a ideia de que a educação não deve ser um privilégio, mas sim um direito humano universal.

O ensino baseado em competências, segundo Perrenoud (1999), tem como objetivo fornecer ferramentas que permitam aos alunos dominarem a vida e compreenderem o mundo ao seu redor. Isso implica em uma mudança fundamental nos currículos escolares, a fim de liberar mais tempo para a aplicação e mobilização do conhecimento, em detrimento de uma ênfase excessiva em conteúdos específicos.

Fleury e Fleury (2001) mencionam em seu estudo as ideias de Le Boterf (1995), destacando que as competências estão intrinsecamente relacionadas a três áreas distintas: o indivíduo e a sua formação educacional e profissional. Le Boterf utiliza o termo mobilização dos saberes, o qual também é abordado por Perrenoud (2000; 2002) e Zabala e Arnau (2010), para se referirem à ação de aplicar os diversos conhecimentos na resolução de problemas. Além da mobilização, Le Boterf aponta outros fatores que são importantes para a formação da competência, como a integração, transferência e/ou construção de recursos, conhecimentos e habilidades em um contexto específico.

É crucial aprofundar a distinção entre os conceitos de competência e habilidades. Como já mencionado, as competências podem ser definidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos e recursos. Para uma compreensão mais precisa de habilidades, vale considerar, com base nas diretrizes do Ministério da Educação, que estas se situam em um nível mais prático e objetivo do saber-fazer, diretamente relacionado às competências. Em outras palavras, determinadas habilidades podem contribuir para a caracterização de uma competência específica (BRASIL, 2011c). De acordo com Zabala e Arnau (2010), as habilidades representam os componentes das ações, tais como procedimentos, técnicas, estratégias, entre outros, que compõem as competências.

A BNCC traz à tona uma discussão essencial sobre competências e habilidades, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da formação e desenvolvimento de indivíduos em contextos tanto educacionais como profissionais. Estes conceitos fundamentais têm um impacto significativo na concepção e na implementação de programas de ensino, sublinhando a necessidade de abordar tanto a mobilização de saberes quanto a aquisição de competências específicas para alcançar o sucesso em diversas áreas de atuação.

No organizador a seguir (Figura 8), está a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) de acordo com as competências gerais da educação básica em toda a sua organização como eixo principal:

Figura 8 - Estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica



Fonte: Brasil (2017, p. 24).

A BNCC voltada para o Ensino Fundamental Anos Finais (1º ao 9º ano), apresenta cinco áreas do conhecimento, sendo, Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Cada área do conhecimento estabelece suas Competências Específicas, orientando o que vai ser desenvolvido ao longo do processo de escolarização essas Competências Específicas dialogam com as 10 Competências Gerais para a Educação Básica.

Segundo a BNCC, cada componente curricular contém um conjunto de habilidades que são consideradas aprendizagens essenciais pela base e que devem ser asseguradas aos estudantes em diferentes contextos escolares. Essas habilidades estão relacionadas a diversos objetos do conhecimento, que abrangem conteúdos, conceitos e processos, e, conseqüentemente, são organizadas em unidades temáticas. Essas unidades temáticas podem ser compreendidas como conjuntos dos objetos de conhecimento adequados às particularidades dos diferentes componentes curriculares.

A BNCC estabelece as Competências Gerais, as de Ciências Humanas e as específicas de História para as três etapas da Educação Básica. Essas competências têm o objetivo de promover a educação integral do estudante, ou seja, sua formação e desenvolvimento humano abrangente (conhecimentos e valores socioemocionais). Para garantir o desenvolvimento dessas competências, a Base apresenta, para cada ano, um conjunto de temas, objetos de conhecimento e habilidades. Estas últimas representam o trabalho pedagógico específico do professor, aquilo que ele deve garantir que o estudante alcance ao término do processo educativo.

São 141 habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental nos Finais, importante ressaltar que nos Anos Finais, o conteúdo é organizado cronologicamente, de forma geral, dividindo-se da seguinte maneira:

Tabela 1 - Conteúdos cronológicos BNCC

Ano	Habilidades	Conteúdo Cronológico
1º	8	-
2º	11	-
3º	12	-
4º	11	-
5º	10	-
6º	19	Antiguidade e Idade Média
7º	17	A Idade Moderna e a colonização da América.
8º	27	Séculos XVIII e XIX, Brasil dos movimentos separatistas ao 2º Reinado
9º	36	Séculos XX e XXI, abrangendo o Brasil da 1ª República até os dias atuais.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC.

A análise dos dados referentes às habilidades de História no Ensino Fundamental, conforme as diretrizes da BNCC, revela um padrão não linear de crescimento na quantidade de habilidades esperadas a cada ano. Inicialmente, nos três primeiros anos, o crescimento é gradual e moderado, passando de 8 para 12 habilidades. Contudo, entre o 3º e o 5º ano, observa-se uma leve diminuição, atingindo 10 habilidades. A partir do 6º ano, o número de habilidades apresenta um significativo salto, aumentando de forma expressiva até o 9º ano, onde alcança o maior patamar de 36 habilidades. Esse crescimento substancial pode estar relacionado à abordagem de conteúdos históricos mais complexos e detalhados, refletindo a crescente compreensão e aprofundamento do componente curricular de história à medida que os estudantes progredem no Ensino Fundamental. Entretanto, vale ressaltar que tais variações podem ser influenciadas por diferentes metodologias pedagógicas e enfoques curriculares adotados em cada série. Nesse contexto, é fundamental que os educadores estejam atentos ao planejamento do currículo para garantir uma progressão consistente e efetiva das habilidades de História ao longo dos anos, proporcionando aos alunos uma formação sólida e abrangente em relação ao conhecimento histórico.

Analisando o documento, encontra-se o Organizador Curricular da BNCC do Ensino Fundamental, trata-se de um instrumento de fundamental importância para o planejamento e desenvolvimento do ensino da disciplina de História. Nele, estão contidas as Unidades Temáticas, que abrangem os grandes temas históricos a serem explorados ao longo dos anos escolares, bem como os Objetos de Conhecimento, que representam os conteúdos específicos a serem estudados em cada unidade. O documento elenca as habilidades que os estudantes devem desenvolver, promovendo o desenvolvimento de competências analíticas e reflexivas em relação aos eventos históricos. Com essa estrutura clara e progressiva, os professores encontram uma base sólida para organizar suas aulas, possibilitando uma formação abrangente e coerente dos estudantes, capacitando-os a compreender a história e seus desdobramentos com maior profundidade e senso crítico. Assim, o Organizador Curricular da BNCC torna-se uma ferramenta essencial para uma educação de qualidade no âmbito da História, contribuindo para a formação integral dos alunos ao longo de sua trajetória no Ensino Fundamental.

A Figura 9 traz um exemplo do organizador presente na BNCC:

Figura 9 - Organizador BNCC

HISTÓRIA - 7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

Fonte: Brasil (2017, p. 422-423).

Ao longo de todo o documento, a BNCC traz diferentes habilidades que se diferenciam no conjunto de suas ações. Elas podem ser caracterizadas ou classificadas pelo desenvolvimento cognitivo a partir do verbo de ação que envolvem. O organizador curricular de História está estruturado ano a ano, em unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento. O conjunto de habilidades permite o desenvolvimento progressivo das competências específicas de História, da área das Ciências Humanas e das competências gerais da BNCC. Reconhecer, identificar, pesquisar, classificar, comparar, diferenciar, interpretar, compreender, analisar, refletir criticamente, criar/produzir conhecimento a respeito das sociedades humanas em diferentes tempos e espaços, mobilizando várias linguagens (textuais, iconográficas, cartográficas, materiais, orais, sonoras e audiovisuais) são propostas do componente curricular de História.

Se a intenção da BNCC é promover a ideia de atitude historiadora para que tanto alunos quanto professores possam abordar a História utilizando métodos, instrumentos e abordagens científicas. É possível interpretar que o documento sugere que somente o conhecimento produzido por historiadores profissionais é válido, deixando de lado o conhecimento adquirido na escola ou na vida cotidiana.

Entende-se que o papel da História Escolar não é formar historiadores em miniatura, mas sim educar indivíduos que sejam capazes de conhecer, debater, analisar e compreender a História, relacionando-a com o seu cotidiano. Nesse contexto, é relevante destacar as observações de Abud (2005, p. 28):

[...] a História é estudada no ambiente escolar, onde o conhecimento científico e o conhecimento escolar se entrecruzam de maneira comprometida, pois o ambiente escolar é o local privilegiado para que os alunos aprendam a pensar sobre o passado, o que os ajudará a se orientar no tempo, estabelecendo conexões entre o passado, o presente e o futuro com suas experiências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem são moldadas por processos práticos da vida humana que interagem com o conhecimento escolar.

No decorrer do documento, a BNCC destaca cinco elementos essenciais para o processo de aprendizagem em História Escolar, que são: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC estabelece três procedimentos fundamentais, a saber:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2018, p. 416).

A comparação é enfatizada como um método que possibilita investigar o funcionamento de diferentes sociedades, compreendendo tanto suas semelhanças quanto suas diferenças sociais. Na BNCC, um dos principais objetivos do componente curricular da História é estimular a autonomia de pensamento por meio do reconhecimento de diferentes sujeitos, histórias, condutas, modos de ser, agir e pensar sobre o mundo. Tal percepção estimula o pensamento crítico, pois ajuda a compreender que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, o que sintetiza uma operação fundamental na construção do conhecimento histórico, qual seja, a contextualização.

Rusen (2001, p. 66) corrobora essa ideia ao afirmar que "a resistência dos homens à perda de si e seu esforço de autoafirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções do tempo".

Segundo a BNCC, ao progredir no conhecimento, quando o estudante é capaz de observar e compreender, desenvolve operações mentais que implicam na transformação das informações. Essas habilidades estão relacionadas a técnicas que modificam os dados interpretados. Os verbos mais frequentes nesse caso são: ordenar, medir, calcular por estimativa, compor e decompor, classificar, seriar e conservar. Algumas habilidades requerem o uso do raciocínio para resolver problemas, por meio das quais, espera-se que o estudante seja instigado a mobilizar os conhecimentos adquiridos e, com eles, ser capaz de enfrentar novas situações.

Essas habilidades estão associadas à compreensão de contextos complexos, formulação de hipóteses, sugestões, diagnósticos e conclusões. Esses processos mentais podem ser expressos por verbos de ação como avaliar, analisar, julgar, criticar, explicar causas e efeitos, argumentar, justificar, apresentar conclusões e fazer suposições. A BNCC trouxe uma perspectiva inovadora para a Educação Básica, ao estabelecer parâmetros para a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras. Além disso, o documento sugere um novo olhar sobre o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que os verbos utilizados para descrever as habilidades indicam uma evolução no desenvolvimento do conhecimento de forma progressiva.

É possível encontrar no discurso de trabalho com habilidade e competência presente na BNCC, que houve um embasamento técnico e científico, graças à aplicação do modelo taxonômico de Bloom²⁹, estando, assim, alinhado com uma mudança fundamental no panorama educacional atual: a ideia de que a aprendizagem deve ser contínua ao longo da vida. Portanto, o estudante deve adquirir habilidades fundamentais que o capacitem a desempenhar diversas funções, preparando-se para um mundo caracterizado por mudanças constantes e incertezas. Essas concepções estão sintetizadas no relatório da Unesco, intitulado "Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI". O livro estabelece quatro pilares essenciais para a educação que são

²⁹ Criado pelo psicólogo educacional Benjamin Bloom em 1956 e revisado posteriormente, é uma estrutura educacional que classifica os objetivos de aprendizagem em uma hierarquia, ajudando a definir e categorizar o nível de complexidade das metas educacionais. Essa taxonomia inclui seis níveis distintos de cognição, organizados em ordem crescente de dificuldade: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Essa ferramenta tem sido amplamente utilizada na formulação de objetivos educacionais, no planejamento de currículos e na avaliação da aprendizagem, fornecendo um guia valioso para educadores na definição de metas educacionais claras e mensuráveis. É uma referência fundamental na pedagogia e na avaliação educacional, contribuindo para uma educação mais eficaz e focada no desenvolvimento das habilidades dos alunos.

fundamentais para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

Delors (1998) apresenta em seu conteúdo os quatro pilares da educação, que abrangem uma abordagem holística para o aprendizado ao longo da vida:

1) Aprender a conhecer: primeiro pilar que enfatiza o desenvolvimento de habilidades cognitivas, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade, com o propósito de capacitar os indivíduos a adquirir conhecimento de maneira contínua ao longo da vida.

2) Aprender a fazer: segundo pilar, cuja ênfase recai sobre a aquisição de habilidades práticas e competências, prepara as pessoas para enfrentar desafios tanto profissionais quanto pessoais, capacitando-as a contribuir efetivamente para a sociedade.

3) Aprender a conviver: terceiro pilar que ressalta a importância da educação na promoção do respeito, compreensão mútua e cooperação entre indivíduos de diversas culturas e valores, promovendo a cidadania global e a paz.

4) Aprender a ser: quarto pilar, que coloca em destaque a formação de valores, a ética e a identidade pessoal, valorizando o desenvolvimento integral das pessoas, indo além da mera aquisição de conhecimento e visando ao seu bem-estar e autorrealização.

Esses quatro pilares constituem uma base sólida para uma educação que visa não apenas ao conhecimento, mas também à formação de cidadãos completos e preparados para um mundo em constante transformação. que apresenta e embasa a questão das habilidades e competências presentes na BNCC e os currículos no Brasil.

Assim são estabelecidos os fundamentos técnicos e condensadas as bases políticas que orientaram a elaboração dos currículos atuais e as reformas na educação básica. Tais iniciativas buscam adequar os sistemas educacionais aos objetivos de globalização do capital, o que, inevitavelmente, contribui para promover processos de hegemonia no pensamento e na visão da realidade, reduzindo o espaço para o conflito e a proposição de alternativas de mundo que está presente nos currículos de todos os estados no Brasil.

Uma das estratégias para estabelecer e consolidar uma perspectiva de pensamento dominante, apresentada sob a ótica técnico-empresarial e alinhada a uma visão de mundo específica, é a adoção do formato curricular baseado na formulação de objetivos educacionais. Esses objetivos são estruturados em competências e habilidades, sendo embasados no sistema taxonômico de objetivos educacionais desenvolvido por Bloom e de acordo com Bloom *et al.* (1956), Bloom (1972), Guskey (2001), School of Education (2005) Lomena (2006) e Clark (2006).

No domínio cognitivo, que está relacionado com o processo de aprendizado e aquisição de conhecimento, incluindo desenvolvimento intelectual, habilidades e atitudes, os objetivos são organizados em seis categorias que formam uma hierarquia de complexidade e dependência. Essas categorias são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Para progredir de uma categoria para outra, é necessário demonstrar um desempenho adequado na categoria anterior, uma vez que cada uma delas se baseia nas capacidades adquiridas nos níveis anteriores.

No domínio afetivo que se relaciona com sentimentos e atitudes, abrangendo comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores, os objetivos também estão organizados em categorias. Estas categorias são: receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização. Da mesma forma, para avançar para uma categoria superior, é necessário alcançar um desempenho adequado na categoria anterior, já que cada uma delas se apoia nas habilidades desenvolvidas nos níveis anteriores.

Quanto ao domínio psicomotor, que diz respeito a habilidades físicas específicas, Bloom e sua equipe não estabeleceram uma taxonomia detalhada, mas outras fontes dividiram esse domínio em seis categorias que englobam reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aprimorados e comunicação não verbal. Assim como nos domínios anteriores, para progredir de uma categoria para outra, é necessário demonstrar um desempenho adequado na categoria anterior, uma vez que cada uma delas se baseia nas habilidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: imitação, manipulação, articulação e naturalização. Assim, a teoria de Blom e aplicada nos documentos oficiais no Brasil atualmente que trabalho com a perspectiva dos três domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor) tenham sido extensamente estudados por diversos pesquisadores em diferentes períodos, é evidente que o domínio cognitivo é o mais proeminente e amplamente utilizado.

Essas categorias foram divididas em seis níveis, começando pelo nível mais básico e progredindo para níveis mais avançados. Para progredir de um nível para o seguinte, o estudante da educação básica deve demonstrar desempenho satisfatório na aquisição e aplicação de habilidades nos níveis iniciais. Essas categorias do domínio cognitivo são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Na nova estrutura da taxonomia de Bloom, denominada revisada, tanto o conhecimento (conteúdo) quanto os processos cognitivos se apresentaram de forma mais distinta e diferenciada. Essa evolução deu origem a um novo modelo de uso, cuja organização se assemelha a uma tabela bidimensional, denominada "Matriz Bidimensional da Taxonomia de Bloom" (ANDERSON *et al.*, 2001).

O propósito principal dessa matriz é proporcionar uma estrutura mais eficiente para a definição de objetivos educacionais. Simultaneamente, ela auxilia os educadores na melhoria do planejamento educacional e na seleção adequada de estratégias e tecnologias educacionais. Ao estruturá-la, os pesquisadores destacaram para cada categoria suas interconexões com a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a promoção de competências (Quadro 1).

Essa abordagem contribui para uma compreensão mais clara e coesa dos objetivos de aprendizagem. Embora a categoria de conhecimento estivesse originalmente associada ao conteúdo de aprendizagem e não diretamente ao domínio cognitivo, as outras cinco categorias (Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação) eram parte do domínio cognitivo e representavam diferentes níveis de pensamento e habilidades cognitivas que os alunos podiam demonstrar à medida que avançavam em direção a uma compreensão mais profunda e aplicação do conhecimento.

O Quadro 1 apresenta a estruturação da Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo presentes na BNCC e Currículo Paulista:

Quadro 1 - Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo presentes na BNCC e Currículo Paulista

Categoria	Descrição e verbos
Conhecimento	<p>Descrição: habilidade de registrar informações e conteúdos previamente planejados, tais como datas, dados, termos, teorias, técnicas, categorizações, locais, regulamentos, critérios e processos, entre outros. Essa habilidade pode abranger a retenção de uma quantidade substancial de informações ou detalhes específicos. O principal propósito desta categoria de habilidade é trazer à mente esse conhecimento.</p> <p>Verbos: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, lembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.</p>
Compreensão	<p>Descrição: Habilidade de compreender e compreender o significado do conteúdo. Essa compreensão pode ser evidenciada através da capacidade de traduzir o conhecimento compreendido para uma nova forma, seja oral, escrita, em diagramas, ou em outros contextos. Dentro desta categoria, inclui-se a habilidade de interpretar informações ou fatos, discernir seu significado e aplicá-los em diferentes contextos.</p> <p>Verbos: explicar, alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, traduzir, distinguir, discriminar, estimar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e descrever.</p>
Aplicação	<p>Descrição: A habilidade é fundamental para ser capaz de aplicar as informações, métodos e conteúdos que foram aprendidos em novas situações concretas. Isso abrange a utilização de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias em diversas aplicações.</p> <p>Verbos: alterar, programar, demonstrar, desenvolver, operacionalizar, organizar, prever, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, aplicar e praticar.</p>
Análise	<p>Descrição: Habilidade de dividir o conteúdo em segmentos menores é uma prática que visa compreender a estrutura geral. Esta competência envolve a identificação das partes individuais, a análise das relações entre elas e o reconhecimento dos princípios organizacionais subjacentes. É crucial não apenas compreender o conteúdo, mas também a estrutura global do objeto de estudo, ao identificar suas partes e suas interações.</p> <p>Verbos: analisar, reduzir, relacionar, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.</p>

Continua

Conclusão do Quadro 1

Categoria	Descrição e verbos
Síntese	<p>Descrição: A habilidade de reunir e integrar elementos com o objetivo de criar uma totalidade nova é essencial. Essa competência engloba a elaboração de uma comunicação coesa, seja um tema ou discurso, a formulação de um plano de ação para pesquisas ou a criação de relações abstratas, como um esquema para categorizar informações. Ela consiste em combinar elementos previamente desorganizados para formar uma entidade coesa.</p> <p>Verbos: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.</p>
Avaliação	<p>Descrição: Habilidade a capacidade de avaliar o mérito do conteúdo, seja uma proposta, uma pesquisa ou um projeto, em função de um propósito específico é fundamental. Esse julgamento é embasado em critérios claramente definidos, que podem ser tanto externos, como a relevância, quanto internos, como a organização, podendo ser fornecidos ou identificados em conjunto. Trata-se de avaliar o valor do conhecimento de forma criteriosa.</p> <p>Verbos: apoiar, avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, detectar, discriminar, escrever um review, estimar, explicar, interpretar, julgar, justificar, relatar, resolver, resumir, selecionar, validar.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Bloom *et al.* (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002).

A Taxonomia de Bloom, uma estrutura educacional que foi revisada em 2001 por psicólogos cognitivos, teóricos e pesquisadores da área da educação, passou por uma transformação significativa ao adotar o uso de verbos em vez de substantivos para descrever os níveis de aprendizado. Essa revisão tornou a taxonomia mais dinâmica, proporcionando uma abordagem mais envolvente para a aprendizagem. A utilização de verbos reflete melhor as ações e os comportamentos dos alunos do fundamental para uma compreensão mais clara e direta das habilidades e conhecimentos que os estudantes devem adquirir.

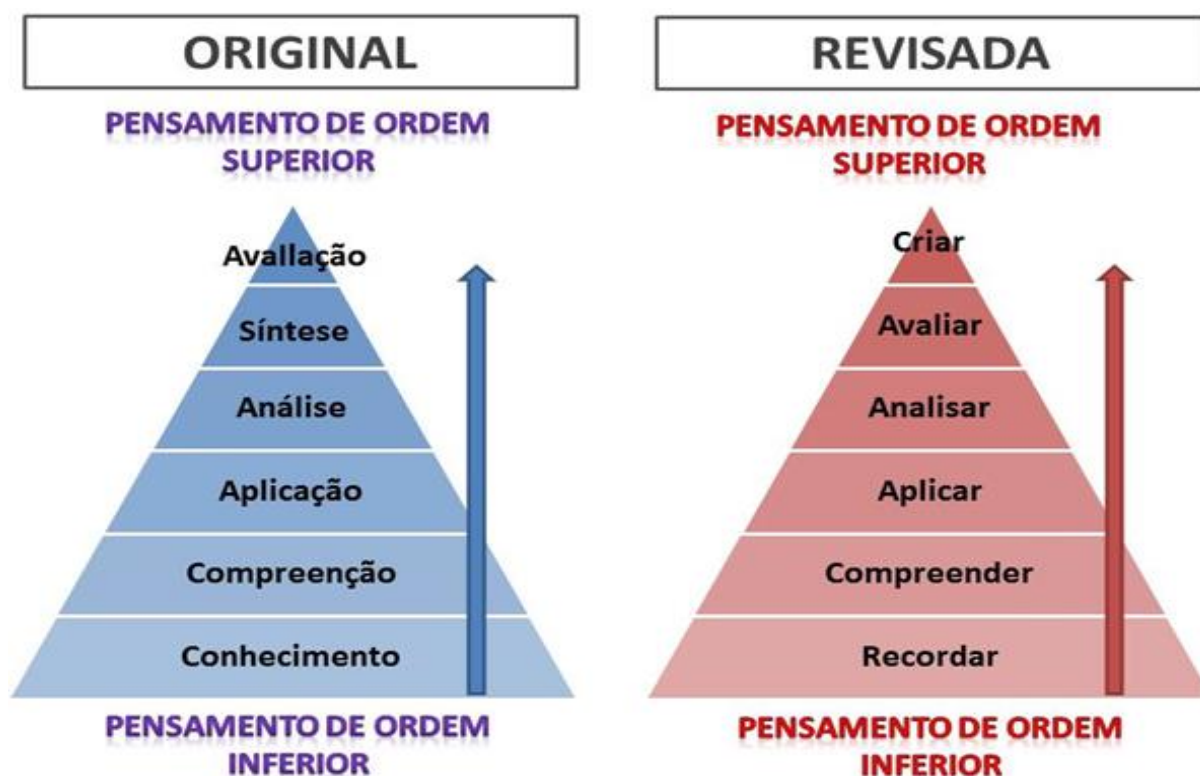
Importante mencionar que é compreensível que a bidimensionalidade influencie a formulação dos objetivos educacionais, abrangendo tanto o substantivo (o que se aprende) quanto o verbo (como e por que se aprende e aplica). Até este ponto, a referência se concentra na etapa inicial de desenvolvimento das competências e objetivos, que posteriormente serão compostos por habilidades. Um

dos aspectos a serem examinados é se essas habilidades, de fato, contribuem para a aquisição das competências.

Krathwohl (2002) explica que a estrutura da taxonomia continua a ser representada como uma pirâmide, com os conhecimentos dispostos hierarquicamente em níveis específicos. Os alunos atingem esses níveis à medida que dominam o conteúdo apresentado. No entanto, as mudanças na classificação trouxeram uma nova perspectiva aos níveis de aprendizado. Por exemplo, o antigo substantivo conhecimento foi transformado no verbo lembrar. Isso destaca a importância de não apenas absorver informações, mas também de recuperá-las quando necessário. avaliação foi substituída por entender, enfatizando a necessidade de compreender profundamente o material e não apenas realizar testes de memorização. A síntese agora é representada no verbo criar, ressaltando a importância de integrar informações e aplicá-las de forma criativa.

A Figura 10 mostra a mudança na pirâmide da Taxonomia Bloom:

Figura 10 - Pirâmide da Taxonomia Bloom



Fonte: School of Education (2005)

Essa mudança na linguagem da Taxonomia de Bloom reflete uma abordagem mais centrada no aluno, buscando promover habilidades de pensamento crítico, criatividade e compreensão profunda, em vez de simplesmente acumular conhecimento passivo. Ela fornece um guia valioso para educadores, ajudando-os a projetar experiências de aprendizado que capacitam os alunos a desenvolverem habilidades significativas e duradouras.

A Taxonomia de Bloom revisada representa uma abordagem essencial para a compreensão das diferentes capacidades cognitivas dos alunos em um ambiente educacional. Ela organiza essas capacidades em seis níveis distintos, que variam da mais simples à mais complexa. Essa revisão, realizada por psicólogos cognitivos e teóricos da educação em 2001, trouxe uma perspectiva mais contemporânea à taxonomia, alinhando-a com as tendências pedagógicas atuais. Sua principal ênfase está na promoção do pensamento crítico e criativo, reconhecendo que a aprendizagem vai além da mera retenção de informações.

No primeiro nível, lembrar, os alunos são desafiados a recuperar fatos, conceitos e eventos previamente aprendidos, estabelecendo a base para o conhecimento. O nível seguinte, entender, exige que eles não apenas lembrem informações, mas também as compreendam, expressando conceitos em suas próprias palavras. À medida que avançam, os alunos são encorajados a aplicar seu conhecimento a situações do mundo real, demonstrando sua utilidade prática.

A taxonomia também enfatiza a capacidade de analisar informações, identificando padrões e conexões, seguida pela habilidade de avaliar o conhecimento e tomar decisões informadas, o nível mais alto da taxonomia, criar, desafia os alunos a gerar novas ideias, resolver problemas complexos e aplicar o conhecimento de forma criativa. Essa estrutura hierárquica auxilia os educadores na concepção de atividades de aprendizado que promovem um desenvolvimento progressivo das habilidades cognitivas dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo atual, onde o pensamento crítico e a criatividade desempenham um papel fundamental no sucesso acadêmico e profissional, segundo Vidal (2017, p. 38):

[...] O estudante necessita pensar sobre a forma utilizada para aprender e avaliar o que foi eficaz e o que pode ser melhorado. As emoções e as variáveis ambientais também devem ser alvo de análise, pois influenciam diretamente na formação e evocação das memórias [...] A capacidade de refletir, avaliar e controlar o próprio processo de aprender e as variáveis que o influenciam é chamada de metacognição.

Uma das mudanças propostas que merece destaque é a revisão da lógica hierárquica das categorias. Na segunda abordagem, houve uma flexibilização deliberada, impulsionada pela compreensão de que certos conteúdos poderiam ser mais eficazmente explorados por meio de um processo cognitivo associado a uma categoria superior.

Embora a nova taxonomia mantenha o design hierárquico da original, ela é flexível, pois possibilitou considerar a possibilidade de interpolação das categorias do processo cognitivo quando necessário, devido ao fato de que determinados conteúdos podem ser mais fáceis de serem assimilados a partir do estímulo pertencente a uma mais complexa. Por exemplo, pode ser mais fácil entender um assunto após aplicá-lo e só então ser capaz de explicá-lo (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 427).

Entretanto, pensando no princípio da complexidade permaneceu inalterado, seguindo a abordagem do simples para o complexo e do concreto para o abstrato. A flexibilidade foi introduzida no contexto do conceito cumulativo com base nos argumentos a seguir:

[...] diferentes disciplinas requerem processos cognitivos diferenciados; os estilos de aprendizagem possibilitam aos discentes aprenderem melhor num estágio mais elevado e depois serem capazes de entender os anteriores; [...] O conceito de metacognição abre espaço para que alunos transitem livremente pelas subcategorias com o objetivo de melhorar seu autoaprendizado (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 427).

O Currículo Paulista segue um princípio taxonômico, apresentando tanto a versão original quanto a revisada. Durante a pesquisa, ao abordar as habilidades, notou-se que não é utilizado um modelo escrito específico, exceto o uso do verbo de ação, que indica a ação cognitiva a ser desenvolvida, o objeto de conhecimento e o complemento/contexto.

Por exemplo: **Habilidade** - (EF07HI16) **Analisar** os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, **identificando** os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados. Analisando-se as habilidades apresentadas no documento como fonte documental, é importante compreender como elas estão organizadas para a aprendizagem dos estudantes. Segundo o material de apoio elaborado pela Secretaria de Educação o currículo tem-se os dados como mostra a Figura 11:

Figura 11 - Entendendo as habilidades

(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem na América e no Brasil.

Verbo: indica o processo cognitivo

Complemento do verbo: objeto de conhecimento/ conhecimento/conteúdo

Modificadores: indicam contexto ou maior especificação da aprendizagem

*indica que é uma habilidade específica do Currículo Paulista.

Fonte: São Paulo, Currículo Ação, p. 14.

Vale ressaltar a relevância da resolução que distribuiu o Currículo Paulista para ser implementado em todas as escolas do Estado. Esse currículo, publicado pelo governo do Estado de São Paulo, incorpora uma linguagem pedagógica homologada com a Base Nacional de Competências e Habilidades. Neste contexto, analisa-se o conteúdo do documento do Currículo Paulista de História para identificar a linguagem pedagógica presente nele.

A Resolução SEDUC-SP de 06/08/2019 homologa a Deliberação n. 169/2019 do Conselho Estadual de Educação, que orienta a implementação do Currículo Paulista nos termos da Indicação CEE n. 179/2019, trazendo o documento anexo e na íntegra.

O *caput* da Deliberação CEE n. 169/2019 demonstra a preocupação que o estado de São Paulo assume, pela SEDUC e da UNDIME/SP, no sentido de “preparar seus processos de planejamento e implementação, que serão fundamentais para que a BNCC cumpra o seu papel de promover mais qualidade e equidade na aprendizagem dos estudantes” (SÃO PAULO, 2019), assim como a BNCC, a LDB 9.394/16 e suas alterações, Lei n. 12.796 de 04/04/2013, Lei n. 13.415 de 16/02/2017, Lei n. 11.741 de 16/07/2018, seguindo o modelo adotado na versão nacional, que também contou com a colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) entre outros grupos como o documento apresenta Resolução, de 06/08/2019 que homologa, com fundamento no artigo 9º da Lei n. 10.403, de 06/07/1971, a Deliberação CEE 169/2019, que:

Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências.
DELIBERAÇÃO CEE 169/2019

Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências

O Conselho Estadual de Educação considerando que:

- a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contempla a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC, em dezembro de 2017, depois de audiências públicas realizadas em todas as regiões do Brasil;
- a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo destas etapas da sua escolaridade;
- as redes de ensino já começaram a preparar seus processos de planejamento e implementação, que serão fundamentais para que a BNCC cumpra o seu papel de promover mais qualidade e equidade na aprendizagem dos estudantes;
- a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino de São Paulo (UNDIME/SP) encaminharam para a apreciação deste Colegiado as diretrizes curriculares que devem orientar as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, consubstanciadas no documento intitulado 'Currículo Paulista';
- em reunião Plenária de 19-06-2019, este Colegiado aprovou a Indicação CEE 179/2019 contendo o Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo depois de amplo trabalho colaborativo, princípio central para a implementação da BNCC;
- a necessidade de organizar o trabalho das redes de ensino e escolas para que possam se apropriar e concretizar as aprendizagens pautadas pela BNCC e conseqüente Currículo Paulista;
- a importância das escolas em atuarem de forma a preservar, revelar e valorizar a identidade e diversidade de cada localidade ou região e que isto seja apropriado pelos educadores como instrumento orientador da sua prática; a indispensável formação continuada de professores, revisão dos Projetos Pedagógicos das escolas e orientação tanto sobre materiais didáticos quanto sobre avaliação e acompanhamento das aprendizagens, no uso de suas atribuições dispostas no artigo 2º da Lei Estadual 10.403/71 e, especialmente, com fundamento nos artigos 205 e 210 da Constituição Federal, nos artigos 2º, 22, 23, 26, 29 e 32 da Lei 9.394/1996, na Resolução CNE/CP 2/2017, e na Indicação CEE 179/2019 (SÃO PAULO, 2019).

A Deliberação CEE 169/2019 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo estabelece as normas e diretrizes para o Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental, abrangendo redes estaduais, privadas e municipais vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado. A deliberação reconhece a importância da Base Nacional Comum Curricular, aprovada e homologada pelo CNE e MEC, como um guia para a definição de aprendizagens progressivas essenciais ao longo dessas etapas.

- Ela enfatiza a necessidade de um planejamento eficaz para a implementação da BNCC.
- Destaca o desenvolvimento do "Currículo Paulista" como diretriz curricular identificada à BNCC.
- Ressalta a valorização da identidade local e diversidade.

- Aponta para a formação contínua de professores, revisão dos projetos pedagógicos das escolas, orientação sobre materiais didáticos e avaliação, tudo isso amparado por um arcabouço legal sólido.

A deliberação reflete um compromisso em promover a qualidade, equidade e respeito educacional em São Paulo, ao mesmo tempo que mantém o foco na formação abrangente e no desenvolvimento das habilidades necessárias para os alunos enfrentarem os desafios contemporâneos. Importante destacar que esse documento foi realizado segundo sua introdução de forma coletiva:

As discussões para a elaboração do Currículo Paulista iniciadas em 2018 envolveram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada. Essas instituições criaram um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil - todos participaram, direta ou indiretamente, dessa produção, tornando-se coautores deste documento (SÃO PAULO, 2019, p. 15).

O CP foi desenvolvido de forma colaborativa, contando com a participação de gestores, secretários, técnicos e profissionais educadores de diferentes esferas, como as Redes Municipais, Estadual e Privada. Esse esforço conjunto visava proporcionar uma visão mais precisa e contextualizada da educação. A abordagem central do CP reside na priorização da oferta de uma educação integral de alta qualidade. Nesse contexto, confirma-se a importância de abordar as dimensões intelectuais, físicas, socioemocionais e culturais ao longo dos processos de ensino-aprendizagem.

A elaboração desse currículo foi iniciada durante o governo Geraldo Alckmin e promulgada passando pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo durante a gestão de seu vice-governador Márcio França. É importante ressaltar que o documento foi publicado em agosto de 2019 na gestão do Governador João Doria e apresenta uma ficha técnica do documento.

Segundo o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), em sua introdução, apresenta que ele deve orientar todos os profissionais da educação atuantes no estado, garantindo que suas práticas pedagógicas estejam alinhadas com as aprendizagens essenciais. Pretendendo-se que a Proposta Pedagógica de cada escola, em todo o território estadual, seja elaborada de modo a promover a organização adequada dos tempos e espaços, além de práticas e gestão compatíveis com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Foi elaborado por meio de

uma colaboração entre os profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino. segundo o objetivo principal desse currículo é refletir as particularidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo. Dessa forma, busca-se uma abordagem educacional que considere a diversidade presente em toda a extensão do Estado, proporcionando uma formação mais significativa e contextualizada para os estudantes. O Currículo Paulista pretende, com isso, atender às necessidades e realidades locais, a fim de garantir uma educação mais inclusiva e alinhada com os contextos específicos de cada região paulista.

A interface entre a BNCC e o CP no Ensino Fundamental Paulista ocorre no sentido de que o CP se baseia nos princípios e diretrizes da BNCC, adaptando-os e complementando-os para a realidade das escolas de São Paulo. O CP deve ser construído considerando os objetivos de aprendizagem e as competências definidas pela BNCC, mas também pode incluir elementos específicos do estado de São Paulo, como conteúdos regionais, contextos locais e ações pedagógicas complementares.

O CP foi adaptado a partir de produções originais anteriores à implementação da BNCC, de forma a não ser uma mera reprodução do currículo nacional. Essa adaptação não foi uma coincidência, pois é importante lembrar que a BNCC foi concebida desde o início como um currículo com o propósito de padronizar a educação em nível nacional, visando estabelecer classificações e comparações em avaliações de larga escala. A promessa de que a Base representaria apenas 60% dos currículos perde sua validade à medida que ela se torna o próprio objeto de avaliação, passando a ser 100% do que efetivamente será implementado no currículo paulista ao analisar as habilidades e competências propostas.

A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015, p. 15).

Ao analisar o componente de História no Ensino Fundamental nos anos finais, são identificados os seguintes elementos: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. O Currículo Paulista preserva a abordagem cronológica, comum na BNCC e inclui temáticas tradicionais com ênfase nas experiências brasileiras e latino-americanas, o quantitativo de habilidades neste documento foi ampliado da BNCC, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 - Divisão cronológica do Currículo Paulista

Ano	Habilidades	Conteúdo Cronológico
1º	10	-
2º	15	-
3º	16	-
4º	14	-
5º	12	-
6º	22	Antiguidade e Idade Média
7º	20	A Idade Moderna e a colonização da América.
8º	28	Séculos XVIII e XIX, Brasil dos movimentos separatistas ao 2º Reinado
9º	36	Séculos XX e XXI, abrangendo o Brasil da 1ª República até hoje

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das habilidades apresentadas no Currículo Paulista do Ensino Fundamental revela uma atenção e distribuição de conteúdo cronológico ao longo dos anos de aprendizado:

- Primeiro ano: são desenvolvidas 10 habilidades fundamentais, sinalizando um início gradual na construção do conhecimento.
- Segundo ano: o número de habilidades aumenta para 15, evidenciando uma progressão progressiva para consolidar as bases do aprendizado.
- Terceiro e quarto ano: manteve-se essa tendência com 16 e 14 habilidades, respectivamente, proporcionando uma abordagem equilibrada na aquisição de habilidades essenciais.
- Quinto ano: o número de habilidades reduz para 12, possivelmente permitindo um foco mais aprofundado em certos conceitos.
- Sexto ano: apresenta-se um aumento notável, com 22 habilidades, indicando um aprofundamento em conteúdos relacionados à Antiguidade e Idade Média. À medida que os estudantes avançam, o currículo direciona para períodos mais complexos.
- Sétimo ano: com 20 habilidades, aborda a Idade Moderna e a colonização da América.

- Oitavo ano: com 28 habilidades, explora os séculos XVIII e XIX, focando no Brasil dos movimentos separatistas ao Segundo Reinado.
- Nono ano: apresenta um amplo conjunto de 36 habilidades, abrangendo os séculos XX e XXI e contextualizando o Brasil desde a Primeira República até os dias contemporâneos.

Essa meticulosa disposição de habilidades ao longo dos anos busca proporcionar aos alunos uma compreensão abrangente e aprofundada da história e da evolução sociocultural, confiante para uma formação sólida e contextualizada.

Um ponto relevante a se destacar na interface entre a BNCC e o CP de História é a estrutura das unidades temáticas. Enquanto a BNCC estabelece diretrizes gerais e competências a serem desenvolvidas em âmbito nacional, o CP complementa esse quadro com 31 unidades temáticas específicas ao longo da etapa do ensino fundamental. Essa organização em unidades temáticas no CP demonstra um esforço para contextualizar as competências da BNCC dentro de um conjunto de temas historicamente relevantes e culturalmente significativos.

Cada unidade temática pode abordar um período histórico, um evento significativo, uma figura importante ou um aspecto específico da história, permitindo uma exploração mais aprofundada e localizada dos conteúdos. Essa abordagem de unidades temáticas no CP pode enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes, pois permite que eles se conectem mais intimamente com a história da região em que vivem, enquanto ainda desenvolvem as competências e habilidades fundamentais delineadas pela BNCC. Ao mesmo tempo, essa estrutura também pode incentivar uma compreensão mais holística da história, ao reconhecer as interconexões entre diferentes períodos, eventos e movimentos.

A seguir, encontra-se uma análise detalhada dos saberes históricos prescritos no CP e das ênfases e debates relacionados à promoção de uma educação antirracista, explorando-se como o CP abordará a história com relação às questões raciais, destacando a importância de considerar e valorizar as contribuições das comunidades afrodescendentes e indígenas, bem como os desafios enfrentados na implementação desses saberes. Além disso, examina-se como a educação antirracista pode ser uma ferramenta poderosa na promoção da igualdade e da justiça social, embora também possa enfrentar resistência e debates em sua aplicação prática.

2.3 Saberes históricos prescritos no CP tensões e embates para uma educação antirracista

No Currículo Paulista, a prescrição de saberes históricos abre espaço para um cenário complexo e desafiador no contexto da busca por uma educação antirracista. Enquanto o CP estabelece diretrizes e conteúdos que refletem a história de São Paulo e da sociedade brasileira em geral, é inegável que a abordagem histórica pode gerar tensões e embates no contexto de uma educação comprometida em desconstruir o racismo.

A história oficial, muitas vezes, negligenciou ou minimizou as contribuições, lutas e culturas das populações negras e indígenas, perpetuando um viés eurocêntrico. Portanto, a incorporação de uma perspectiva antirracista no ensino de História requer uma reavaliação crítica dos conteúdos e da forma como são apresentados. É essencial incluir vozes subalternizadas, destacar as experiências das comunidades negras, indígenas e outras minorias étnicas, e desafiar as narrativas históricas que perpetuam estereótipos e preconceitos.

“A população paulista é uma das mais diversificadas e descendentes principalmente de africanos, indígenas, italianos, portugueses e de imigrantes de outras regiões do país” (SÃO PAULO, 2019, p. 13), esta é uma afirmação que tem como base a própria BNCC, que ressalta a “[...] diversidade cultural e [as] profundas desigualdades sociais” (BRASIL, 2017, p. 15), e, em função disso, caberia aos sistemas e às redes de ensino “[...] elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, possibilidades e os interesses dos estudantes assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 15). O documento ainda destaca que é preciso “[...] planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 15).

Com base no estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2005) pelo Conselho Nacional de Educação, tem-se como objetivo principal deste documento fornecer orientações e subsídios para a prática pedagógica de educadores e educadoras, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio na educação básica brasileira. Após a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que introduziu modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana em todos os componentes curriculares e níveis de escolarização, representa uma conquista histórica e significativa alcançada pelo movimento social negro brasileiro. Durante décadas, esse movimento liderou inúmeras lutas, reivindicações e manifestações em prol da construção de um sistema educacional inclusivo, democrático e antirracista.

Esse conjunto de diretrizes e currículos devem regulamentações reconhece a importância de incorporar a perspectiva da educação antirracista no ambiente escolar. Isso não apenas contribui para a conscientização sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, mas também combate ao racismo estrutural ao promover uma educação mais inclusiva, que valoriza e respeita a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Ademais, a implementação dessas orientações pedagógicas busca proporcionar um ambiente educacional, no qual todos os alunos se sintam representados, respeitados e igualmente capacitados a desenvolver todo o seu potencial. A educação antirracista é um passo fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que as vidas negras são valorizadas e respeitadas em sua plenitude.

Quando se considera que o currículo desempenha o papel de selecionar seu conteúdo, trazer à tona habilidades propostas para a aprendizagem dos estudantes torna-se uma manifestação de poder. A prática de privilegiar alguns em detrimento de outros é, inegavelmente, uma ação política. Não se pode, de forma alguma, subestimar a possibilidade de vincular a educação e a política de maneira a desafiar a lógica hegemônica, confirmando o princípio fundamental da igualdade de inteligência (RANCIÈRE, 1996, p. 40). Muitas vezes são considerados meros produtos de uma lógica curricular colonial que lhes é imposta.

A perspectiva pós-crítica (SILVA, 1999) lembra que os discursos não são neutros, pois eles moldam e estruturam a compreensão da realidade e cada pessoa em si mesma. Essa concepção permite enxergar o currículo sob uma luz diferente, rompendo com a visão hegemônica (LACLAU, 2014) de que a teoria reflete a realidade e carrega a verdade. Sob essa perspectiva, a teoria se torna objeto de questionamento, abrindo portas para novas investigações e a possibilidade de reconstruir a compreensão da realidade.

A elaboração do referencial curricular de São Paulo enfrentou o desafio de criar um instrumento normativo para um estado que abriga diversas práticas culturais, modos de vida e comportamentos. O objetivo centrou-se em propor que a escola fosse

capaz de acolher essa diversidade e promover uma educação inclusiva e adaptada às particularidades de sua população. Nesse sentido, o CP deve se esforçar para reconhecer a história e a cultura africana, afro-brasileira, indígena e outras culturas marginalizadas como partes fundamentais da construção da sociedade brasileira. Isso requer uma abordagem crítica que revele as estruturas de poder e opressão presentes ao longo do tempo, incentivando os alunos a questionarem e rejeitarem narrativas discriminatórias. No entanto, essa transformação curricular pode encontrar resistência, já que questionar paradigmas estabelecidos pode gerar desconforto e enfrentar ideologias arraigadas.

Com o objetivo de abranger uma ampla variedade de questões mencionadas anteriormente, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) foi estruturado incluindo os Temas Contemporâneos Transversais, que foram concebidos para passar todas as etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo que tópicos relevantes e atuais sejam abordados ao longo do currículo. Os temas selecionados abrangem uma gama diversificada de assuntos, incluindo:

- Direitos da criança e do adolescente.
- Educação para o trânsito.
- Educação ambiental.
- Educação alimentar e nutricional.
- Processo de envelhecimento com ênfase no respeito e valorização do idoso.
- Educação em direitos humanos.
- Educação das relações étnico-raciais.
- Ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
- Desenvolvimento sustentável das comunidades tradicionais, saúde, vida familiar e social.

Essa abordagem transversal visa enriquecer a experiência educacional dos estudantes, fornecendo-lhes uma compreensão abrangente e integrada das complexidades do mundo atual. Ao abordar esses temas de maneira contínua em todo o currículo, o CP busca preparar os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para sua participação ativa e consciente na sociedade, promovendo valores como cidadania, responsabilidade social e consciência crítica.

Essas temáticas são contempladas na área de Ciências Humanas e em habilidades de componentes curriculares de outras áreas do conhecimento, cabendo às escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. Nesse sentido, o trabalho com temas transversais é fundamental para que o estudante compreenda criticamente o mundo em que vive, propondo ações de intervenção para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática, igualitária, inclusiva e sustentável (SÃO PAULO, 2019, p. 401).

Os Educadores e gestores enfrentarão desafios ao propor mudanças que promovam a justiça racial e o respeito à diversidade. Tais tensões e embates são fundamentais para o progresso, pois indicam que o processo educativo está confrontando o *status quo* e buscando uma transformação profunda e necessária.

Nesse cenário, os professores enfrentam uma série de desafios abrangentes sob vários aspectos: sua formação histórica e pedagógica, as condições objetivas de ensino que muitas vezes são percebidas como obstáculos para a melhoria por meio da formação continuada, dilemas pedagógicos que precisam ser resolvidos, a necessidade de lidar com conflitos raciais e discriminações, condições de aprendizado dos alunos que são consideradas desafiadoras, a presença de violência e drogas no ambiente escolar, bem como disputas epistemológicas relacionadas à intolerância religiosa, entre outros.

É possível constatar, portanto, que os desafios enfrentados pelos docentes podem ser agrupados em duas dimensões principais: a cognitiva e a estrutural. A dimensão cognitiva aborda a necessidade dos professores de desmontar conhecimentos científicos e históricos estabelecidos, construir novas leituras e interpretações no campo do conhecimento histórico e preencher as lacunas de sua formação inicial, integrando-as em uma nova identidade profissional. Para isso, um currículo oficial com este intuito seria um grande avanço para os educadores que enfrentam esse desafio que não ocorre isoladamente, mas também no contexto pedagógico, no qual os professores enfrentam a tarefa de reformular suas percepções sobre as relações raciais em face de atitudes preconceituosas de alunos e colegas de profissão.

Vale lembrar que o currículo foi e sempre será uma eterna disputa entre os agentes que o produzem e elaboram, como explicado por Arroyo (2013, p. 25) “os currículos, o que ensinar, tem marcado nossas identidades profissionais como referente único. Os cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem: a tempo completo, a vida completa”.

Nesse contexto, a teoria frequentemente é percebida como uma representação da verdade, uma imagem que busca corresponder ao signo e ao objeto, como um reflexo da realidade que existiria independentemente dela. Essa visão considera que há algo lá fora esperando para ser descoberto e descrito, colocando a responsabilidade sobre as ciências em desvendar o melhor do Devir humano (HEIDEGGER, 1986).

A perspectiva da Teoria do Discurso (LACLAU, 1986, 2000, 2011), por sua vez, mostra que não há um ente a ser descoberto fora da realidade já conhecida, que precisa ser iluminado. Nesse contexto, o viés representacional se torna problemático quando tenta ocupar o lugar da verdade definitiva. De acordo com a Teoria do Discurso, é impossível separar a descrição simbólica e linguística da realidade, pois a teoria, nos moldes das estruturas discursivas clássicas da modernidade, já mencionadas, não apenas descreve um fenômeno ou objeto, mas também o cria. Compreende-se que isso é, na verdade, um produto construído ideologicamente.

As narrativas e discursos em torno da realidade têm o poder de criar e destruir conceitos constantemente. Isso ocorre porque as relações interpessoais intrínsecas ao processo civilizacional do Brasil estão ligadas a uma hierarquização. Assim, as relações de poder estão subjacentes à necessidade de aniquilar ou sincretizar discursos, como exemplificado pelo epistemicídio que afeta as culturas consideradas primitivas. Portanto, é importante ressaltar o papel fundamental da imaginação na construção da realidade. O currículo serve como ponto de partida para avaliar as identidades e subjetividades que emergem na atualidade.

De acordo com o documento, existe um pacto entre estado e municípios e a garantia da qualidade e da equidade na implementação do CP, é defendida a necessidade de superação das desigualdades educacionais, o que deve ser feito com foco na equidade. Neste item, nota-se o reconhecimento da necessidade da diversidade cultural e étnico-racial.

A equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual (SÃO PAULO, 2019, p. 26-27).

O conceito de equidade na educação, ressaltando a importância da inclusão de todos os estudantes nas escolas e da garantia de seu direito à educação pública e de qualidade, conforme previsto nas legislações nacionais e locais. Além disso, destaca-se a bandeira de reconhecimento da diversidade presente na sociedade, como as diferenças culturais, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero e socioculturais, que existem dentro do território estadual. Isso indica um compromisso em assegurar que a educação seja acessível a todos, independentemente de suas origens ou características individuais, promovendo uma abordagem inclusiva e sensível às particularidades de cada estudante e comunidade.

Segundo as Competências Gerais presente na Base Nacional Comum Curricular, em que se destaca o compromisso com a "apreciação da pluralidade de indivíduos e coletividades sociais, suas experiências, identidades, tradições e aptidões, sem manifestações discriminatórias" (SÃO PAULO, 2019, p. 30). Essa competência reflete uma abordagem direcionada à valorização da diversidade, embora, ao abordar os preconceitos a serem evitados, se utiliza uma linguagem mais ampla na questão do antirracismo no currículo. No tocante às relações étnico-raciais, a omissão do termo racismo em favor do preconceito pode limitar o debate, já que o racismo transcende uma noção genérica de preconceito, conforme destacado por Almeida (2019, p. 32):

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Dessa forma, ao adotar um termo amplo como preconceito, o diálogo assume uma abordagem moral, concentrando-se em comportamentos individuais, o que diminui a abrangência instrumental do racismo: resultando em "desvantagens ou privilégios para pessoas, dependendo de sua a filiação racial" (ALMEIDA, 2019, p. 32), e com isso, perde-se a oportunidade de explorar a gênese das disparidades, nas quais o racismo desempenha um papel crucial. Consequentemente, a exclusão da expressão racismo infunde uma perspectiva individualista na promoção da diversidade e obstrui a análise das complexas dimensões históricas e sociais inerentes ao termo racismo na construção do documento.

O CP, no que concerne às orientações abrangentes de todas as matérias, não oferece um arcabouço para que os corpos docentes possam conceber uma educação antirracista como um esforço coletivo da comunidade escolar. O racismo, mesmo em meio à existência da Lei n. 10.639/2003 e das Diretrizes vinculadas a ela, que instigam essa discussão, não é explorado dentro do Currículo Paulista. O documento carece de uma proposta que inclua esse diálogo não somente nas matérias ensinadas pelos educadores, mas em todas as esferas da escola, desde a administração até a equipe de apoio. Dado que o racismo se manifesta de maneira individual, institucional e estrutural (ALMEIDA, 2019), todos os agentes presentes na instituição escolar têm a capacidade de contribuir para sua superação com uma educação antirracista na educação paulista. Podem-se encontrar ações realizadas pela Seduc-SP que apresenta a questão do antirracismo no currículo como mostra a Figura 12.

Figura 12 - Notícias no site da Secretaria Educação

The image is a screenshot of the website of the São Paulo State Secretary of Education (Seduc-SP). At the top, there is a header with the logo of the Government of São Paulo and the text 'SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO'. To the right of the logo, there is a search bar with the text 'SP + Digital' and social media icons for Facebook, LinkedIn, YouTube, Twitter, Instagram, and Facebook. Below the header, there is a navigation menu with the following items: INSTITUCIONAL, PROGRAMAS, LICITAÇÕES, FORNECEDORES, and SERVIÇOS. The main content area is titled 'Você está em: NOTÍCIAS'. On the left side, there is a sidebar with the text 'PESQUISA DE CONTEÚDO' and a list of categories: BOLETINS FDE and VÍDEOS. The main article is titled 'MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA: ESCOLAS ESTADUAIS SÃO PREMIADAS POR GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS'. The date of the article is 18/11/2022. The article text reads: 'Projetos de alunos participaram da 8ª edição do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero e venceram pelas ações realizadas em ambiente escolar. Durante o mês da Consciência Negra, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) irá exaltar as ações de Educação Antirracista realizadas nas escolas. No ano de lançamento e introdução da temática no currículo escolar, muitos projetos de alunos e professores tiveram destaque, e neste mês novembro teremos uma compilação destas atividades tão especiais e de importância no ambiente das unidades.'

Fonte: São Paulo (2022)

A declaração destaca a importância dos resultados obtidos para a política e plano de ação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). Refere-se ao lançamento recente de um programa de Educação Antirracista no currículo das escolas sob a gestão da Seduc-SP em fevereiro do mesmo ano. Ao longo de 2022, a instituição tem testemunhado uma série de resultados concretos relacionados à temática, indicando uma implementação progressiva e assimilação do programa.

Segundo afirmação da Seduc-SP:

Esse são resultados importantes para a política e plano de ação da Seduc-SP, que lançou em fevereiro deste ano, o programa para Educação Antirracista dentro do currículo das suas unidades escolares, e ao longo de 2022 vem colhendo diversos resultados sobre a temática e a luta pelo bom ambiente no convívio das escolas (SÃO PAULO, 2022).

Segundo o Currículo Paulista, um dos desafios do Ensino Fundamental é incentivar estudantes e professores a assumirem uma atitude historiadora, enfatizando o uso das fontes históricas em suas diferentes linguagens. Isso envolve realizar operações cognitivas progressivas com as fontes, como descrevê-las, analisá-las, compará-las, questioná-las e produzir um discurso sobre o passado, comparando-o com outros discursos já produzidos. Além disso, é desejável que os estudantes saiam a campo para observar contextos, entrevistar pessoas, consultar arquivos, bibliotecas, centros de documentação, visitar lugares de memória e museus, explorar acervos digitais, coletar e analisar materiais e, por fim, criar seus próprios registros, inclusive centros de memória na própria escola.

O termo 'atitude historiadora', no Currículo Paulista, refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções (SÃO PAULO, 2018, p. 455).

No contexto do CP, a expressão atitude historiadora denota uma abordagem dinâmica que tanto os educadores quanto os alunos devem adotar no âmbito do ensino e aprendizagem. Essa postura implica na participação ativa e engajamento de ambos os grupos, encorajando-se a adoção de uma perspectiva crítica e analítica diante dos conteúdos históricos. O termo abarca a habilidade de examinar as informações provenientes de fontes históricas por meio de comparação, contextualização e interpretação, a fim de construir uma compreensão aprofundada dos eventos e desenvolvimentos passados. Ademais, essa atitude busca cultivar a

capacidade de refletir sobre as influências históricas na sociedade contemporânea, promovendo uma análise reflexiva sobre as relações entre passado e presente. Além disso, incita-se a capacidade de analisar criticamente desafios históricos e propor soluções atmosféricas, incentivando assim a formação de indivíduos capacitados a contribuir de maneira consciente e proativa para a sociedade.

O CP, como proposta educacional adotada no estado de São Paulo, representa um avanço significativo no campo da educação ao incentivar estudantes e professores a se tornarem produtores de conhecimento e promover o respeito à diversidade humana. Essa abordagem pedagógica busca transformar a maneira como o processo de aprendizagem ocorre nos Anos Iniciais da escolarização e ao longo de toda a trajetória educacional dos estudantes, capacitando-os para se tornarem agentes de mudança no meio social. Assim apresentado no documento:

O Currículo Paulista propõe que estudantes e professores se coloquem como produtores de conhecimento e que respeitem a diversidade humana. Desse modo, os estudantes também devem assumir o papel de protagonistas no processo de aprendizagem que tem início nos Anos Iniciais de escolarização e aperfeiçoa-se ao longo da vida, para se tornarem agentes de transformações no meio social (SÃO PAULO, 2018, p. 456).

O Currículo Paulista tem como objetivo romper com o paradigma tradicional de ensino, no qual os estudantes são apenas receptores passivos de informações transmitidas pelos professores. Ao contrário, o CP enfatiza a necessidade de engajamento ativo dos alunos na construção do conhecimento, incentivando sua participação crítica na sala de aula. Nesse contexto, são encorajados a formular perguntas, explorar diferentes perspectivas e compartilhar suas ideias, assumindo, assim, o papel central no processo de aprendizagem.

Nessa nova abordagem, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e passa a atuar como facilitador e orientador. O educador é encorajado a criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, no qual os estudantes sintam-se à vontade para expressar suas opiniões, compartilhar suas experiências e trabalhar colaborativamente com os colegas. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como empatia, respeito, trabalho em equipe e comunicação efetiva, aspectos fundamentais para a formação integral dos estudantes.

No Currículo Paulista, algumas habilidades foram criadas com o objetivo de desenvolver aprendizagens sobre o percurso histórico do Estado de São Paulo e da sua população. A temática já faz parte do currículo do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em algumas redes municipais; contudo, parte da escrita da história paulista foi desconsiderada, em razão de polêmicas historiográficas. Não é o que propõe este Currículo, que estimula a compreensão das diversidades e ambiguidades desta região e sua cultura, e possibilita o trabalho crítico sobre as imagens historicamente criadas no passado sobre o Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2018, p. 458).

Uma abordagem cuidadosamente construída para o ensino da história do Estado de São Paulo. Ao introduzir habilidades específicas destinadas a explorar o percurso histórico da região e sua população, o currículo reconhece a importância de integrar o contexto local nas experiências educacionais dos alunos. A menção à presença dessa temática em algumas redes municipais demonstra uma consideração pelas realidades regionais já existentes, porém, a observação de que parte da narrativa histórica paulista foi negligenciada devido às controvérsias historiográficas ressalta um compromisso com uma abordagem mais completa e crítica.

Ao enfatizar a compreensão das diversidades e ambiguidades da região e de sua cultura, o currículo propõe uma análise profunda que vai além das narrativas unilaterais. Isso reflete uma abordagem contemporânea na educação histórica, encorajando os alunos a questionarem e examinarem perspectivas múltiplas. A importância do pensamento crítico, ao mencionar a possibilidade de explorar imagens historicamente construídas no passado sobre o Estado de São Paulo. Isso sugere uma ênfase na análise das fontes históricas e uma lembrança pela evolução das interpretações ao longo do tempo. Portanto, o CP se apresenta como um guia que não apenas valoriza o entendimento da história local, mas também busca criar uma abordagem enriquecedora educacional, que incentiva a reflexão, a análise crítica e a compreensão aprofundada das complexidades da história paulista e de suas representações ao longo do tempo.

O CP apresenta como um de seus pilares essenciais o respeito à diversidade humana, assim, esta proposta reconhece que cada aluno traz consigo bagagens culturais, experiências de vida e modos únicos de aprendizado. Por conseguinte, é de suma importância que a educação leve em consideração essa pluralidade, promovendo a inclusão de todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, religião, situação socioeconômica, gênero, orientação sexual ou necessidades especiais. Ao valorizar a diversidade, o CP almeja criar um ambiente educacional mais equitativo, no qual todos os alunos se sintam representados e respeitados. Essa

abordagem não somente fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, como também os prepara para se tornarem cidadãos conscientes e engajados em uma sociedade plural. Para isso o documento apresenta duas competências específicas:

Estas questões são destacadas em duas competências específicas elaboradas como acréscimo, para além daquelas apresentadas na BNCC: 8. Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político, e tratar com equidade as diferentes culturas. 9. Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos (SÃO PAULO, 2018, p. 459).

A análise das competências adicionais inseridas no Currículo Paulista, em contrapartida à Base Nacional Comum Curricular, revela uma abordagem proativa e inclusiva por parte da equipe responsável por sua elaboração. A nona competente, que diz respeito à compreensão, identificação e respeito às diversidades e movimentos sociais, demonstra uma preocupação não apenas com a transmissão de conhecimento histórico, mas também com a formação de indivíduos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais igualitária e empática.

Ao enfatizar a importância de tratar com equidade as diferentes culturas e de contribuir para uma convivência humana harmoniosa, essa competência transcende os limites tradicionais da educação histórica, reconhecendo a tradição dos aspectos culturais, sociais e políticos na formação integral dos alunos. Da mesma forma, a oitava competência destaca a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, ressaltando suas contribuições multifacetadas para diversos aspectos do desenvolvimento humano. Essas competências acrescentadas demonstram um compromisso em superar lacunas históricas, promover a igualdade de oportunidades e fomentar uma compreensão enriquecedora da diversidade presente na sociedade brasileira, consolidando o papel da educação como um veículo de transformação social e de construção de uma cidadania consciente e responsável.

Deste modo, é importante analisar a abordagem dos saberes históricos prescritos no Currículo Paulista é fundamental para compreender as dificuldades e os embates que envolvem a busca por uma educação antirracista. O CP desempenha um papel crucial na construção de uma educação inclusiva e igualitária, especialmente quando se trata de questões raciais.

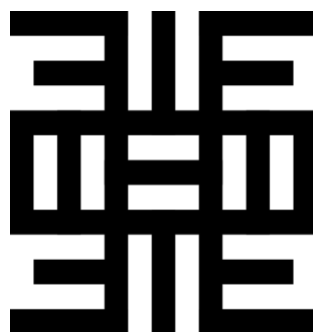
Os saberes históricos apresentados no CP devem considerar e destacar essa história, evidenciando as contribuições e as lutas das comunidades afrodescendentes e indígenas, bem como as manifestações de resistência e os movimentos sociais que moldaram a história do país.

Para garantir a presença da história descolonizada no Currículo Paulista, é imperativo que seja realizada uma investigação criteriosa. Nesse contexto, uma análise minuciosa do currículo é fundamental para determinar se o fato aborda as questões relacionadas a essa perspectiva, particularmente no próximo capítulo. Há diversas razões que justificam a incorporação do movimento "Vidas Negras Importam" ao currículo. Em primeiro lugar, a história do Brasil deixou um legado profundo de desigualdade e injustiça que ainda ecoa nos dias de hoje. Portanto, é essencial que os estudantes tenham uma oportunidade de aprender com um currículo antirracista de história no Ensino Fundamental.

Ademais, abordar a questão racial no currículo também ajuda a combater o racismo estrutural, promovendo a conscientização sobre os preconceitos e estereótipos raciais que persistem na sociedade. Isso não apenas ajuda a criar um ambiente escolar mais inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas tribos de origem, mas também os prepara para se tornarem cidadãos críticos e conscientes.

3 VIDAS NEGRAS IMPORTAM NO CURRÍCULO

Figura 13 - Nea onnim no sua a ohu



Fonte: elaborada pela autora.

No capítulo final da dissertação, o símbolo Adinkra de Nea Onnim no sua a Ohu, proveniente da rica herança cultural Akan, emerge como uma metáfora significativa para conduzir a discussão sobre a grande importância da inclusão das vidas negras no currículo escolar, especialmente no contexto educacional do estado de São Paulo.

Originário do povo Akan, de Gana e Costa do Ouro, na África Ocidental, o símbolo Nea Onnim no sua a Ohu integra um sistema gráfico profundo. Sua tradução livre, "aquele que não sabe nada e continua aprendendo", reflete a ideia essencial de que o aprendizado é um processo contínuo ao longo da vida, enfatizando a humildade intelectual e reconhecendo que sempre há mais a descobrir. Este símbolo, assim como a expressão *Black Lives Matter*, torna-se o farol condutor deste capítulo, iluminando as complexidades e desafios enfrentados na busca por uma educação que valorize a diversidade e promova a igualdade racial.

O debate sobre a representatividade negra na educação é uma pauta premente, com desdobramentos profundos na formação de cidadãos conscientes e na construção de uma sociedade justa e igualitária. Neste sentido, propõe-se aqui explorar os componentes do currículo de História, as abordagens e desafios da inclusão das vidas negras na narrativa histórica apresentada aos estudantes no último ano do ensino fundamental. O objetivo é analisar como o CP, como instrumento de poderosa influência, contribui para a construção de uma consciência histórica que respeite a pluralidade étnica e promova o respeito à diversidade.

Nesse contexto, apresenta-se aqui uma importante contribuição para o debate sobre a inclusão de vidas negras no currículo escolar, com um enfoque específico na disciplina de História. E por meio de uma análise crítica do CP, pretende-se evidenciar

tanto os avanços quanto os desafios a serem enfrentados na busca por uma educação que valorize a diversidade e promova a igualdade racial. A discussão traçada busca inspirar ações concretas e políticas públicas que garantam que as vidas negras não apenas importem, mas que sejam devidamente reconhecidas, celebradas e incorporadas ao cotidiano educacional, pavimentando um caminho rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva.

Faz-se importante trazer o significado da frase *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam) a qual ganhou destaque internacional como um grito de protesto e um apelo à conscientização sobre a injustiça racial. A repercussão desse movimento nos meios de comunicação brasileiros revelou uma atenção ao racismo que ocorre em outros países, como nos Estados Unidos, ao mesmo tempo que destacou a negação ou a minimização do racismo profundamente enraizado no cotidiano do Brasil.

O caso de George Floyd, um afro-americano que perdeu a vida em 25 de maio de 2020, devido a uma abordagem policial brutal, exemplifica a importância desse debate global sobre a vida das pessoas negras e o racismo presente em diversas instituições. A história de Floyd é apenas uma entre muitas vidas negras perdidas em incidentes de violência policial.

No Brasil, podem-se encontrar casos semelhantes, como o de João Alberto Silveira Freitas, um homem negro de 40 anos que foi espancado por seguranças de uma unidade da rede internacional de hipermercados Carrefour, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Um trágico evento que ocorreu no dia 20 de novembro de 2020, aliás, o Dia da Consciência Negra, desencadeando protestos em todo o país. Em São Paulo, manifestantes iniciaram um protesto em frente ao Museu de Arte São Paulo (MASP), na Avenida Paulista, inscrevendo a frase "Vidas Pretas Importam" no asfalto da via principal do centro financeiro mais importante da capital paulista. Os manifestantes marcharam até uma unidade do Carrefour, na área central da cidade, onde ocorreram atos de vandalismo em resposta à tragédia.

Embora mortes como a de João Alberto estejam se tornando comuns no Brasil, elas raramente provocam uma comoção nacional comparável à gerada pelo caso de George Floyd, nos Estados Unidos. Ambos os casos envolvem negligência por parte das forças de segurança, tanto públicas quanto privadas, e são exemplos do racismo estrutural que persiste na sociedade. No Brasil, as pessoas negras lutam por diversos

direitos, incluindo acesso à educação, emprego e segurança, mas, acima de tudo, lutam pela própria vida.

A Figura 14 traz alguns dados do movimento Vidas Negras Importam:

Figura 14 - Campanha nacional "Vidas Negras"



Sistema ONU Brasil lançou no Mês da Consciência Negra de 2017, a campanha nacional "Vidas Negras".

Fonte: Vidas Negras Importam (s.d.).

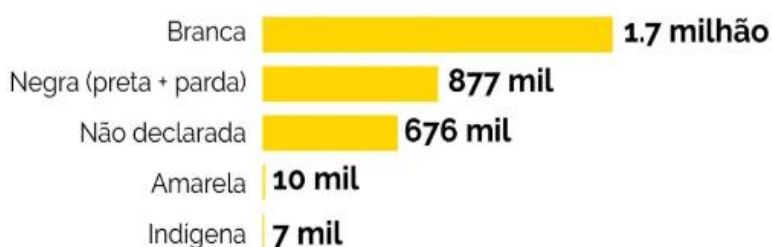
Esses números alarmantes evidenciam a desvalorização sistemática dessas vidas enquanto estavam vivas. É fundamental atentar-se às notícias sobre jovens e crianças mortas devido à violência armada, lembrando que essas tragédias têm uma característica comum: as vítimas são predominantemente negras e frequentemente residem em áreas periféricas. O que eleva a bandeira de que a educação tem um papel essencial para a construção de uma sociedade na qual não se reproduza este modelo violência, e para isso, a elaboração de um currículo antirracista a partir da Lei n. 10.639/2003, que em 2023 completa 20 anos, sendo cada vez mais importante para que no futuro este cenário seja diferente.

Conforme apontado por Castro e Abramovay (2003), em uma pesquisa sobre a questão racial nas escolas brasileiras, a predominância de estudantes afrodescendentes ocorre, em grande parte, nas instituições de ensino público, em proporções consideravelmente superiores ao que se poderia prever (Figura 15). Essa disparidade é particularmente acentuada no que se refere à variável raça/cor, sendo que no estado de São Paulo, por exemplo, 55% dos estudantes integrantes do nível fundamental das escolas públicas são identificados como negros, enquanto, apenas, 22,40% dos alunos nas escolas privadas se enquadram nessa mesma classificação étnico-racial.

Figura 15 - Quem são os alunos da rede estadual de São Paulo

Quem são os alunos da rede estadual de São Paulo?

Número de alunos, por declaração de cor



Fonte: Dados cedidos a Pública pela SEDUC-SP, referência à soma dos estudantes dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio (Data base 31.03.2021).

Fonte: Agência Pública (2021).

Quanto à desigualdade entre indivíduos brancos e negros no acesso e na permanência no ensino superior, verifica-se um aumento significativo no volume de estudos e pesquisas abordando políticas de ação afirmativa nesse contexto (HERINGER, 2018; SILVA; NOGUEIRA, 2019). Essas investigações têm alimentado o debate público, uma vez que se baseiam em resultados que evidenciam as barreiras enfrentadas por estudantes negros e negras no caminho para ingressar em uma instituição de ensino superior. Nesse mesmo sentido, Martins e Geraldo (2013), Barreto (2015) e Martins (2016) também contribuem para reforçar a magnitude da desigualdade racial presente no âmbito educacional, apresentando conclusões que destacam as desvantagens enfrentadas por alunos afrodescendentes ao longo de suas trajetórias educacionais.

Há 20 anos da implementação da Lei n. 10.639, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, o assunto ainda não recebe a atenção e ação necessárias capazes de efetivamente modificar esta realidade no ensino brasileiro e a educação paulista, sem esquecer de como é importante esta construção curricular para combater o racismo e esta instituição de ações para apagamento da história e cultura africana e afro-brasileira.

A teoria de Mbembe (2018) sobre a necropolítica, que se refere ao Estado decidindo quem vive e quem morre, é relevante nesse contexto. Por mais de 500 anos, a sociedade brasileira tem sido cúmplice dessa seleção macabra, muitas vezes ignorada pelos próprios brasileiros. Portanto, é imperativo que se reconheça essa realidade e que as pessoas se unam na luta para que todas as vidas negras importem, não apenas como um *slogan*, mas como um compromisso genuíno, especialmente no contexto da educação básica e do currículo educacional.

Para embasar essa perspectiva histórica que deve ser realizada nos currículos escolares, é relevante considerar que:

A classificação de 'cor ou raça' empregada pelo IBGE em suas pesquisas, ao contrário do que alguns pensam, não foi inventada por burocratas, tendo mais de um século de história. No século XIX, o vocabulário étnico e racial era muito mais elaborado e diversificado do que o correntemente empregado. Tomando, por exemplo, termos empregados por Nina Rodrigues (1988) e presentes nas seções de jornais analisadas por Schwarcz (1987), constata-se que há termos que são relacionados à posição no sistema escravocrata: escravo, peça, liberto, livre e forro. Esses termos podem aparecer como substantivos ou como adjetivos, como em 'preto forro'. Outros termos dizem respeito à origem étnica, compreendendo fula, nagô, angola, mina, entre outros; esses também podem aparecer como substantivos ou como adjetivos ('preta mina', etc.). Há também os termos que designam vários tipos de mestiçagem: crioulo, mulato, caboclo, cafuzo e mameluco. Finalmente, há os termos mais relacionados às variações da cor da pele: negro, preto, pardo, branco, retinto, azeviche, oviano, cor retinta. Cores esdrúxulas, como a 'cor tostada de lombo assado' já eram empregadas (OSÓRIO, 2003, p. 18).

Segundo Sueli Carneiro (2004), há uma estratégia de desvinculação política das pessoas de ascendência negra com tons de pele, incentivando-as a não se identificarem como negras. Enquanto indivíduos brancos, independentemente de seus diferentes tons de pele, continuam sendo classificados como brancos, aqueles com pele mais clara entre a população negra são frequentemente denominados como pardos, morenos ou com diversas outras nomenclaturas:

Porém, independentemente da miscigenação de primeiro grau decorrente de casamentos inter-raciais, as famílias negras apresentam grande variedade cromática em seu interior, herança de miscigenações passadas que têm sido historicamente utilizadas para enfraquecer a identidade racial dos negros. Faz-se isso pelo deslocamento da negritude, que oferece aos negros de pele clara as múltiplas classificações de cor que por aqui circulam e que, neste momento, prestam-se à desqualificação da política de cotas (CARNEIRO, 2004, p. 35).

A construção do conceito do ser negro ao longo da história tem sido caracterizada por uma visão negativa, um debate que busca compreender a relação entre poder e identidades, levando em consideração os contextos em que operam. A principal questão abordada é como o colonialismo desempenha um papel na criação, legitimação ou deslegitimação de certas identidades. Em outras palavras, o debate busca entender como o poder influencia na formação das identidades das pessoas e grupos, e como o colonialismo, como um sistema histórico e político, impacta esse processo. Não se trata de uma abordagem simplista que reduz a questão das desigualdades apenas ao poder ou apenas às identidades, mas sim de uma análise que confirma a interconexão entre esses elementos.

Ribeiro (2017, p. 31) afirma que:

O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos, e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros.

As desigualdades são vistas como produtos de uma estrutura de opressão que beneficia certos grupos em detrimento de outros. Portanto, o debate proposto busca examinar como as dinâmicas de poder e identidade são importantes para a criação e perpetuação das desigualdades sociais. A terra natal do negro também era frequentemente estigmatizada, sendo considerada como a terra do pecado e da imoralidade, gerando, supostamente, seres humanos corrompidos. A diferença de cor de pele que distingue os negros dos brancos era vista como algo estranho que exigia explicações (SANTOS, 2003, p. 55).

Esta visão histórica do ser negro exemplifica como as ideias e preconceitos raciais foram construídos ao longo do tempo, justificando a discriminação e a desigualdade racial. O negro não tem apenas espaços a conquistar, tem coisas a reintegrar também, coisas que são reconhecidas como suas características. O pensamento, por exemplo (NASCIMENTO, 2018).

Bento (2022) aborda sobre Branquitude e colonização europeia e conduz o leitor pela história do Ocidente e apresenta o discurso europeu que sempre destacou os tons da pele como a base principal para distinguir as pessoas, o bojo do processo de colonização que constituiu a branquitude. Assim, ao invés de considerar o discurso como apenas um conjunto de palavras ou frases que buscam transmitir um significado por si mesmas, ele propõe que o discurso seja visto como um sistema que molda e estrutura a maneira como as pessoas percebem a realidade social. Essa mudança de perspectiva tem implicações significativas, especialmente no que diz respeito ao poder e ao controle.

Ribeiro (2017, p. 56) exalta a importância de “não se pensar em discurso como um amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si, mas como um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois estaremos falando de poder e controle”.

Pêcheux (2015), em sua obra, explora a complexa relação entre linguagem, ideologia e poder, examinando como o discurso não é apenas um veículo de comunicação, mas também uma ferramenta de construção e reprodução das estruturas de poder na sociedade. O autor argumenta que o discurso não é um simples reflexo da realidade, mas sim um local onde as lutas ideológicas se desenrolam, moldando a forma como se percebe o mundo. Ao desvendar as intrincadas conexões entre a linguagem e o poder, Pêcheux desafia a questionar as narrativas dominantes e a explorar as implicações do discurso na vida cotidiana:

De onde de fato que as ‘coisas saber’ que questionamos mais acima não jamais visíveis em desvio, como transcendentais históricos ou epistemes no sentido de Foucault, mas sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagem por interação: a transferência não é uma interação, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são máquinas de aprender (PECHEUX, 2015, p. 54-55).

A ideia central aqui é que o discurso não é apenas uma forma de comunicação neutra, ele vem carregado de poder e influência. Quando se pensa no discurso como um sistema que estrutura um imaginário social, reconhece-se que ele desempenha um papel fundamental na construção de ideias, valores e opiniões que moldam a sociedade. Isso significa que o discurso não reflete apenas a realidade, mas também a cria e a molda de maneiras específicas. Compreender como o discurso é apresentado aos estudantes da educação básica em São Paulo é uma necessidade que ganha importância crescente na construção do imaginário e da identidade do ser

negro, bem como na narrativa histórica do Brasil e do mundo, com uma abordagem descolonizada e antirracista. Isso é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, que reconheça e combata o racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

A análise e a discussão do documento oficial do Currículo Paulista, que serve como referência para a elaboração das aulas de História em São Paulo, desempenham um papel fundamental nesse contexto. Esses documentos orientam as trajetórias educacionais dos estudantes, moldando os conteúdos e abordagens que permeiam todo o processo de aprendizagem. Portanto, é de suma importância compreender como o discurso é moldado por eles, sendo crucial para avaliar se eles promovem uma visão descolonizada e antirracista da história, que reconheça a diversidade e enfrente o racismo sistêmico, ou se perpetuam uma visão colonizadora e eurocêntrica da história para os alunos em formação. Não se pode esquecer dessa visão que é transmitida ensinada aos há muitos anos para os estudantes:

Tem-se a impressão de que o negro e o índio foram vítimas de uma conspiração bem planejada durante todos esses séculos, onde foram elaboradas doutrinas com falsa base bíblica e filosófica, bem como tentativas de comprovação de teorias com uma falsa base científica, que não resistiram ao tempo. Mas as marcas do racismo e suas maléficas consequências permaneceram, já que estes preconceitos sobrevivem às gerações. A discriminação e o preconceito foram se fortalecendo no dia a dia, criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando ao ponto no qual nos encontramos hoje. O racismo tomou-se uma ideologia bem elaborada, sendo fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. E esta ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial europeia (SANT'ANA, 2005, p. 49).

Dessa maneira, ao promover debates e análises críticas do Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental, os educadores podem contribuir significativamente para uma educação mais inclusiva e consciente das questões raciais. Isso é essencial para a construção de um imaginário social mais justo e igualitário, que respeite a pluralidade de culturas e identidades presentes na sociedade.

Santos, Santos e Santos (2021), em sua análise da BNCC do Ensino Fundamental, também destacam a discussão sobre raça e etnia no contexto do documento, ensinam que o termo raça foi substituído por étnico-racial e étnico-cultural, o que contribui para a generalização e a perda do significado social que o termo raça representa.

Deve-se pensar que as sociedades e os estudiosos da vida humana compartilham a crença de que a capacidade de simbolizar desempenha um papel fundamental na vida social. Isso envolve a habilidade de se referir a uma pessoa por meio de palavras, toques e comportamentos, permitindo a transmissão de sentimentos, ideias e normas. A maneira como essas representações são compartilhadas é o que dá origem à cultura, moldando as estruturas do grupo e levando seus membros a compartilharem opinião, compreenderem resultados semelhantes e agirem de acordo com as normas em diversas situações. Como destaca Souza (2008, p. 87):

É claro que muitas vezes pode haver mal-entendidos entre os membros de uma mesma cultura, assim como é possível entender coisas de culturas às quais não pertencemos. Mas no geral, para entendermos bem outra cultura, temos de passar por um aprendizado dos seus códigos básicos, senão estaremos apenas projetando sobre os significados que aprendemos na nossa própria formação, ao longo do nosso processo de socialização, de nos tornarmos parte de um corpo social. A cultura é algo que nos permite fazer parte de um grupo e nos dificulta sermos um membro integral de um grupo que não o nosso, a não ser que nos transformemos radicalmente.

Importante salientar que, segundo Gomes (2012c), um assunto ou tema na escola não constitui uma via unidirecional, mas sim um processo que engloba diálogo, respostas do outro, interpretações diversas e debates de ideias. Nesse contexto, a introdução da Lei n. 10.639/2003 não se restringe apenas à incorporação de novas disciplinas ou conteúdos, mas representa uma transformação de cunho cultural e político no âmbito curricular e epistemológico:

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

Partindo dessa perspectiva, é evidente que requer uma transformação de paradigmas que transcende uma simples indicação de tópicos a serem abordados. Para isso, é essencial uma reconfiguração completa da cultura educacional e das tradições escolares. É fundamental compreender que a implementação da Lei n. 10.639/2003 e a conseqüente revisão das políticas curriculares, sistemas de ensino e projetos pedagógicos, entre outros aspectos, embora sejam passos importantes, por si só não são suficientes para erradicar o racismo e as discriminações raciais. Essa legislação, no entanto, representa uma ferramenta capaz de romper o silêncio que

impera nas escolas a respeito do racismo, contribuindo para a valorização das contribuições dos povos africanos e seus descendentes.

Segundo Gomes (2012c, p. 106):

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

As habilidades e competências estão agrupadas em áreas que incorporam os componentes específicos. Neste estudo, examina-se o que o documento prevê em relação à Lei n. 10.639/2003 no contexto do ensino fundamental. Vale ressaltar que a lei estipula a obrigatoriedade da inclusão dessa temática em todo o currículo, com ênfase particular nos componentes de Arte, Língua Portuguesa e História.

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

As habilidades presentes no Currículo Paulista conduzem à interpretação de que, embora o documento faça menção em algumas instâncias à relevância da Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes, a abordagem dessa temática não ocorre de maneira eficaz, contrariando as disposições da própria lei. É evidente que, quando os temas são introduzidos, eles são tratados de forma acessória e inadequada.

Arroyo (2013) destaca que o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas e conteúdos, mas um espaço no qual diferentes forças sociais, culturais e políticas estão em constante disputa. O autor aborda a relação entre currículo e território, argumentando que as práticas educacionais e a formação do currículo não podem ser dissociadas do contexto geográfico, social e cultural em que ocorrem. Ele explora como as políticas educacionais, as narrativas hegemônicas e as identidades regionais se entrelaçam no processo de construção do currículo, destacando como as escolas podem ser palco de conflitos e tensões em relação à representação e valorização das diferentes culturas e saberes locais. Além disso, discute a importância de incluir perspectivas críticas e emancipatórias no currículo, de forma a capacitar os alunos e promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e territorial. O autor faz um convite a compensar o currículo como um instrumento de transformação

social, capaz de contribuir para a construção de sociedade. Assim, a construção de um currículo com o olhar antirracista e com representatividade negra e de grande importância.

Ao analisar o Currículo Paulista deve-se pensar como um espaço em que convergem as influências dos poderes políticos e econômicos levantando a questão de como essa fusão ocorre. Apple (2006, p. 41) também esclarece essa questão ao afirmar que “a maioria dos currículos escolares é construída em torno do consenso. Raramente se empreendem esforços importantes para lidar com o conflito (seja ele de classe, científico ou de outra natureza)”. Portanto, de acordo com o ponto de vista do autor, as estruturas do conhecimento, as diretrizes básicas aos currículos e suas bases filosóficas buscam minimizar qualquer prejuízo de discordância, confronto ou contradição no contexto histórico.

Nesse contexto, Gomes (2012c) enfatiza a importância de analisar o currículo sob uma perspectiva de diversidade. Ao se examinarem minuciosamente os conteúdos que são explicitamente abordados na maioria das instituições educacionais e o que é enfatizado nas propostas curriculares.

Segundo Santomé (1995, p. 172):

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra preconceitos raciais ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando.

A seguir, aborda-se a questão da representatividade no Currículo Paulista voltado para o ensino fundamental, investiga-se como ele aborda a questão da presença do negro por meio de sua linguagem e das palavras utilizadas, um aspecto de grande relevância neste estudo.

3.1 Representatividade negra no CP de História no Ensino Fundamental Anos Finais

A representatividade negra no currículo de História no Ensino Fundamental Anos Finais é uma questão de grande importância para o Brasil, um país com uma das maiores populações negras fora da África. A inclusão de conteúdos que abordem

a história, a cultura e as contribuições dos afro-brasileiros é essencial para uma educação mais justa, inclusiva e que reflita a diversidade da sociedade.

As possibilidades de reconhecer os efeitos das marcas de um regime de historicidade na contemporaneidade sobre processos de significação e identificação nos currículos de história remetem à reflexão sobre as políticas de identidade em uma abordagem discursiva (COSTA, 2019, p. 79). Neste desafio, adota-se a perspectiva de Vygotsky (1995), que enfatiza a importância de estudar algo historicamente, ou seja, examinar seu desenvolvimento ao longo do tempo. Portanto, a missão centra-se em investigar a evolução desses conceitos desde suas origens, passando por suas diferentes fases de transformação, variação, bem como suas idas e vindas, e sua permanência nos campos em que são fundamentais e defendidos. É importante ressaltar que este texto não busca esgotar completamente o assunto, mas sim fornecer elementos para enriquecer o debate em torno das controvérsias entre raças e etnias, bem como explorar suas interseções, complementaridades e convergências.

O campo de pesquisa relacionado ao ensino de História no Brasil começou a se consolidar a partir dos anos 1980. Os estudos da época se concentravam na discussão da reforma curricular que havia sido implementada durante o regime militar e na proposta de substituir a disciplina de Estudos Sociais por História e Geografia (BITTENCOURT, 2004; SILVA; FONSECA, 2007). Para compreender como os currículos, materiais didáticos e métodos de ensino da História foram moldados, é essencial examinar a história do ensino dessa disciplina nas escolas.

O ensino de História já estava presente na educação escolar desde os primórdios das escolas elementares e primárias no Brasil. No entanto, a importância da disciplina cresceu significativamente a partir do século XIX (BITTENCOURT, 2004). Nesse período, a História escolar passou a ser encarregada do processo de ensino da história nacional e desempenhou um papel central na formação de uma identidade nacional, especialmente no contexto da educação das elites (ZAMBONI, 2007).

Como afirmou Bittencourt (2004, p. 60):

[...] esse propósito sempre permeou o ensino de História para os alunos de 'primeiras letras' e ainda influencia a estrutura curricular do século XXI. Ao longo do tempo, métodos e conteúdos foram organizados e reconfigurados com o objetivo de alcançar essa finalidade maior.

No estabelecimento das escolas elementares, o ensino de História tinha como objetivo principal a formação cívica e moral dos estudantes, enfatizando os deveres para com o Pátria e seus líderes (BITTENCOURT, 2004). No século XIX, o ensino da História esteve profundamente ligado à perspectiva do humanismo clássico, com foco em estudos de línguas como o latim e a utilização de textos literários da antiguidade como referência cultural. Esse modelo educacional frequentemente depende de compêndios traduzidos, principalmente do francês, ou do uso direto da língua estrangeira (NADAI, 1993). Por um longo período, o ensino de História esteve intimamente relacionado ao ensino religioso, resultando em uma predominância do ensino da História Sagrada em detrimento da história secular (BITTENCOURT, 2004).

Essa mudança nos métodos e conteúdos de ensino proporcionou aos professores uma oportunidade de promover o desenvolvimento da cidadania dos estudantes. É fundamental destacar que essa formação de cidade deve ser ativa, ou seja, visa capacitar os indivíduos a lerem, compreenderem e influenciarem o mundo ao seu redor, em vez de simplesmente se conformar com a sociedade existente. O documento especifica os conhecimentos e conteúdos históricos em torno de eixos temáticos que se desdobram em subtemas. Essa abordagem foi uma resposta às críticas feitas aos modelos curriculares tradicionais, que priorizavam a sequência linear cronológica e os eventos históricos marcantes (SILVA; GUIMARÃES, 2010).

O componente curricular de História, como todas as outras áreas do conhecimento, apresenta características específicas que incluem uma metodologia específica, uma linguagem própria e uma estética singular. Familiarizar-se e compreender essas particularidades é essencial para que o estudante adquira uma visão mais profunda de como o pensamento e o conhecimento histórico são construídos.

Como apontado por Bloch (2001, p. 54-55):

Mas cada ciência tem sua estética de linguagem, que lhe é própria. Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para bem traduzi-los, portanto para bem penetrá-los (pois será que se compreende alguma vez perfeitamente o que não se sabe dizer?), uma grande finesse de linguagem, [uma cor correta no tom verbal] são necessárias.

A suposta neutralidade do currículo, assim como a maioria das políticas liberais que permeiam a sociedade, é frequentemente invocada para concretizar as ações dos formuladores. Essa neutralidade encontra respaldo no discurso da democracia como seu principal aliado. A intenção é persuadir os participantes no processo educacional, sujeitos aos currículos, de que estes são objetos isentos de ideologias, argumentando que foram desenvolvidos a partir da colaboração de dezenas, e até mesmo centenas de professores, o que, descoberto, neutralidade. Entretanto, de acordo com a Apple, isso ajuda a perceber que:

[...] Tal defesa [da neutralidade] ignora o fato de que o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social. Em sua própria produção e disseminação como mercadoria pública e econômica — livros, filmes, materiais etc. —, é repetidamente filtrado por meio de comprometimentos ideológicos e econômicos. Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no 'corpus formal do conhecimento escolar' que preservamos em nossos currículos, em nossos modos de ensinar e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação. Pelo fato de atuarmos, frequentemente de forma inconsciente, como veículos para a manifestação desses valores, a questão não está em como fazer para ficar acima da escola, mas nos valores que devemos afinal escolher (APPLE, 2006, p. 42).

É importante que a sociedade compreenda que as ideias nunca estão em um currículo de forma isolada; elas são divulgadas diariamente por meio de diversos canais, como mídia, redes sociais, espaços de culto, lazer e no seio da família. Onde houver interação humana, é uma solução para as experiências cotidianas, especialmente aquelas que oferecem soluções concisas e plausíveis para as experiências cotidianas. É fundamental destacar que ninguém está isento de ser influenciado por uma ideologia, e essa influência se torna mais poderosa quando se torna parte da normalidade. É inegável que o liberalismo tenha promovido um conjunto de declarações divulgadas na mídia e nas redes sociais, consolidando-se como uma narrativa hegemônica para explicar o mundo.

Conforme apontado por Apple (2006), ao compreender as ações de homens e mulheres em um determinado período histórico, é fundamental questionar o que é considerado inquestionável por eles. Ao longo do tempo, essas ideias moldaram-se como estratégias de controle de recursos materiais, moldando um mundo que atende aos interesses de uma minoria.

Os currículos fazem parte desse contexto, sendo moldados por ele. Portanto, é necessário realizar uma análise aprofundada para identificar quais grupos sociais, econômicos e classes estão ou não protegidos pela forma como as instituições na sociedade estão estruturadas e controladas, como Apple (2006, p. 47) ressalta:

[...] Como Marx diria, não devemos aceitar as ilusões de uma época, as apreciações oriundas do próprio senso comum dos participantes acerca de suas próprias atividades intelectuais e programáticas (embora sejam, com certeza, importantes); ao contrário, o investigador deve situar essas atividades em um âmbito maior de conflito econômico, ideológico e social.

No contexto brasileiro, é fundamental abordar a questão racial ao discutir lutas de classe e identidade. Embora haja discursos nacionalistas que buscam unir todos os indivíduos sob uma identidade única para fortalecer a luta de classes, considera-se que esses argumentos são problemáticos, pois acabam por suprimir as diferenças e tendem a subordinar certas culturas. Como mencionado por Hall (2001 p. 59), “a maioria das nações é composta por culturas distintas que foram unificadas por meio de um longo processo de conquista violenta”.

E assim continua o autor com suas conjecturas:

Enfrentamos, de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar ‘raça’ com nacionalidade, patriotismo e nacionalismo. Um racismo que tomou uma distância necessária das grosseiras ideias de inferioridade e superioridade biológica e busca agora apresentar uma definição imaginária de comunidade cultural unificada. Ele constrói e defende uma imagem de cultura homogênea na sua branquidade (HALL, 2001, p. 64).

Nesse contexto, a presença e o reconhecimento da identidade negra desempenham um papel essencial na formação dos estudantes, permitindo a compreensão das complexas dinâmicas sociais e culturais que moldam o Brasil e o mundo. A valorização das diferentes identidades é essencial para promover a diversidade e combater o racismo. Pode-se pensar que é crucial reconhecer que a história oficial do Brasil muitas vezes negligenciou ou minimizou a participação dos negros na construção do país. Isso perpetua estereótipos e preconceitos, contribuindo para a invisibilidade de uma parcela significativa da população. Introduzir a representatividade negra no currículo de História é um passo importante para corrigir essa distorção histórica, por este motivo surgiu a Lei n. 10.639/2003 para transformar este ensino de História nas escolas.

Segundo Hall (2003) os indivíduos de ascendência africana recorrem à expressão da cultura popular como meio de reafirmar as identidades que lhes foram negadas devido ao doloroso legado da diáspora e da escravidão. Independentemente das diversas formas em que essa cultura se manifesta, a identidade negra permanece no centro desse movimento. A cultura popular está intrinsecamente ligada à memória e à história dos afrodescendentes, uma vez que se origina de suas experiências, alegrias, memórias e tradições, bem como de suas expectativas, aspirações locais e até mesmo das tragédias e cenários que especificamente são as vivências cotidianas do povo comum.

Assim, uma cultura popular afirmativa que possui um caráter contestatório e de resistência, teve sua origem tanto na repressão quanto no cotidiano. É importante ressaltar que a escola desempenha um papel significativo na construção da cultura, não se limitando exclusivamente à cultura erudita. A cultura popular está presente nas instituições de ensino, principalmente através dos indivíduos que participam dela. Uma maneira relevante de incorporar a valorização da cultura popular no ambiente escolar é por meio do resgate da história da comunidade, entre outras abordagens.

A história afro-brasileira é rica e diversa, abrangendo desde os tempos pré-coloniais até o presente. Ela inclui a resistência à escravidão, a formação de quilombos, como o famoso Quilombo dos Palmares, a contribuição de negros em diversos campos, como a literatura, a música, a religião e a política, e a luta contínua por igualdade de direitos e oportunidades. Todas essas narrativas merecem destaque no currículo de História, pois são parte integral da história do Brasil, sobre o que, Ribeiro (2019, p. 5) afirma:

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que 'aceitou' a escravidão sem resistência. Também contaram que a princesa Isabel foi sua grande redentora. [...] O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem.

Além disso, a representatividade negra no ensino de História não beneficia apenas os estudantes negros, mas toda a sociedade. Ela promove a empatia, o entendimento e o respeito mútuo, combatendo o racismo e fomentando a igualdade.

Estimula os estudantes a reconhecerem a importância da diversidade e a valorizar a contribuição de todos os grupos étnicos para a construção da nação:

Uma vez constatada a existência e a perpetuação dessa educação racializada nas escolas brasileiras, refletida em todas as modalidades de ensino, cabe ao poder público a implantação de políticas públicas que permitam a revisão de práticas educativas e de projetos pedagógicos, de modo a incluir ações com enfoque na temática étnico-racial, além das devidas intervenções que oportunizem uma maior interface com o trabalho educativo das famílias. Para tal, a abordagem frequente e contínua dessas pautas deve estar presente em todos os cursos de formação inicial e continuada de professores e envolver outros profissionais da educação, de forma que estes estejam preparados para auxiliar no combate às desigualdades raciais, colaborando para uma educação justa e antirracista (MARTINS, 2022, p. 17).

No entanto, é importante lembrar que a inclusão da representatividade negra no currículo não é apenas uma questão de adicionar informações ao programa, mas de promover uma mudança de perspectiva. Os professores devem ser capacitados para abordar esses temas de forma sensível e eficaz, evitando estereótipos e preconceitos. Além disso, os materiais didáticos devem ser revistos para garantir que não perpetuem a discriminação racial.

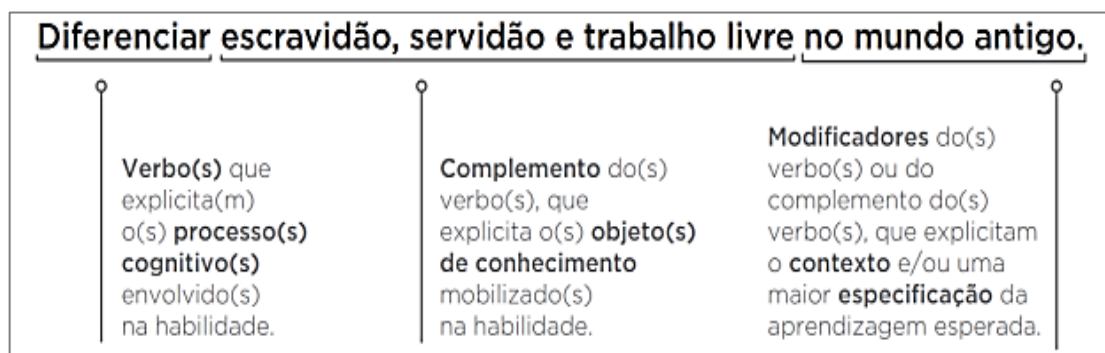
Segundo Morin (2000), vive-se hoje uma época de supervalorização da comunicação, informação e conhecimento em todas as esferas sociais. Atualmente, o conhecimento desempenha um papel diferencial para a integração em uma sociedade altamente influenciada pela alfabetização, tecnologia e comunicações instantâneas, características inerentes a um mundo globalizado. Nesse contexto, há uma demanda crescente por conhecimentos especializados, muitas vezes referidos como hiperconhecimento.

Silva (2009) expande a concepção de currículo além dos limites estabelecidos pelas teorias tradicionais. De acordo com esse autor, o currículo representa um espaço, um território, uma relação de poder, uma trajetória, uma viagem e um percurso. É mais do que isso, ele é um texto, um discurso, uma autobiografia e um documento. Em resumo, o currículo engloba tudo o que influencia e se manifesta no contexto escolar, com impactos que se estendem ao sujeito, à sociedade e à cultura local. Deste modo, a representatividade negra nos currículos escolares no Brasil é uma questão fundamental que ganha cada vez mais destaque na busca por uma educação inclusiva e que reflete a diversidade étnica e cultural do país. Historicamente, o sistema educacional brasileiro negligenciou a contribuição da população negra para a formação da sociedade, relegando sua história e cultura para

um segundo plano. No entanto, nas últimas décadas, houve um movimento crescente em direção à valorização da representatividade negra nas escolas.

Compreende-se que para garantir o aprimoramento das competências, o documento estipula que cada componente curricular envolve um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão diretamente vinculadas a diversos objetos de conhecimento, os quais abrangem conteúdos, conceitos e processos. Esses elementos, por sua vez, são estruturados e agrupados em unidades temáticas (BRASIL, 2018, p. 28), proporcionando uma abordagem abrangente e organizada do currículo como o apresentado abaixo (Figura 16):

Figura 16 - Exemplo: Organização das habilidades na BNCC e no Currículo Paulista.



Fonte: Exemplo de estrutura das habilidades Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 29).

A habilidade do currículo paulista que aborda a diferenciação entre escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo é essencial para promover uma compreensão mais crítica da história. No entanto, é importante destacar que a abordagem frequentemente apresentada tende a simplificar a complexidade dessas formas de trabalho, criando uma visão linear e evolutiva. Isso pode levar os estudantes a acreditarem que a evolução da escravidão para a servidão e, eventualmente, para o trabalho livre, foi um processo natural e inevitável, o que não reflete a realidade histórica. A utilização do verbo diferenciar na Taxonomia de Bloom implica um nível cognitivo mais elevado, estimulando os alunos a analisarem criticamente as nuances dessas formas de trabalho e a compreenderem que a história é marcada por complexas interações sociais, econômicas e políticas que não podem ser reduzidas a uma simples progressão linear. No entanto, ela também enfatiza a flexibilidade e adaptabilidade das abordagens pedagógicas. Isso significa que os professores têm liberdade para escolher estratégias e metodologias que melhor se adequem ao contexto de ensino e às características de seus estudantes.

Segundo Arroyo (2007, p. 30):

As competências e habilidades, que deverão ser aprendidas e em que tempos e ritmos, por bimestres, séries, níveis, têm como referente os alunos vistos como os mais capazes, sem problemas de aprendizagem, os acelerados, não-defasados, bem-sucedidos [...]. Tudo na escola é pensado para esse padrão de normalidade ou de aluno desejado: os conteúdos e o seu ordenamento, as provas, os tempos e ritmos de aprendizagem. Aluno padrão a partir do qual serão avaliados os 'outros' alunos. Os dados revelam que altas porcentagens de alunos que não atingem esse padrão de normalidade são classificadas como incapazes, fracassados, lentos, deficientes.

Considerando que um dos aspectos positivos do Currículo Paulista é sua capacidade de se adequar às demandas de avaliações internacionais e externas, inclusive em comparação com padrões internacionais, é provável que os materiais de apoio (tais como livros didáticos, apostilas, materiais digitais e paradidáticos) já tenham previstas abordagens de ensino a serem empregadas, alinhando-se às demandas do mercado educacional que tem um grande mercado no Brasil e em São Paulo, principalmente.

Para o MEC o currículo é o momento em que se define 'como fazer com que os alunos desenvolvam as competências e habilidades' já estabelecidas previamente. Não implica a concepção propriamente de um currículo, mas sim em definir como se cumpre o que a BNCC manda. [...] o conteúdo mínimo já está definido por tabela. Finalmente, vê-se o papel da avaliação e dos materiais didáticos fechando o controle, ou seja, como ela diz, 'puxando a base' (FREITAS, 2018).

Gomes (2012c) destaca a complexidade do desafio da descolonização dos currículos na educação escolar. Segundo a autora, esse desafio abrange a formação de professores, a reorganização curricular e a transformação das relações entre os diversos atores envolvidos no contexto escolar. Para enfrentar esse desafio, é essencial criar as condições necessárias para uma profunda mudança nas mentalidades, que vai muito além do âmbito da educação escolar. Trata-se, portanto, de uma transformação de natureza epistemológica.

Silva (2000, p. 34-35) aborda a maneira pela qual Bourdieu e Passeron delinham a administração social por meio do processo de reprodução cultural simbólica.

O domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura. Os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura. Agora é que vem o truque. A eficácia dessa definição da cultura

dominante como sendo a cultura depende de uma importante operação. Para que essa definição alcance sua máxima eficácia é necessário que ela não apareça como tal, que ela não apareça justamente como o que ela é, como uma definição arbitrária, como uma definição que não tem qualquer base objetiva, como uma definição que está baseada apenas na força (agora propriamente econômica) da classe dominante [...] Há, portanto, aqui, dois processos em funcionamento: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural.

É imprescindível não se esquecer que a imposição cultural que incorpora simbologias complexas relacionadas a categorias de raça, classe, gênero e etnia, muitas vezes disfarçadas e legitimadas por meio de discursos científicos desenvolvidos neutros, o que facilita sua acessibilidade. Quando o currículo escolar dá destaque a narrativas e histórias de um grupo social específico, enquanto silencia as vozes e contribuições de outros grupos, ele efetivamente demonstra a quem está envolvido. Um currículo que se baseia numa narrativa única, com uma perspectiva etnocêntrica e eurocentrada, que reforça uma narrativa imperialista de nações europeias ou americanas, ao mesmo tempo que retrata os negros apenas como escravizados e os indígenas como selvagens, e ignora as contribuições das mulheres na história, mesmo que de forma implícita, estão, de fato, validando os interesses de grupos dominantes. Dessa forma, ele contribui para que os estudantes perpetuem os valores dessa narrativa única e, por consequência, continuem a reproduzir a visão do mundo desses grupos hegemônicos.

A inclusão de conteúdo sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares tornou-se obrigatória no Brasil a partir das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, as quais estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas, promovendo assim uma maior representatividade e reconhecimento das contribuições das comunidades negras e indígenas para a construção do país e essencial para a não construção desta história única.

Com esta dissertação, almeja-se investigar como esta representatividade negra no currículo escolar de História no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) é de extrema importância para promover uma educação mais inclusiva, antirracista e que reflita a diversidade da sociedade brasileira. É fundamental que o currículo, a abordagem pedagógica e os recursos utilizados na disciplina de História contemplem de maneira adequada a história e as contribuições das populações negras ao longo do tempo no Currículo Paulista.

O CP de História para o ensino fundamental inicia com a proposta de uma mudança de perspectiva diante das novas abordagens educacionais que estão se desenvolvendo no país. Essa mudança de perspectiva deve ser caracterizada por uma abordagem crítica, reflexiva, ampla e aberta. O principal objetivo do currículo é fornecer orientações às escolas municipais sobre os conhecimentos subjacentes às competências e habilidades, com ênfase na importância do diálogo, participação e protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, a abordagem cronológica, mais comum, foi preservada como na BNCC. Além das temáticas tradicionais, com ênfase nas experiências brasileiras e latino-americanas, procurou-se destacar o papel das mulheres, além do engajamento e das conquistas dos grupos marginalizados na história. Lembremos que todos os grupos têm sua contribuição sociocultural e econômica e devem ser igualmente reconhecidos e respeitados. O tratamento dessas questões tem por objetivo que os estudantes possam (re)conhecer as diferenças, valorizar a convivência respeitosa entre todos e superar desigualdades historicamente construídas (SÃO PAULO, 2019, p. 458).

O Currículo Paulista destaca a importância da prática do conhecimento, uma competência considerada essencial para garantir o direito de aplicação da aprendizagem dos estudantes. Isso significa que o currículo não se concentra apenas na transmissão de informações, mas também na capacidade dos estudantes de aplicar essas informações de maneira significativa em sua vida. Ele apresenta uma estrutura organizada por ano, dividida em unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento. Essa organização é fundamental para orientar o ensino de História e Ciências Humanas no estado de São Paulo, proporcionando um caminho claro para o desenvolvimento progressivo das competências específicas, bem como das competências gerais aplicáveis no documento.

Conforme Quijano (in CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 93), existem dois conceitos interligados, porém distintos, o colonialismo e a colonialidade:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

Quijano (2005b) introduziu o conceito de colonialidade do poder para descrever essa dinâmica. É uma estrutura de dominação que impactou a América Latina, África e Ásia desde os tempos da colonização. A noção refere-se à penetração do imaginário do outro, ou seja, a ocidentalização desse imaginário. Mais precisamente, a colonialidade do poder se relaciona a um discurso que se infiltra no mundo do colonizado, como também se replica no território do colonizador. Nesse processo, o colonizador suprime e subordina o imaginário do outro, tornando-o invisível, enquanto fortalece o seu próprio imaginário. Isso resulta na repressão das formas de produção de conhecimento, dos saberes, do universo simbólico e das representações do colonizado, impondo novas perspectivas. Conseqüentemente, ocorre a naturalização do imaginário europeu do invasor, a subalternização epistêmica do não europeu e a negação e o esquecimento de experiências históricas não europeias.

Esse processo operou de diversas maneiras, como a atração pela cultura colonialista e a fetichização cultural que os europeus criaram em torno de sua própria cultura, estimulando um forte desejo de assimilação a ela por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é apenas a perspectiva cognitiva dos europeus, ele também se torna a perspectiva predominante daqueles que foram educados sob sua hegemonia.

Analisando-se a partir das perspectivas políticas do discurso pedagógico, é possível perceber que esses dispositivos de poder estão alinhados com os princípios da governamentalidade, conforme descrito por Foucault (1999). De acordo com o autor, envolve uma combinação de práticas relacionadas ao comportamento e à formação do sujeito, um processo que inclui a autogestão. Nesse contexto, o Estado assume a responsabilidade pela gestão da população como um mecanismo que envolve tanto controle como liberdade.

Para trabalhar com a análise deste documento escolar e uma política pública como já mencionado ao longo dos capítulos deste trabalho, é importante lembrar que o currículo como um artefato multicultural³⁰ desempenha um papel fundamental na

³⁰ Este refere-se a objetos, produtos ou expressões culturais que incorporam elementos de diversas culturas e tradições, muitas vezes como resultado da interação e influência cultural. Esses artigos são frequentemente criados em contextos em que diferentes culturas se encontram, se misturam e se influenciam mutuamente, resultando em criações que incorporam elementos culturais diversos. Os objetos multiculturais são um reflexo da crescente diversidade cultural e das interações globais na sociedade contemporânea, e podem ser encontrados em áreas como arte, culinária, moda, música, arquitetura e muito mais. Eles desempenham um papel importante na promoção do entendimento intercultural e na celebração da riqueza da diversidade cultural em todo o mundo.

organização, distribuição e formação dos indivíduos, influenciando o conhecimento e o contexto temporal e espacial nos processos educacionais.

Popkewitz (1997) destaca que a relação entre reforma educacional e práticas pedagógicas é moldada pelos elementos presentes nos textos e discursos que circulam entre as instituições e as dinâmicas de poder e verdade. Nesse contexto, o estudante é percebido como um sujeito que se envolve com o conhecimento, ou que, por sua vez, se molda em um indivíduo educado.

A ideia de uma ciência social da escolarização com uma perspectiva histórica é introduzida por Popkewitz (1997), é uma abordagem que questiona as noções tradicionais que permeiam o processo de escolarização em relação ao poder e ao discurso. Ela ressalta como princípios são desenvolvidos para qualificar ou desqualificar as crianças em relação à sua capacidade de agir e participar. Portanto, a criação de uma ciência social da escolarização representa uma nova maneira de explorar e questionar as relações fundamentais no contexto educacional.

À luz dessa nova perspectiva sobre as relações entre poder e conhecimento no que diz respeito aos acontecimentos históricos, Popkewitz (1997) concebe a formação de um sujeito pedagógico que está imerso nos domínios da linguagem e da materialidade histórica. Essas mudanças geram implicações significativas na categorização e nas relações entre sujeitos e espaços, uma vez que:

O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo. [...] Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar. Podemos ver as práticas escolares como formas politicamente sancionadas para os indivíduos organizarem suas visões do 'eu' (POPKEWITZ *in* SILVA, 2011, p. 192-193).

Para iniciar a análise proposta neste trabalho, é essencial realizar uma visão panorâmica das competências presentes no currículo. Isso permite compreender a amplitude e a profundidade das habilidades e conhecimentos que os estudantes serão expostos ao longo de sua jornada educacional. O currículo aborda uma variedade de temas, desde os fundamentos da história e da ciência humana até questões contemporâneas de relevância social, cultural e política. Além disso, enfatiza-se a importância do desenvolvimento de habilidades críticas, como o pensamento analítico, a pesquisa, a argumentação e a compreensão das diferentes perspectivas culturais e históricas.

Ao realizar uma análise panorâmica das competências apresentadas no documento, “adquire outro valor quando se considera competência como capacidade de resolver problemas em qualquer situação” (ZABALA, ARNAU, 2020, p. 11) podem-se identificar os tópicos de estudo, os objetivos educacionais e as habilidades que os estudantes desenvolvem ao longo de sua educação em História e Ciências Humanas. Isso fornecerá uma base sólida para uma análise mais aprofundada e crítica do currículo, a fim de garantir que ele atenda aos princípios de uma educação inclusiva, crítica e contextualizada. Destaca-se a dualidade da construção deste documento a criação de duas competências específicas de história pelos redatores em uma tentativa de fugir destas parcerias, por exemplo, direciona o olhar para as temáticas étnico-raciais e antirracistas desenvolvidas no currículo a partir da implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 que existem neste currículo. Ele apresenta duas competências em História criadas pelos seus redatores curriculares³¹:

8. Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político, e tratar com equidade as diferentes culturas.

9. Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos.

Importante lembrar que as competências devem nortear o trabalho com as habilidades presente no currículo, assim, pode-se encontrar o desafio em implementar em sala de aula. Essas competências refletem o compromisso do Currículo Paulista com uma educação inclusiva e plural, que prepara os estudantes para compreenderem e valorizarem a diversidade sociocultural presente na sociedade brasileira. Eles enfatizam a importância de ensinar aos estudantes sobre as diferentes culturas, com destaque para a história e cultura africana, afro-brasileira, de imigrantes e indígenas.

³¹ Em relação à área de História, como foi dito, não há inovações em relação ao proposto pela BNCC, com exceção de um ou outro acréscimo, muito pontual. Os redatores são Danilo Wenceslau Ferrari; Fernando Henrique Martins e Viviane Pedroso Domingues Cardoso. O primeiro, de acordo com seu currículo Lattes, possui graduação, mestrado e doutorado na área de História, cursados na Unesp, foi professor da rede estadual entre 2012 e 2013 e a maior parte de sua carreira se desenvolveu na Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto. Menciona ter sido bolsista do MEC em 2018 para a elaboração e redação do currículo Paulista na área de História. Fernando Martins não possui currículo Lattes e não é possível saber sua trajetória de trabalho. Viviane Cardoso, também de acordo com seu currículo, possui licenciatura, bacharelado e mestrado em História, todos pela USP, e atua na rede estadual desde 2012, como docente, e a partir de 2015 como Coordenadora de Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Centro-Oeste (LOURENÇO, 2021, p. 120-121).

Nesse contexto, ressalta-se a contribuição significativa dessas culturas para diversos aspectos do desenvolvimento, abrangendo as esferas sociais, culturais, econômicas, científicas, tecnológicas e políticas. analisando estas competências destacam a importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender, identificar e respeitar as diversas formas de diversidade presentes na sociedade, abrangendo diferenças relacionadas a gênero, orientação sexual, etnia, religião e condição socioeconômica.

Considerando essas considerações, é importante destacar que, ao direcionar o ensino para competências e habilidades, os modificadores de políticas educacionais melhoram o mecanismo de direcionamento, desviando a atenção dos conteúdos. Embora os conteúdos estejam incluídos, a narrativa oficial seguirá a direção de enfatizar que as habilidades são o foco principal, enquanto os descritos são considerados secundários. Dessa forma, de acordo com Apple (2006, p. 96):

Como Gramsci defende, o controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator fundamental para a ampliação da dominância ideológica de um grupo de pessoas sobre outro ou de uma classe sobre grupos menos poderosos de pessoas ou classes. A esse respeito, o papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competências, normas ideológicas e valores (e, frequentemente, do conhecimento de apenas determinados grupos sociais) — estando tais concepções engastadas tanto nos currículos abertos quanto nos currículos ocultos — não é de menor importância.

Ao longo processo de formação da educação e como um sistema escolar formal, as habilidades foram previamente definidas com o propósito de fortalecer a formação e a definição dos papéis sociais, conforme Zabala (2010, p. 28), que enfatiza que “educar significa criar cidadãos que não se encontram confinados em compartimentos isolados e habilidades individualizadas” e reconhece que a formação não se limita exclusivamente aos processos educacionais nem se restringe apenas às instituições escolares, mas ocorre em meio aos processos culturais e político-sociais. Deste modo, a análise do Currículo Paulista se faz necessária para estabelecer uma compreensão sobre o discurso presente que está sendo transferido aos estudantes da educação básica e formando os futuros adultos com seus conhecimentos.

Deve-se refletir que o processo de educação contribui para a construção do indivíduo do conhecimento, que nas dinâmicas de poder-saber, busca exercer influência sobre os demais por meio de mecanismos de institucionalização que permeiam tanto o tecido social quanto o individual. Esses mecanismos se

caracterizam por possuir locais específicos, regulamentos particulares, hierarquias bem definidas e uma relativa autonomia funcional (FOUCAULT, 1995).

Diante do desenvolvimento da Análise do Discurso e de seus conceitos de discurso e formação imaginária, é importante considerar o valor heurístico que ela oferece às ciências humanas, mesmo que não se utilize todo o seu arcabouço teórico-metodológico. Essa abordagem, que também é aplicada como uma ferramenta investigativa em disciplinas como Ciências Sociais, História, Letras/Linguística e outras, está sujeita a mudanças diversas em sua natureza. No entanto, a análise instrumental fornecida pelas noções de discurso e formação imaginária se mostraria capaz de analisar essas alterações com a precisão qualitativa necessária em qualquer campo do conhecimento.

A análise da formação imaginária é fundamental para identificar a presença de perspectivas colonizadoras dentro da Análise do Discurso, como será abordado na seção seguinte. Essa análise será realizada por meio da avaliação de dois textos de introdução: "Legados de Michel Pêcheux e paradoxos da Análise do discurso no Brasil" (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2011; ORLANDI, 2012).

Descolonizar a vida intelectual não é minha preocupação menor. Porque temos a colonização em nossa história, não é pequeno o risco, quando olha a minha volta, dos que estabelecem com o que vem de fora uma relação de adulação intelectual e de submissão, próprias à ideologia do colonizado (ORLANDI, 2012, p. 13).

Procede-se a investigação com foco voltado para o ambiente escolar, é possível identificar uma linguagem característica profundamente enraizada no discurso adequado ao conhecimento histórico para os estudantes da educação básica. Essa linguagem permeia e se enraíza no subconsciente da sociedade em relação às suas responsabilidades culturais, como aponta Rusen (1993, p. 96):

[...] o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo.

Há um terceiro aspecto que se relaciona com a perspectiva de aprendizado no contexto do CP e com as responsabilidades mencionadas anteriormente. Essas duas dimensões estão intrinsecamente ligadas, uma vez que a competência é concebida como um conjunto abrangente de habilidades, conhecimentos e saberes. Em outras palavras, a competência pode ser interpretada como a união das partes essenciais que compõem a totalidade da aprendizagem na disciplina escolar. Isso permite que

se compreenda o funcionamento do esquema do Currículo Paulista: as competências gerais representam a primeira camada de considerações para a revisão e padronização do cerne curricular. Por sua vez, as competências específicas no componente curricular orientam as diretrizes para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, proporcionando uma abordagem mais abrangente e coesa da educação, desta forma utiliza-se um olhar sobre a questão racial presente nas habilidades.

Considerando-se a amplitude da disciplina de História e o tempo limitado disponível para o seu estudo, é essencial realizar uma seleção criteriosa de conteúdos que despertem o interesse dos alunos e os estimulem a buscar mais conhecimento. Karnal (2010, p. 129-130) enfatiza a importância de diversificar as perspectivas históricas, sem negligenciar um cuidado especial:

Sempre é bom quebrar o monopólio das significações europeias, mas é útil recomendar um cuidado particular: História perdeu muitas horas-aula desde sua instituição como disciplina escolar e há pouco tempo para analisar questões, mesmo as centrais. [...] Parece sempre útil repetir que estamos ensinando História para jovens e não formando historiadores. As duas coisas são muito distintas.

Sob essa ótica, o currículo se reflete tanto nas metas explícitas quanto nas latentes da instituição educacional, as quais comumente englobam processos de socialização, educação, inclusão ou segregação social. Isso acarreta a necessidade de escolher os elementos, estabelecer uma estrutura curricular e definir as abordagens pedagógicas, criando a percepção de que é por meio de seu conteúdo que a escola cumpre suas funções como instituição. “Nesta mesma medida, o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição” (SACRISTÁN, 2000, p. 17-18).

Segundo Apple (2006), é necessário analisar os dilemas históricos e contemporâneos relacionados à forma e ao conteúdo do currículo sem considerar as interações intrincadas entre a reprodução cultural associada à economia, uma vez que a estrutura do conhecimento escolar e a economia apresentam múltiplas interligações.

O Currículo Paulista menciona a importância de promover a equidade entre os diferentes sistemas de ensino e níveis educacionais. No entanto, a efetiva igualdade de acesso e permanência dos estudantes na escola ainda não se concretizou, devido à ênfase no currículo em avaliações sistemáticas que servem como indicadores de

qualidade da educação. Nesse sentido, como se pode aspirar a um currículo verdadeiramente multicultural, que valorize as diferenças, se o currículo antirracista?

Nesse contexto, Gomes (2012) enfatiza a importância de analisar o currículo sob uma perspectiva de diversidade. Ao se examinarem minuciosamente os conteúdos que são explicitamente abordados na maioria das instituições educacionais e o que é enfatizado nas propostas curriculares, destaca-se a preponderância esmagadora das culturas que podem ser categorizadas como hegemônicas.

Os desafios contemporâneos exigem uma abordagem mais empreendedora da educação, preparando os estudantes para um mercado de trabalho em constante transformação. Neste contexto, é crucial avaliar se a abordagem da Educação Étnico-Racial no documento está efetivamente contribuindo para a promoção de uma educação antirracista, conforme estabelecido pela legislação nacional, ou se está sendo negligenciada em detrimento de outros aspectos pedagógicos.

Encontra-se no Currículo Paulista foi concebido para atender aos interesses predominantes econômicos, focando predominantemente na formação técnica em larga escala, visando principalmente atender às demandas do mercado de trabalho e às avaliações de larga escala. Os conteúdos relacionados às demandas dos Movimentos Sociais não estão devidamente contemplados no documento.

A educação pública é pautada pelas grandes corporações e organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), voltadas para a empregabilidade, para o modelo dos projetos, das habilidades e competências. Alves (2015) afirma que a escola capitalista é uma pequena fábrica onde se cultivam a disciplina e o assujeitamento de classe, e, inerente a esse processo está, portanto, o crescimento da desigualdade como problema estrutural da acumulação na fase neoliberal do capitalismo. Antunes (2018) trata do que denomina tripode destrutiva do neoliberalismo: terceirização, informalidade e flexibilização (COSTA; BEZERRA, 2019, p. 111).

Segundo Young (2014), o currículo é conceituado como um sistema que envolve relações sociais e de poder. Dependendo da base epistemológica em que é concebido, ele tem o potencial de oferecer uma nova perspectiva para a educação escolar. Em diversas disciplinas, isso pode resultar na construção de um corpo complexo de conhecimento especializado. Young sublinha também que, se o currículo se restringir a critérios como resultados, competências ou avaliações, ele não cumprirá a função de proporcionar acesso ao que chama de conhecimento empoderador.

Nesse contexto, Gabriel, Monteiro e Martins (2016) destacam diversas narrativas históricas presentes nas aulas de História do ensino fundamental e médio, utilizando a cidade do Rio de Janeiro como um exemplo ilustrativo. A pesquisa realizada por esses autores resultou na discussão de assuntos relevantes sobre as abordagens teórico-políticas ao considerar o Rio de Janeiro, cujas percepções apresentadas por professores e alunos, e a presença do Rio de Janeiro nos materiais curriculares.

As narrativas descritas nesta pesquisa desempenham um papel crucial na análise do currículo educacional (RÉGIS *in* SILVA; RÉGIS, 2018), na questão do silenciamento na História (TROUILLOT, 2017), no viés eurocêntrico (ARAÚJO; MAESO, 2016) e na promoção da descolonização, especialmente no que diz respeito aos estudos das relações étnico-raciais e da educação (GOMES, 2012; SILVA, 2021).

Ao examinar o Currículo Paulista do Ensino Fundamental, pode-se identificar as categorias relacionadas à Educação Étnico-Racial que são mencionadas no documento e observar as repetições delas. Esse mapeamento ajuda a compreender a abordagem dada a essa temática e a avaliar a extensão de sua presença no currículo na Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 - Mapeamento de palavras no CP fundamental

<u>Palavras</u>	<u>Quantidade</u>
Negro (a)/ negras(os)	8
étnicos	1
África	9
Africanos (as)	6
escravo	0
escravizado	2
Escravidão	1
Quilombo/Quilombola	2
Afrodescendentes/afro-brasileira	5
Racismo	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista.

A análise do Currículo Paulista do Ensino Fundamental revela um panorama interessante em relação à presença das categorias relacionadas à Educação Étnico-Racial. É notável que palavras como “negro(a)/negras(os)”, “África”, “Africanos(as)”, “afrodescendentes/afro-brasileira”, e “racismo” são mencionadas, indicando uma conscientização sobre a importância da inclusão da perspectiva étnico-racial no currículo escolar.

Entretanto, é importante notar que as palavras relacionadas à escravidão e à condição de escravizado têm uma presença muito baixa ou ausente no currículo, com apenas duas menções a “escravizado” e “escravidão”, e nenhuma menção a “escravo”. Isso pode ser um ponto de atenção, uma vez que a história da escravidão e a experiência dos afrodescendentes na diáspora africana são partes fundamentais da história do Brasil e da luta contra o racismo. A menção a Quilombo/Quilombola ocorre duas vezes, o que pode indicar um reconhecimento da importância dos quilombos como espaços de resistência e cultura afro-brasileira.

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E, como onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social (FOUCAULT, 2012, p. 18).

É importante observar que ao explorar-se o conteúdo do currículo selecionado para a aprendizagem, nota-se a ausência da palavra escravo, o que representa um avanço na narrativa simbólica. Contudo, percebe-se que a história negra ainda é mencionada de forma limitada nesta pesquisa sobre o currículo de história.

A presença da história negra no CP é um passo importante, neste trabalho analisa-se a narrativa que está sendo construída por esse currículo, em profundidade.

A análise mostra que o CP do Ensino Fundamental inclui algumas das palavras-chave relacionadas à Educação Étnico-Racial, mas há espaço para aprimorar a representação da história da escravidão e da condição de escravizado, bem como para ampliar a discussão sobre quilombos e a luta contra o racismo. Essa análise fornece *insights* valiosos para avaliar a extensão da presença da temática étnico-racial no currículo e identificar áreas de melhoria na abordagem educacional em relação a esses tópicos.

A partir do século XIX, a ciência assumiu um papel central na produção de conhecimento sobre o mundo, investigando e explicando todos os aspectos, desde as especificidades físicas até as questões sociais, incluindo a anatomia e os comportamentos relacionados às questões de gênero, bem como as relações e consequências envolvidas.

Os discursos científicos se transformaram em ferramentas de poder, amplamente aceitas pelas instituições acadêmicas e universitárias, assim como pela sociedade que as apoiava. Sob essa ótica, a disciplina da história, que se consolidou

como uma ciência no século XIX, distribuiu teorias evolucionistas para entender as dinâmicas sociais, promovendo a neutralidade como um princípio fundamental na pesquisa científica, influenciada pelo positivismo. No entanto, a evolução constante da ciência, nos dias de hoje, leva-se a encarar tanto a ciência quanto a história como construções intrinsecamente relacionadas às situações de sua produção e às perspectivas individuais dos próprios cientistas. Relacionadas à visão de inferioridade dos negros e ao discurso científico sobre a história negra, que muitas vezes foi moldado por preconceitos e estereótipos enraizados nas práticas científicas e sociais da época.

De acordo com as observações de Certeau (2002, p. 66-67) sobre a historiografia, é imperativo considerar que não é possível compreender o discurso histórico sem levar em conta o contexto das instituições que o promovem. Isso se aplica especialmente à análise das questões:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, política e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

A memória está intrinsecamente ligada ao modo de existência de cada formação discursiva, a qual possui suas próprias abordagens para lidar com a memória (CHARAUDEAU *in* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004).

Segundo Foucault (2004), uma formação discursiva se refere a conjuntos de enunciados que seguem um mesmo sistema de regras historicamente determinado. Os discursos estão inseridos em diversas formações discursivas que delimitam conceitos, objetos, temas competitivos, estilos de expressão, posições e modos de funcionamento. “As regras de formação são as condições para a existência (bem como a coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento) dentro de um determinado contexto discursivo” (p. 43).

A formação discursiva, portanto, influencia o que pode e deve ser discutido em relação à história africana e afro-brasileira em contraponto à história eurocêntrica, que foi criada para atender aos interesses das instituições de ensino colonialistas, assim como para quem esses discursos eram destinados. Nesse contexto, as palavras derivam seus significados das formações discursivas em que estão inseridas. Como

Orlandi (2003) ressalta, com propriedade, é por meio da referência à formação discursiva que se pode entender os diferentes sentidos presentes no funcionamento do discurso.

Nesse contexto, a escola, como uma microesfera da sociedade, acaba por refletir e ampliar essa estrutura. No entanto, é importante ressaltar que a escola, além de ser um meio de reprodução, tem o potencial de se tornar um meio transformador capaz de desafiar o imaginário de colonialidade existente. Desta maneira, realizar uma pedagogia decolonial como uma ligação essencial para realizar a formação dos estudantes transforma este discurso colonialista do poder do conhecimento.

Conforme apontado por Walsh (*in* CANDAU, 2009), para efetivar um ensino decolonial, é necessário entender a pedagogia não apenas como parte do sistema educativo, do ensino e da transmissão de conhecimento, mas também como um processo e uma prática sociopolítica produtivos e transformadores, enraizados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas que vivem em um mundo moldado pela estrutura colonial.

Portanto, de acordo com Oliveira (2016), decolonizar na área da Educação, por meio da Pedagogia Decolonial, implica adotar uma *práxis* fundamentada na insurgência educativa propositiva, não meramente enunciativa. O termo insurgir simboliza a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Desta forma, a narrativa que foi construída sobre o negro no Currículo é essencial para esta construção dos estudantes da educação básica.

A seguir, analisa-se o organizador curricular de história com o olhar pedagógico e historiográfico de como esta narrativa negra se apresenta para a construção do conhecimento do estudante.

3.2 Narrativa sobre o negro: no Currículo Paulista no Ensino Fundamental

A inserção de narrativas³² sobre a experiência negra no Currículo Paulista do Ensino Fundamental representa um passo significativo em direção a uma educação inclusiva e diversificada. A compreensão da história e cultura afro-brasileira é

³²A narrativa é uma forma de comunicação fundamental na qual uma série de eventos ou experiências são apresentadas de maneira organizada e estruturada. Ela desempenha um papel central na literatura, cinema, história e em muitos outros meios de expressão artística e comunicativa. Em uma narrativa, personagens, cenários, conflitos e resoluções são desenvolvidos ao longo de um enredo, proporcionando ao público uma experiência envolvente e significativa.

fundamental para uma visão mais abrangente e equitativa do passado, bem como para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. O ensino de História deve ser livre de perspectivas unilaterais e, ao contrário, deve abraçar uma multiplicidade de vozes e experiências específicas do tecido da sociedade brasileira.

Com o propósito de situar os debates em torno das especificidades do conhecimento histórico no que tange à polêmica entre objetividade e subjetividade, e aponto a discussão sobre o termo 'narrativa' como um debate potencialmente fértil quando a ideia é desvelar a 'razão de ser' da História (COSTA, 2019, 71).

O termo história narrativa refere-se a uma abordagem da escrita histórica que busca contar eventos passados de forma envolvente e cativante, assemelhando-se a uma narrativa. Nesse enfoque, os historiadores não se limitam a apresentar fatos cronologicamente, eles também incorporam elementos de narrativa, como personagens, conflitos, contextos sociais e culturais, para criar uma representação mais completa e acessível do passado. A história narrativa busca conectar o leitor ou espectador emocionalmente aos eventos históricos, tornando-os mais facilmente compreensíveis e memoráveis. Ela desempenha um papel importante na divulgação da história e na transmissão de lições do passado para as gerações presentes e futuras.

A modalidade opera na dialética de si e do outro, da continuidade e da mudança, da familiaridade e do estranhamento, na busca permanente de sentido de reafirmar o passado. O análogo estabeleceria, assim, uma relação metafórica (como se), possibilitando a produção de identidades em meio a disputas da memória a partir das demandas do presente. Surge, assim, a noção de identidade narrativa, que permite pensar (COSTA, 2019, p. 80).

No entanto, ao examinar a incorporação de narrativas sobre o negro no currículo, é importante considerar os desafios e os perigos que podem surgir quando não se promove uma visão diversificada e crítica da história. A ausência de perspectivas variadas pode resultar em uma formação intelectual limitada para os estudantes, restringindo sua compreensão do mundo e da sociedade em que vivem.

Propõe-se aqui a exploração da importância da inclusão de narrativas sobre o negro no currículo escolar, não apenas como um ato de justiça histórica, mas também como uma medida que enriquece o processo de aprendizagem dos estudantes. Destaca-se, inclusive, a necessidade de garantir que o ensino seja prolongado de forma a promover a compreensão crítica e a reflexão sobre as complexidades da

história e da cultura afro-brasileira. A educação é um direito fundamental dos estudantes e deve ser ministrada com a mais alta qualidade, abrangendo a diversidade de perspectivas e histórias que compõem a sociedade brasileira.

Benjamin (1993) considera a narrativa como uma forma de comunicação profundamente enraizada na experiência e na tradição. Ele contrasta a arte da narrativa com as formas de comunicação mais modernas e tecnologicamente orientadas, argumentando que a narrativa oral tradicional está em declínio devido à influência crescente da tecnologia, como a impressão e a mídia de massa.

O ensino de história desempenha um papel crucial na formação da consciência histórica e social dos estudantes. No entanto, a escolha entre as abordagens tradicionais e antirracistas no ensino de história gera, frequentemente, uma reflexão significativa.

Neste capítulo exploram-se os desafios enfrentados ao tentar implementar uma abordagem antirracista no ensino de história e a resistência encontrada em contraste com as práticas tradicionais.

A educação praticada no Brasil foi historicamente pautada em uma realidade criada pelos moldes de uma cultura eurocêntrica. Considerando esse fato, os desdobramentos das formas pelas quais a cultura dominante subjugou reprimiu toda e qualquer manifestação da cultura africana, por considerarem-se inferior primitiva e menos relevante para a memória cultural do país (SILVA; COELHO, 2015, p. 300).

Abordagens tradicionais frequentemente se baseiam em narrativas históricas que refletem visões eurocêntricas e lineares, deixando de lado perspectivas marginalizadas e histórias subalternas. Essas abordagens tradicionais perpetuam estereótipos raciais e fortalecem uma visão de mundo que minimiza a contribuição e a experiência do povo negro na construção da sociedade. No entanto, essa abordagem é familiar e confortável para muitos educadores e estudantes, o que cria resistência à mudança. Nesse sentido, abordam-se temas relacionados à diversidade, enfatizando valores como a acessibilidade de diferenças étnico-raciais, culturais, de gênero e outras, bem como a realidade nas escolas brasileiras. Apesar das diretrizes nacionais que já promovem a valorização da diversidade, a prática escolar, de maneira geral, ainda não está devidamente comprometida com essas questões, o que resulta na exclusão de grupos que não se enquadram nos padrões estabelecidos como dominantes conforme Martins e Lourenço (2013, p. 209):

Nesse sentido, os editores lançam anualmente uma infinidade de livros com temáticas recorrentes ligadas à questão da diversidade, em que comumente se enfatizam valores como relações étnico-raciais, pluralidade cultural, questões de gênero, aceitação das diferenças físicas e intelectuais, dentre outras. Contudo, embora tenha havido várias mobilizações no sentido de envolver os agentes escolares nos processos de respeito à diversidade e ao pluralismo cultural constituinte da identidade nacional brasileira, amparada sobretudo no âmbito do ensino por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares, na escola, de forma generalizada, estamos distantes de uma prática atrelada e comprometida com estas questões, produzindo a exclusão de grupos cujos padrões estéticos, físicos e étnico-culturais não correspondem aos padrões dominantes.

Munanga (1988) faz uma profunda análise das condições históricas que permeiam a trajetória da negritude como movimento de resistência e autoafirmação cultural. Ele identifica aspectos cruciais relacionados à sociedade colonial e à sociedade colonizada, examina os discursos pseudojustificativos que sustentaram o sistema colonial e explora os mitos e estereótipos criados para categorizar os colonizados como inferiores. A negritude, portanto, surge como uma reação às concepções eurocêntricas de superioridade e inferioridade, impostas em nome da missão civilizadora do Ocidente, que justificava a colonização. Diante das demandas para atender ao imperialismo econômico e ideológico, Munanga ressalta como o discurso foi frequentemente usado para legitimar o genocídio cultural e racista que marcou a história da África colonial.

O negro brasileiro encontra dificuldade na afirmação de sua identidade em função da marginalização, do preconceito e das discriminações enfrentadas historicamente. É possível elencar algumas consequências nefastas acarretadas por essa situação, como a autoestima fragmentada, a negação de seu pertencimento étnico-racial, apatia e desesperança assumidas por alguns, como também assunção do discurso da inferioridade e da autorresponsabilidade pela ascensão social, imposta pela sociedade que o discrimina (ROCHA, 2009, p. 43).

Em contrapartida, as abordagens antirracistas buscam desconstruir estereótipos, desafiar narrativas eurocêntricas e promover uma compreensão mais completa da história, incluindo as lutas e conquistas do povo negro. A exclusão de conteúdos relacionados à História da África e dos Afro-brasileiros nos currículos e ambientes educacionais não apenas impede a inclusão dos alunos negros em uma narrativa histórica coletiva, mas também prejudica a formação do sentimento de pertencimento. Isso ocorre porque a história desses indivíduos é frequentemente invisibilizada ou apresentada de maneira negativa e estereotipada.

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico no currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada, que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania (BRASIL, 1996, p. 11).

As perguntas entre essas duas abordagens se manifestam na resistência à mudança por parte de educadores, instituições de ensino e até mesmo comunidades locais. A mudança requer um compromisso sério em desafiar a norma e a familiaridade das abordagens tradicionais, o que pode ser um processo difícil e demorado.

Nos materiais curriculares, é evidente a incorporação e a definição de narrativas que refletem pontos de vista, tanto os explícitos quanto os implícitos, que compõem o conteúdo do que se procura estabelecer. As diversas perspectivas sobre o currículo, seu âmbito de atuação e interesses, bem como suas inserções e mediações, são relevantes para a formação das narrativas apresentadas nos documentos curriculares.

Esta narrativa proposta pela Secretaria de Educação sobre a história negra presente neste documento norteador dos conhecimentos para os estudantes é aqui avaliada conforme Goodson (1995, p. 117), o currículo é compreendido como:

O caminho aparente ou oficial de estudos, tipicamente composto na nossa era por uma série de textos que abordam diversas áreas e níveis de ensino, juntamente com a definição de tudo – metas, objetivos, sequências – que, de certa forma, constituem as diretrizes, regulamentos e princípios que orientam o que devem ser ensinados.

De acordo com as pesquisas de Goodson (1995, 1997), a concepção de uma tradição concebida se manifesta nos documentos curriculares, gradualmente formada e reformulada. Essa tradição possui um caráter duplo, pois não apenas representa um interesse educacional específico, como também tem implicações práticas. Nesse

contexto, tanto as disciplinas acadêmicas como as escolares são moldadas "social e politicamente, com os atores envolvidos empregando uma variedade de recursos ideológicos e materiais ao exigir com suas missões individuais e coletivas" (GOODSON, 1997, p. 43).

A disciplina escolar incorpora, portanto, pressupostos teóricos que direcionam seus discursos e práticas, moldando percepções e concepções nas relações entre conhecimento e autoridade. Em outras palavras, o componente curricular de história pode assumir as características específicas e implicações que envolvem aspectos sociais, muitas vezes incorporando abordagens e metas de ensino que transcendem o ambiente escolar e contribuem para a perpetuação de elementos culturais. Isso estabelece uma conexão entre a estrutura do currículo e a ação pedagógica.

De acordo com as observações de Goodson (1997, p. 31):

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso-retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social.

Ao realizar uma análise da BNCC do Ensino Fundamental que orientou a escrita do Currículo Paulista, segundo Santos, Santos e Santos (2016) destacam a relevância da discussão sobre raça e etnia no âmbito da BNCC. Conforme as autoras, observa-se que o termo raça foi em grande parte omitido no documento, sendo substituído por expressões como étnico-racial e étnico-cultural, o que contribui para uma tendência à generalização e ao esvaziamento do significado social originalmente associado ao termo raça.

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

A partir da teoria da decolonialidade, emerge-se uma ampla gama de oportunidades para a produção de conhecimento, especialmente na esfera histórico-educacional. Isso envolve a exploração de diversas formas de existência, a valorização de conhecimentos e práticas diversificados, e o reconhecimento das experiências vividas. Esses saberes, práticas e experiências proporcionam a flexibilidade necessária para diversificar a metodologia de ensino de História, seja no

contexto da educação básica ou superior. O objetivo é introduzir novas epistemologias na sala de aula, permitindo uma análise mais abrangente de eventos históricos a partir de perspectivas alternativas.

Dentro deste contexto, na abordagem do ensino de História a partir de novos epistemes explica-se que o termo novas é usado entre aspas, pois esses epistemes já fazem parte do cotidiano há muitos anos, contudo, recentemente, ele tem sido objeto de debates intensos e aprofundados e sendo reconhecido como conhecimento científico legítimo.

Considerando que a formação da identidade é um processo que se desenrola ao longo da história individual, influenciado por diversos contextos sociais, Gomes (2005) destaca a importância de reconhecer a escola como um ambiente que desempenha um papel crucial na construção da identidade racial, enfatizando a necessidade de compreendê-la em toda a sua complexidade e de promover identidades e pertencimentos raciais positivos.

Para Cavalleiro (2003, p. 19), a compreensão do conceito de identidade está intrinsecamente ligada à noção contínua de individualidade, que se desenvolve a partir de influências biológicas e sociais. A autora argumenta que a identificação de um indivíduo começa pela percepção de seu próprio corpo, inserido em um contexto que o reconhece como ser humano e parte da sociedade, sendo moldada também pela forma como os outros o enxergam. Dessa maneira, a identidade é vista como um processo dinâmico que contribui para a formação gradual da personalidade ao longo da vida de cada indivíduo.

Vygotsky (1984) explica que nos primeiros anos de vida, os indivíduos internalizam uma série de valores e padrões que, no futuro, influenciarão seu papel na sociedade. Nesse sentido, os processos de socialização e construção da identidade são fortemente moldados pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar. Portanto, é fundamental que tanto a família quanto outras instituições de socialização, como a escola, abordem de maneira apropriada e responsável as questões étnico-raciais desde os primeiros anos da criança, especialmente durante a fase inicial de sua educação, como parte integrante do processo de socialização, recomendam Berger e Luckmann (1977).

O ensino dos conhecimentos históricos ainda segue as divisões clássicas do tempo histórico, que são baseadas em acontecimentos de natureza econômica. Isso é evidenciado na BNCC e reforçado no Currículo Paulista, no qual podem-se identificar diversas concepções da história como componente curricular. Essas unidades temáticas são organizadas em três níveis: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e, por fim, Habilidades.

As unidades temáticas do 6º ano do Currículo Paulista abordam os seguintes tópicos: História - compreensão do tempo, espaço e diferentes formas de registro; a invenção do mundo clássico em contraste com outras sociedades; e as estruturas políticas, sistemas de trabalho e as diversas formas de organização sociocultural. É notável que o conteúdo de História começa com uma introdução de conceitos fundamentais relacionados ao tempo cronológico, ao espaço geográfico e às diversas maneiras de registrar informações históricas. No entanto, não há uma sugestão explícita para que o professor aborde conceitos essenciais sobre a natureza da História, a importância do estudo histórico e o papel do indivíduo na construção da narrativa histórica. Esses conceitos são particularmente relevantes para os estudantes do 6º ano, visto que o professor é um especialista em história e está recebendo estes conhecimentos pela primeira vez por um professor formado em história.

A história africana, assim como a de outros continentes não europeus, é notavelmente ausente no CP das escolas. A estrutura cronológica do currículo foca predominantemente na narrativa da civilização europeia e na história do mundo ocidental.

A história de outros povos e continentes é abordada de forma limitada, sendo incluída apenas quando diretamente relacionada à história europeia. Isso é evidenciado pelo fato de que, ao examinar-se as habilidades previstas para o 6º ano do ensino fundamental, encontram-se apenas duas referências à história e à cultura africana em um mar de competências anuais. Para ilustrar essa escassa inclusão da história e cultura africanas no currículo, pode-se observar o Quadro 2, a seguir, com o organizador curricular selecionada para analisar as duas habilidades relacionadas:

Quadro 2 - Organizador curricular 6º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	(EF06HI07A) Identificar as diferentes formas de linguagens, registros, técnicas e artes nas sociedades antigas (África, Ásia e Américas).	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos); Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	(EF06HI07B) Reconhecer a importância da tradição oral, cultura material e escrita para a transmissão da memória e do conhecimento nas diferentes sociedades antigas (África, Ásia e Américas).	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos); Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista.

Essa análise destaca a necessidade de repensar e expandir a inclusão da história africana no currículo escolar, a fim de proporcionar uma educação mais abrangente e inclusiva aos estudantes do estado de São Paulo. Na abordagem da Análise do Discurso, adotam-se aqui os discursos considerados como atos de fala concretizados, expressões linguísticas em funcionamento ou práticas discursivas (MAINGUENEAU, 1997, p. 29).

De acordo com a interpretação de Orlandi (2003, p. 15):

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. [...] Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da sua história.

Evidencia-se que as habilidades apresentadas e presentes no currículo, somente mencionado o povo do Egito, sem menção específica à África em geral no 6º ano como um forma de registro para que o estudante apenas aprenda a Identificar as diferentes formas de linguagens, registros, técnicas e artes nas sociedades antigas como o foco nas linguagens como os hieróglifos sem aprofundar que a sociedade Egípcia possuía grande cultura e saberes que transmitiu para o mundo influenciado o período de sua existência. Além disso, resulta em uma lacuna na representação da história e da diversidade do continente africano, incluindo aspectos importantes como o Império Kush e a relevância da Núbia para a África central.

Scaramal (2011) alerta para a dificuldade de colocar a diversidade da África em um texto instrumental e que é necessário desconstruir o conceito de homogeneidade sobre o continente africano.

Tal tendência se explica por exemplo, quando se procurou extirpar o Egito faraônico da África. Na lógica eurocêntrica uma civilização notável como a egípcia não poderia ter nada a ver com um continente selvagem como o africano. Assinale-se que o Egito materializou uma civilização erguida no curso do Nilo, pelo que os substratos africanos da sua população, da sua cultura e da sua religião não poderiam ser negados. Salvo, é claro, na eventualidade de violenta a geografia do grande rio, dissociando – da direção das suas águas e das relações mantidas com o interior do continente (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 30).

Esta ausência de enfoque na África no 6º ano do currículo contribui para a sub-representação da história e cultura africanas, enquanto a ênfase continua centrada na história da Grécia e de Roma em todos os bimestres do currículo. Para uma educação mais inclusiva e abrangente, é essencial revisar o currículo e garantir a representação adequada da África e de outras culturas não europeias, com uma diversificação das narrativas históricas ensinadas aos estudantes.

Ao examinar a unidade temática "A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades", torna-se evidente que o autor possivelmente adote uma perspectiva eurocêntrica, superando a importância das culturas africanas e asiáticas no período abordado.

[...] O eurocentrismo consiste em confundir ou sobrepor o discurso 'universalista' com momentos ou processos que, de facto, estão circunscritos ao continente europeu. Assim também, muitas conquistas na cultura, na ciência, na economia, na política etc. que são descritas como sendo europeias são, de facto, produto da criatividade de vários povos do mundo. Assim, no campo das ciências, a modernidade cria o epistemicídio de outras regiões do mundo diferentes da Europa (CASTIANO, 2013, p. 45-46).

Nesse contexto, a inclusão dessas culturas como um contraponto parece servir para fortalecer a ideia de superioridade das sociedades clássicas greco-romanas. Essa abordagem eurocêntrica é problemática historicamente, uma vez que desvaloriza as conquistas e a complexidade das culturas africanas e asiáticas da mesma época, refletindo uma visão tendenciosa e preconceituosa que historicamente marginalizou as contribuições não europeias para o desenvolvimento da história global. Ao estabelecer uma comparação desigual, elevando injustamente a cultura greco-romana como mais avançada ou superior, o autor pode conduzir uma narrativa que não reflete a real complexidade da história e das realizações das sociedades africanas e asiáticas durante o período em questão.

Diante deste cenário, seria oportuno que o documento também abordasse as implicações da cidadania contemporânea, incluindo a compreensão de que a cidadania representa nos dias de hoje, o que significa ser um cidadão, seus direitos, deveres, e assim por diante. Entretanto, o Currículo Paulista concentra-se na explicação da formação das sociedades grega e romana, além de relacionar o conceito de cidadania a essas duas culturas antigas, e na definição de Império no Mundo Antigo.

O currículo também aborda o papel das mulheres na História Antiga e Medieval, mas não estabelece conexões com a história das mulheres na sociedade, nas habilidades propostas. O CP evita abordar a discussão profunda sobre questões a respeito de todos os tipos e formas de desigualdade. O documento somente faz menção ao continente africano e estabelece objetos de conhecimento e habilidades para compreender o mundo africano durante os períodos históricos mencionados.

No 7º ano, o Currículo Paulista promove conexões significativas entre as regiões da Europa, América e África, enriquecendo o entendimento dos alunos. Essa abordagem abrange um período que vai do final do século XV ao final do século XVIII e examina minuciosamente os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais dessa época. Isso contribui significativamente para expandir o repertório dos estudantes.

O organizador curricular do 7º ano, o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias, está desempenhando um papel crucial no desenvolvimento dos estudantes, faz as complexas relações de poder, bem como os processos e mecanismos que moldaram e mantiveram as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços. Isso está alinhado com a competência específica da História 1³³ e 8³⁴, que enfatiza a importância de analisar as transformações e continuidades nas sociedades ao longo do tempo. Ao analisar o currículo para o 7º ano do componente de História, é possível identificar que o maior número de referências é direcionado à história negra no

³³ Competência 1- História - Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo

³⁴ Competência 8 - História - Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político e tratar com equidade as diferentes culturas.

contexto do Currículo Paulista. Portanto, esse aspecto assume destaque significativo na análise do discurso deste trabalho, conforme ilustrado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Organizador para o 7º ano do componente de História

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	(EF07HI02) Identificar conexões, interações e consequências do contato entre as sociedades do chamado Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e para o desenvolvimento de saberes e técnicas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos dessas sociedades.	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial, étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os interesses políticos e econômicos.	A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista.

Com relação à análise e leitura das unidades temáticas do organizador O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias presentes em diversas habilidades pode ser comprovada tanto historicamente quanto conceitualmente, revelando uma perspectiva importante da análise do discurso em contraponto à análise puramente gramatical.

Historicamente, a frase ressalta a noção de "mundo moderno", que se refere a um período de transformações significativas que se estendem desde o Renascimento até a Revolução Industrial, marcos temporais europeus da História. Esse período testemunhou mudanças profundas nas esferas política, econômica e cultural. A ênfase na "conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias" remete a uma compreensão do mundo moderno como um espaço onde diferentes pessoas interagem de várias formas, como comércio, exploração, colonização e intercâmbio cultural. Essas interações têm implicações profundas que se estendem além das fronteiras geográficas e culturais, impactando a evolução dessas sociedades.

A perspectiva eurocêntrica se torna notável nesse trecho. A primeira habilidade é apresentada da seguinte forma: "Explicar o significado da 'modernidade' e suas dinâmicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia" (BRASIL, 2018, p. 423). O uso do termo "Novo Mundo" em uma das unidades temáticas sugere que apenas com a chegada dos europeus à região em questão passou a existir, negligenciando, assim, a presença dos povos indígenas e legitimando o processo de colonização. Sobre esse tópico, é relevante mencionar as observações de Guerra (2020, p. 5-6):

Em suma, investigar tais facetas do processo histórico, compreendendo a América enquanto invenção eurocêntrica e, logo, dotada de um sentido que satisfizesse seus interesses, bem como da nova ordem de poder estabelecida, promovendo uma continuidade de longa duração histórica (BRAUDEL, 1992) de um poder colonial, é indispensável para novas abordagens e interpretações históricas acerca desse passado que configurou o 'Novo Mundo', já em sua gênese, como algo primitivo, ultrapassado, desprovido de valores que caminhassem em direção à modernidade.

A análise conceitual da frase destaca a importância da Análise do Discurso, uma abordagem que vai além da gramática tradicional, concentrando-se no uso amplo da linguagem em contextos específicos. A ênfase está na compreensão das condições sociais e culturais que moldam o discurso. Isso envolve uma consideração de elementos ideológicos, políticos e simbólicos na produção de sentido.

A frase sublinha que a linguagem não é neutra e transparente, mas carrega consigo elementos ideológicos que podem variar dependendo do contexto e do sujeito que a emprega. Portanto, a Análise do Discurso desafia a ilusão de uma interpretação direta e evidente, destacando a complexidade da relação entre a linguagem e a ideologia.

Para uma compreensão mais aprofundada, é válido explorar o conteúdo do organizador curricular em relação às habilidades conforme a taxonomia de Bloom. Ao examiná-lo, observa-se que o verbo identificar é frequentemente empregado como ação na habilidade, ocorrendo três vezes, enquanto os verbos: discutir, analisar e descrever aparecem apenas uma vez no sétimo ano. Quando se direciona o olhar para as habilidades relacionadas à história negra, torna-se evidente que o enfoque está predominantemente na identificação, limitando-se a identificar um objeto ou patrimônio. Essa abordagem não proporciona uma profundidade compatível com a Taxonomia de Bloom, uma vez que os verbos identificatórios representam a base dessa taxonomia. Consequentemente, a lógica subjacente à unidade temática permanece estagnada, sem uma progressão significativa.

Em contraste, na outra unidade temática, verifica-se uma tentativa de aprofundamento por meio dos verbos: descrever, discutir e analisar, visando enriquecer o conteúdo da escravidão e, conseqüentemente, fortalecer o conhecimento dos estudantes a respeito desse período significativo da história negra. O ponto crucial a ser destacado é que o foco recai no período da escravização dos negros, promovendo um desenvolvimento cognitivo mais sólido nos estudantes. É relevante notar que o Currículo Paulista apresenta uma narrativa da história negra que se aprofunda no contexto da escravidão, estimulando a discussão e a análise, o que, por sua vez, fomenta a aprendizagem dos estudantes sobre esse período e amplia a compreensão do povo negro no Brasil. A abordagem da linguagem é explorada como uma construção ideológica, cujas habilidades oferecem oportunidades para o aprimoramento das interpretações. Nessa conjunção, a compreensão torna-se um ponto fundamental no processo de aprendizagem (ORLANDI, 2012).

Essa abordagem discursiva também confirma o papel crucial da história na interpretação as condições sócio-históricas e ideológicas desempenham um papel fundamental na construção dos sentidos, permitindo que as palavras mudem de significado com base em quem as utiliza, da posição que essa pessoa ocupa e do contexto em que as palavras são usadas. A Análise do Discurso enfatiza a importância da formação discursiva que determina o que pode ou não ser dito em um determinado

contexto, confirmando que os sentidos nos discursos carregam uma carga ideológica. Isso demonstra uma interconexão entre linguagem e ideologia, uma perspectiva valiosa para compreender a construção de sentidos na história e no discurso.

Um dos aspectos centrais desse conceito, que emerge como um dos pilares do pensamento crítico do projeto decolonial, está associado à contestação explícita da modernidade. Esse desafio fundamental coloca em questão a própria concepção de tempo que serve como base e orientação para o projeto de universalização enraizado na experiência europeia ocidental, que impõe categorias de classificação como humano/não humano, primitivo/civilizado e moderno/selvagem. Em vista desse cenário, a proposta de buscar uma racionalidade não eurocêntrica (QUIJANO, 2005b) surge como uma resposta à própria heterogeneidade histórico-estrutural que caracteriza a formação dos povos do Novo Mundo. É importante destacar que o processo de modernidade/colonialidade se apoia na tarefa de sincronizar globalmente diversas temporalidades, provenientes de diferentes culturas e estruturas sociais, sob o rótulo da ideia de progresso. É crucial observar que essa ideia se renova sob uma lógica distinta, agora operando sob o conceito de crise, ou que funciona como o mais recente mecanismo de sincronização de uma experiência global (JORDHEIM; WIGE, 2018).

O ensino de História nas escolas, muitas vezes, refletiu um discurso que enfatizou o papel da Europa e, em menor medida, da Ásia nas navegações e nos contatos com as sociedades do chamado Novo Mundo (Américas) e da África. O ponto de vista eurocêntrico era comum, focando principalmente nos feitos dos exploradores europeus, como Cristóvão Colombo, Vasco da Gama e Fernão de Magalhães, e nas consequências desse contato para as sociedades americanas e africanas. Essa abordagem tende a minimizar ou até mesmo ignorar os aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus. Isso inclui formas de organização social sofisticadas, como as civilizações Asteca, Inca e Maia nas Américas, e os impérios africanos, como Mali e Songhai. Além disso, apresenta-se um foco limitado nas ricas tradições culturais, saberes e técnicas desenvolvidas por essas sociedades, como a arquitetura Maia, a metalurgia africana e as práticas agrícolas avançadas.

O cerne do conceito que serve como um dos fundamentos da análise crítica do projeto decolonial reside na condição dos povos colonizados ou historicamente afetados pelos processos de invasão e conquista europeia. Esses povos tendem a vivenciar essa história não como um passado remoto e superado, mas sim como um presente contínuo, no qual a experiência da diferença colonial se manifesta e perpetua de diversas maneiras. Pode-se acrescentar que isso se assemelha a uma reinterpretação que evoca experiências traumáticas, repetindo lógicas, conflitos e desigualdades estruturais. Um exemplo concreto da colonialidade é observado em incidentes de racismo cotidiano, definidos por Grada Kilomba (2019, p. 227) como uma "reinterpretação do passado colonial e uma realidade traumática". Essa realidade evidencia uma lógica de que "aprisiona os sujeitos negros, tanto homens como mulheres, em uma ordem colonial que os força a existir somente através da presença alienante dos sujeitos brancos".

No entanto, nos últimos anos, houve um esforço para diversificar o discurso e incorporar perspectivas mais abrangentes e inclusivas no ensino de História. Isso inclui valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos dessas sociedades, apoiando sua contribuição significativa para o desenvolvimento global. O uso do termo pré-colombiano coloca o foco na chegada de Cristóvão Colombo em 1492, indicando que a história das Américas começa apenas a partir desse momento, o que é eurocêntrico e desconsidera a rica história e civilizações que existiam nas Américas muito antes da chegada dos europeus. Isso perpetua a ideia de que a história indígena é menos relevante ou menos avançada. Termos como civilizações antigas das Américas ou sociedades originárias é mais coerente. Eles registraram a antiguidade e a importância das culturas indígenas sem fazer referência à chegada de Colombo.

Ao se analisar a habilidade, tem-se o seguinte direcionamento:

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e para o desenvolvimento de saberes e técnicas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos dessas sociedades (SÃO PAULO, 2019, p. 474).

A análise dessa habilidade revela a necessidade de superar uma visão eurocêntrica da história, que muitas vezes dominou os currículos de ensino, e que relegou as culturas africanas e americanas para um papel secundário. A habilidade enfatiza a valorização da diversidade cultural e artística dessas sociedades, o que é

fundamental para a promoção de uma educação mais plural e inclusiva. Ademais, a habilidade destaca a importância de compreender as formas de organização social, os saberes e as técnicas desenvolvidas por essas sociedades antes da chegada dos europeus. Isso contribui para uma visão mais completa da história, que apoia as realizações e contribuições das sociedades africanas e americanas para o desenvolvimento global.

É importante ressaltar que a implementação eficaz dessa habilidade requer uma abordagem pedagógica cuidadosa e uma seleção criteriosa de materiais de ensino que evitem estereótipos e preconceitos. É essencial promover o respeito e a valorização das culturas africanas e americanas, bem como promover a reflexão crítica sobre a história e suas diferentes perspectivas.

Na habilidade “(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval” (SÃO PAULO, 2019, p. 474). Pode-se destacar aqui a importância de trazer uma perspectiva mais ampla e abrangente no ensino da história negra. A tabela de habilidades do currículo paulista, ao enfatizar a discussão da escravidão e do tráfico de escravizados, destaca aspectos cruciais da história negra, mas é necessário ir além. A história negra é muito mais do que apenas a escravização. Ela é rica em diversidade, cultura, lutas e realizações em diversas áreas. É essencial que os educadores abordem a história negra de maneira a refletir essa diversidade e complexidade, proporcionando aos estudantes um entendimento mais profundo das contribuições dos afrodescendentes para a sociedade brasileira.

Ao elaborar um currículo, é crucial considerar o impacto que ele terá sobre a percepção dos estudantes. Torna-se essencial demonstrar que a história negra transcende a mera narrativa de escravidão, abandonando uma vastidão de experiências e legados. Os educadores têm a oportunidade de introduzir uma perspectiva decolonial, a qual questiona e subverte as narrativas coloniais tradicionais com a intenção de proporcionar um entendimento mais abrangente e equitativo da história negra.

A superação do eurocentrismo no Brasil teve início com a promulgação da Lei n. 10.639/2003, estabelecendo diretrizes para o sistema educacional nacional. No contexto brasileiro, Oliveira e Candau (2010, p. 31) destacam essa legislação como um elemento de reestruturação da educação básica. A Lei n. 10.639/2003 busca dar ênfase às demandas da comunidade afro-brasileira por reconhecimento,

valorização e garantia de direitos no âmbito educacional, levando em conta que tal reconhecimento requer estratégias que enaltecem a diversidade. De acordo com esses autores, esse processo envolve a ressignificação de termos como negro e raça, bem como a superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas na interpretação da realidade brasileira. Isso também envolve uma desconstrução de mentalidades e visões preconceituosas em relação à história da África e dos afro-brasileiros.

Garrido (2017) destaca que a representação histórica da escravidão negra é frequentemente apresentada de maneira suavizada, com muitos livros abordando a revolta dos escravizados como uma consequência exclusiva da extensa jornada de trabalho e da privação de liberdade, negligenciando as violências sofridas. Em consonância com essa visão, Silva, Teixeira e Pacífico (2013) observam a persistência da representação do negro como um escravizado passivo e brutalizado pelo sistema, com imagens dramáticas que retratam cenas de punições corporais, tentativas de fuga e atos de tortura. Outrossim, raramente encontram-se referências à África, e quando mencionada, o continente é frequentemente representado de maneira estereotipada como selvagem, rural e empobrecido.

A habilidade (EF07HI16) que propõe a análise dos mecanismos e dinâmicas do comércio de escravizados, bem como a identificação dos agentes envolvidos e das regiões africanas de procedência dos escravizados, é de extrema importância na reforma do currículo educacional. Ela desempenha um papel fundamental na desconstrução das narrativas eurocêntricas que, por muito tempo, dominaram o ensino da história.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a história tradicional, muitas vezes, reforça uma visão eurocêntrica das explorações e do comércio de escravizados. Essa visão limitada destaca quase exclusivamente o papel das sociedades nesses eventos, deixando de lado as dinâmicas complexas envolvendo diversos atores e regiões do mundo. Nesse contexto, a habilidade em questão desafia essa perspectiva ao ampliar o escopo de análise, porém, encontra-se aí um problema ao analisar o conjunto do organizador curricular dessa habilidade, que traz como objetivos do conhecimento o conteúdo que tem como foco as lógicas internas das sociedades africanas, novamente revelando uma visão eurocêntrica transferindo o olhar que a escravização tem uma ligação e revalorizando o imaginário dos estudantes que as lógicas internas das sociedades africanas realizaram a escravização e contribuíram para o processo sem

citar responsáveis europeus por este processo, desta forma os professores podem reformar um pensamento colonial e eurocêntrico para os estudantes.

Pode-se observar no Quadro 4 as habilidades (EF07HI19*) e (EF07HI20*) mencionadas em sua pergunta, que fazem parte do currículo estadual da Educação Básica de São Paulo e foram desenvolvidas pelos redatores do Currículo Paulista da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) durante o processo de adaptação do currículo estadual à BNCC. A abordagem decolonial nos estudos históricos e educacionais é de extrema importância para reverter o apagamento das histórias dos grupos populares que muitas vezes são omitidos ou distorcidos nos relatos convencionais. A história costuma ser contada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, refletindo as visões e interesses dos colonizadores e dominantes, enquanto a colonialidade, conforme destacado por Aníbal Quijano, continua a influenciar a maneira como a história é transmitida.

Quadro 4 - Tabela do organizador – 7º ano CP

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	(EF07HI19*) Analisar as condições das pessoas escravizadas e identificar as formas de resistência à escravidão na América Portuguesa.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	(EF07HI20*) Relacionar o racismo da contemporaneidade ao processo de escravização das populações africanas e afrodescendentes no período colonial.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista.

No entanto, a decolonialidade busca trazer à tona as experiências, narrativas e formas de resistência dos grupos populares que foram marginalizados e oprimidos. Ela desafia a narrativa única e hegemônica, reconhecendo que existem múltiplas histórias, perspectivas e maneiras de viver que merecem ser valorizadas. Ao incluir essas vozes, a decolonialidade enriquece a compreensão da história, promove a justiça social e ajuda a reconstruir a narrativa histórica de forma mais inclusiva e autêntica.

A escolha de conteúdos que incorporam as experiências dos grupos populares como resistência ao apagamento de sua história é um passo importante na construção de uma educação mais justa e equitativa. Isso permite que os estudantes tenham uma visão mais completa e precisa do mundo, compreendendo as complexidades das relações sociais, culturais e históricas que moldaram a sociedade. Ademais, essa abordagem contribui para a promoção da diversidade e para a valorização da riqueza das diferentes culturas e perspectivas que compõem o mundo.

De acordo com Quijano (2003), a origem e a disseminação da escravidão, centrada na exploração da mão de obra negra, moldaram uma perspectiva de mundo que ainda prevalece atualmente. A colonialidade do poder é fundamental para a compreensão dos processos históricos, especialmente na ótica do capitalismo, explicando como esse sistema teve início na era moderna com a chegada dos europeus à América. Portanto, a abordagem proposta por este estudo buscou ampliar o conhecimento para além daquele que é amplamente reconhecido como hegemônico, muitas vezes negligenciando saberes considerados locais ou regionais, que igualmente merecem atenção e respeito.

A educação é uma ferramenta poderosa para moldar a compreensão da história, e é fundamental que essa compreensão seja contextualizada, inclusiva e decolonial. As habilidades (EF07HI19*) e (EF07HI20*) do currículo paulista para o estado de São Paulo são exemplares ao abordar a história da escravidão, o racismo contemporâneo e os aspectos de resistência à escravidão. Estas habilidades não apenas incentivam uma compreensão mais aprofundada da história, mas também promovem uma análise crítica e uma perspectiva decolonial.

Conforme Munanga, este resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra tem grande importância:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra interessa não apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação de riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 1999, p. 16).

Pode-se encontrar no 8º ano uma abordagem sobre o tema do século XIX, uma época marcante que impulsionou a formação do mundo atual. Destacam-se aqui os diversos acontecimentos que resultaram nas independências das nações nas Américas, com ênfase no processo de independência do Brasil e suas repercussões. As competências listadas no Quadro 5, demonstram claramente o propósito de desafiar narrativas eurocêntricas, visando-se promover uma compreensão mais ampla e descolonizada da história. Isso é de suma importância, já que contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos aspectos raciais e históricos, capacitando os estudantes a se tornarem cidadãos mais informados e engajados.

Nesse contexto, direciona-se a atenção para os diversos processos que culminaram nas independências das nações nas Américas. Encontrando-se nesse ponto ênfases ao processo de independência do Brasil e às suas consequências para o país e a região. Além disso, a exploração proposta neste estudo abrange os continentes da África, Ásia e Europa. É importante salientar que, ao estudar esse período, em meio à análise, encontram-se conceitos-chave, tais como nacionalismo, imperialismo e as resistências a essas ideias e práticas. Esses temas desempenharam papéis cruciais na formação dos estados e nações, bem como nas relações entre diferentes culturas e povos. Ao abordar a unidade temática: os processos de independência nas Américas no 8º ano, para a compreensão da historicidade no tempo e no espaço, permitindo que os estudantes identifiquem diferentes interpretações que representam visões variadas de diversos sujeitos, culturas e povos em relação a um mesmo contexto histórico. Esta questão encontra-se alinhada com as competências específicas de História 2³⁵ e 4³⁶, promovendo uma compreensão mais profunda e abrangente da história e suas implicações para o mundo contemporâneo.

³⁵ Competência 2 - História - Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

³⁶ Competência 4 - História - Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Quadro 5 - Tabela organizador curricular – 8º ano CP

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Os processos de independência nas Américas	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.	Independência dos Estados Unidos da América; Independências na América espanhola: A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.
Os processos de independência nas Américas	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	Independência dos EUA; Independências na América espanhola: A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti; Os caminhos até a independência do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista.

A Taxonomia de Bloom, uma ferramenta valiosa na educação, descreve uma série de níveis de habilidades cognitivas, e um deles é o nível mais básico: Identificar. Embora Identificar seja uma habilidade importante, há algumas limitações quando se trata de abordar a formação decolonial da educação, especialmente no contexto da história negra. Um dos problemas de muitas habilidades que se concentram apenas na identificação é que elas tendem a enfatizar a memorização de fatos e informações superficiais, sem promover uma compreensão profunda, análise crítica ou a capacidade de conectar informações em um contexto mais amplo. Isso pode levar a uma abordagem superficial e estereotipada da história negra, que não considera o impacto mais amplo da história e da cultura afrodescendente na sociedade.

Uma ênfase excessiva na simples identificação pode não levar em conta a necessidade de uma abordagem crítica e interdisciplinar ao ensino da história negra. A história negra não pode ser reduzida apenas a eventos e figuras isoladas; é um campo vasto e complexo que requer uma análise cuidadosa das causas, consequências e implicações históricas e contemporâneas.

Para uma formação decolonial eficaz na educação, é essencial ir além da mera identificação e promover uma compreensão profunda, análise crítica e contextualização da história negra. Isso envolve o estudo das estruturas de poder, da influência da cultura africana na sociedade, do impacto da diáspora africana e da luta contínua por justiça racial. Portanto, é importante que as habilidades de ensino e avaliação incluam níveis mais elevados da Taxonomia de Bloom, como

Analisar, Avaliar e Criar, para garantir que os estudantes desenvolvam uma compreensão significativa e crítica da história negra e seu papel na formação da sociedade.

Ao realizar uma análise dessas habilidades apresentadas no Currículo Paulista nesta tabela (Quadro 6), revela-se um avanço na direção de uma história mais inclusiva e antirracista, em consonância com os princípios de uma perspectiva decolonial. Primeiramente, a identificação da Revolução de São Domingo como um evento singular, decorrente da Revolução Francesa, e a avaliação de suas implicações (EF08HI10) destacam o impacto das ações dos escravizados no Haiti como um elemento fundamental na história da independência das Américas, indo além de uma narrativa eurocêntrica tradicional.

Uma habilidade (EF08HI11) que exige a identificação e a expansão do protagonismo de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti, reconhecendo o papel essencial de grupos marginalizados, como escravizados e afrodescendentes, na busca pela autonomia. Essa abordagem ressalta a importância de considerar a diversidade étnica e social no entendimento da história das independências na América.

Quadro 6 - Tabela organizador curricular 8º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Os processos de independência nas Américas	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.
O Brasil no século XIX	(EF08HI28*) Identificar as características das revoltas negras no Brasil do século XIX, principalmente a Revolta dos Malês, e analisar os seus impactos na ordem escravocrata então vigente.	Brasil: Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.

Continua

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O Brasil no século XIX	(EF08HI19A) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
O Brasil no século XIX	(EF08HI19B) Identificar as propostas presentes das Leis Eusébio de Queirós, Ventre Livre, Sexagenário e Áurea, bem como analisar os seus impactos na sociedade brasileira do período imperial.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista.

De acordo com Quijano, “foi um caso excepcional onde se produziu, no mesmo movimento histórico, uma revolução nacional, social e racial. Quer dizer, uma descolonização real e global do poder” (2005, p. 134). Isso evidencia os laços estreitos entre a luta pelos Direitos Humanos na antiga colônia de São Domingos e em outros territórios escravizados na América do Sul e no Caribe. A vitória dos negros haitianos não apenas marcou o estabelecimento do primeiro Estado negro livre e independente, mas também representou a restauração da humanidade dos escravizados, que havia sido suprimida pela exploração colonialista, como afirmado por Marques (2017). Este episódio histórico desafia todos os países que experimentaram o domínio colonial, fornecidos como um marco significativo na busca pelos Direitos Humanos, visto que os desafios sociais, raciais e de gênero derivam, em grande parte, da influência da colonização no domínio do conhecimento, do poder e da identidade.

Portanto, essas habilidades representam um avanço na direção de uma perspectiva antirracista e decolonial na educação, ao considerar e destacar o papel de grupos historicamente oprimidos na construção da história das independências nas Américas. Isso contribui para uma narrativa mais abrangente e precisa, que valoriza as contribuições de todos os grupos étnicos e sociais na construção da história.

As habilidades e objetos de conhecimento presentes no Currículo Paulista demonstram um avanço significativo em direção a uma educação mais antirracista e decolonial. Eles reconhecem a necessidade de abordar aspectos fundamentais da história do Brasil e das Américas que frequentemente foram negligenciados ou distorcidos em uma narrativa tradicional eurocêntrica.

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

A habilidade (EF08HI14) que discute a tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros no final do período colonial destaca a persistência de preconceitos, estereótipos e violências contra essas populações no Brasil e nas Américas. Isso desafia a visão tradicional que minimizava ou ignorava a exploração e a opressão sofridas pelos indígenas e negros. É importante ressaltar que a noção de tutela conceitualmente se aplica mais amplamente aos povos indígenas do que aos negros no contexto histórico do Brasil e das Américas. A tutela indígena, muitas vezes, envolveu políticas que visavam proteger e civilizar os povos indígenas, o que frequentemente resultou em perda de terras, deslocamento e assimilação indireta. No entanto, os negros, particularmente os escravizados, enfrentaram um regime de escravidão brutal e não foram objeto do mesmo tipo de tutela. Eles foram considerados propriedades e submetidos a tratamentos desumanos.

Portanto, embora a noção de tutela fosse mais diretamente aplicável aos povos indígenas, os negros enfrentam uma experiência de exploração e opressão profundamente arraigada no sistema escravocrata, e suas lutas e resistência também são temas importantes a serem abordados na educação antirracista e decolonial. Essas distinções ressaltam a importância de uma abordagem educacional que reconheça a complexidade das experiências históricas de diferentes grupos étnicos no Brasil e nas Américas, evitando generalizações simplistas e eurocêntricas.

A inclusão de temas anteriormente omitidos nos currículos educacionais, como a história das revoltas negras no Brasil do século XIX, é de extrema relevância para a educação contemporânea. Um exemplo notável é a habilidade (EF08HI28*) presente no currículo paulista, que enfoca a identificação das características das revoltas negras, principalmente a Revolta dos Malês, e a análise de seus impactos na ordem escravocrata da época. Estudar revoltas como a dos Malês não apenas resgata uma parte crucial da história negra brasileira, que por muito tempo foi ignorada, como também promove uma compreensão mais profunda e precisa do passado. Isso é fundamental por diversas razões, a seguir apresentadas.

Primeiramente, o estudo dessas revoltas destaca o papel ativo e a resistência dos negros contra a opressão e a injustiça da escravidão, o que desafia estereótipos e preconceitos que muitas vezes cercaram a narrativa da escravidão que os negros nunca realizaram rebeliões ou revoltas contra a escravidão no Brasil.

As habilidades (EF08HI19A) e (EF08HI19B) abordam o legado da escravidão e as implicações das Leis Eusébio de Queirós, Ventre Livre, Sexagenário e Áurea, promovendo uma análise abrangente e crítica do contexto do Brasil Imperial. Essas habilidades e objetos de conhecimento destacam as diversas leis que foram promulgadas visando à libertação dos negros durante o período escravocrata no Brasil. No entanto, é importante observar que, ao se concentrar principalmente na fase Identificar das propostas dessas leis, pode-se limitar a compreensão do impacto real que elas tiveram na sociedade da época e em seu legado histórico. A mera identificação das leis pode resultar em uma abordagem superficial, em que a memorização de fatos e informações se sobrepõem à análise crítica, à contextualização e à compreensão mais profunda.

No que se refere à habilidade (EF08HI27), a tarefa de identificar os significados dos discursos civilizatórios com base em uma seleção de fontes construídas pelo professor, a fim de debater seus impactos negativos sobre os povos indígenas originários (Quadro 7). Primeiramente, é essencial considerar que essa construção histórica muitas vezes se baseia em perspectivas eurocêntricas e ocidentais, o que pode distorcer a compreensão dos eventos e acontecimentos históricos. A adoção de uma abordagem eurocêntrica na metodologia e no trabalho com os estudantes pode resultar na perpetuação de estereótipos específicos. A história eurocêntrica frequentemente minimiza ou distorce as perspectivas e contribuições das populações negras, contribuindo para a marginalização e apropriação cultural. Essa abordagem, se não for cuidadosamente questionada, pode minar os esforços para desmontar os discursos civilizatórios e combater os impactos negativos.

Quadro 7 - Tabela organizador curricular 8º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O Brasil no século XIX	(EF08HI27) Identificar, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas, as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e para as populações negras nas Américas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial; Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo; O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas; A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.
O Brasil no século XIX	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista

Na concepção de Munanga (2005, p. 15):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores, o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

A homologação da Lei n. 10.639/2003 é um passo importante, no entanto, a sua eficácia, vale a repetição, depende de um esforço contínuo para incorporar perspectivas não eurocêntricas na educação, bem como a seleção de fontes e metodologia utilizadas para ensinar história com um olhar não eurocêntrico.

A habilidade (EF08HI20), por sua vez, está diretamente relacionada à discussão dos legados da escravidão no Brasil. Foucault (2004b) também poderia ser invocado para analisar como as estruturas sociais atuais estão profundamente enraizadas em discursos de poder que têm suas raízes na escravidão e na colonização. A análise pode ser aplicada para examinar como a escravidão não

apenas deixou marcas econômicas e sociais, mas também moldou discursos e práticas que perpetuam desigualdades raciais e estruturais. Além disso, essa habilidade chama a atenção para a importância das ações afirmativas como um mecanismo de reparação, redefinindo os discursos e práticas relacionados à igualdade racial e étnica no Brasil. Desafiar narrativas eurocêntricas que, ao longo da história, dominaram o cenário educacional.

Os conteúdos dos objetos de conhecimentos fazem parte desse enfoque educacional, são vastos e abrangentes, abordando desde o escravismo no Brasil do século XIX, com suas plantations e revoltas de escravizados, até o abolicionismo e as políticas migratórias no Brasil Imperial. Esses temas permitem não apenas entender o contexto histórico da escravidão, mas também destacar a resistência e lutas dos escravizados e abolicionistas, subvertendo narrativas que minimizam a contribuição desses grupos para a história brasileira. Cada um dos objetos presentes no currículo é essencial para uma educação antirracista e decolonial, que desafia narrativas eurocêntricas como conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula (Quadro 8).

Quadro 8 - Tabela organizador curricular 8º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Configurações do mundo no século XIX	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.
Configurações do mundo no século XIX	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.
Configurações do mundo no século XIX	(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.	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista.

Essas habilidades (EF08HI23, EF08HI26 e EF08HI24) não apenas descrevem o que os estudantes devem aprender, elas também abrem espaço para uma análise crítica profunda dos eventos históricos e de seu impacto nos dias de hoje.

A habilidade EF08HI23 desafia a estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. Durante o século XIX, as potências europeias justificaram sua expansão imperialista com base em ideologias de superioridade racial. Acreditavam que tinham um "fardo civilizatório" e, assim, tinham o direito de dominar outras nações. Essas ideologias não apenas forneceram uma justificativa para a exploração, mas também criaram um ambiente propício para a discriminação racial sistêmica. Como resultado, comunidades na África e Ásia sofreram não apenas sob o jugo imperialista, mas também sob o peso do racismo estrutural.

A habilidade, EF08HI26 incentiva a identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo. É crucial lembrar que a história não se resume apenas à narrativa dos colonizadores; as comunidades locais também desempenharam papéis ativos na resistência contra o domínio imperialista. Suas lutas variaram de revoltas armadas a resistência cultural e política. Essas resistências desafiaram a lógica imperialista e contribuíram para a formação de movimentos de independência que, eventualmente, levariam à descolonização.

A habilidade EF08HI24 aborda o reconhecimento dos principais produtos africanos utilizados pelos europeus durante o imperialismo e a análise de seus impactos nas comunidades locais. A análise crítica conduz ao entendimento de que produtos como marfim, borracha e minerais eram frequentemente extraídos em condições desumanas e exploradoras, o que causava danos significativos às comunidades locais. Essa exploração econômica desempenhou um papel fundamental na construção da riqueza europeia, à custa das populações colonizadas.

Ao observar o 9º ano pela primeira vez o Currículo Paulista, não é surpreendente que o documento, como já mencionado, siga uma abordagem cronológica e eurocêntrica com limitadas oportunidades para explorar questões locais e o cotidiano dos estudantes. No entanto, considera-se fundamental que o ensino de História inclua a dimensão local, pois isso contribui para a formação cidadã do estudante, conforme enfatizado por Lastoria e Mello (2008):

[...] essa abordagem educacional possibilita que o aluno, a partir da dimensão local, passe a valorizar não apenas o cotidiano das pessoas comuns, mas também a própria geografia em que está inserido. Cada lugar possui sua própria história. Ao reduzir a escala de observação, é possível se aproximar do mundo real e do que é vivenciado.

No que diz respeito ao século XXI, o 9º ano aborda tópicos como "os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo", "pluralidades e diversidades identitárias na atualidade" e "as demandas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de participação nos âmbitos local, regional, nacional e internacional" (SÃO PAULO, 2019). Observa-se que o documento oferece poucas oportunidades para discutir essas questões de forma abrangente e, quando o faz, pode ser apenas no final do ano letivo, um período que pode ser desafiador para que professores e estudantes explorem esses tópicos de maneira completa e adequada. No que se refere à legislação sobre a África, afrodescendentes e indígenas, Silva e Guimarães (2018, p. 288) observam que:

[...] mesmo enfrentando oposições e negligências, a BNCC assegura, pelo menos em parte, a discussão dessas questões. O texto da BNCC declara que '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. 399). No entanto, esse trecho, de maneira ambígua, valoriza essas histórias e sugere uma 'dimensão puramente retórica' como uma deficiência exclusiva delas, como se isso não também se aplicasse aos tópicos mais tradicionais no ensino de História... A ameaça da retórica é uma preocupação constante!

Para analisar o organizador curricular do 9º ano no campo da História, é fundamental realizar uma cuidadosa seleção das habilidades, objetivos de conhecimento e temáticas que serão abordadas, especialmente no contexto da questão negra. Essa análise permite uma compreensão mais aprofundada do discurso presente nessas habilidades a serem ensinadas aos estudantes. Ao focar na inclusão e contextualização da história afrodescendente, o currículo busca promover a sensibilização e o entendimento das contribuições e desafios enfrentados pelo povo negro ao longo do tempo, enriquecendo assim o processo de ensino e aprendizagem (Quadro 9).

Quadro 9 - Tabela organizador curricular – 9º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	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.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	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.
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as reivindicações dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e das mulheres no contexto republicano até a Ditadura Militar.	A questão indígena, afrodescendente e da mulher durante a República (até 1964).
Totalitarismos e conflitos mundiais	(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.	O colonialismo na África; As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	Os anos 1960: revolução cultural; A ditadura civil-militar e os processos de resistência; As questões indígena e negra e a ditadura.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista.

No contexto do currículo escolar brasileiro, os objetivos de ensino relacionados à história negra abarcam um amplo espectro de níveis de aprendizado, de acordo com a Taxonomia de Bloom. Cada um desses objetivos busca desenvolver o conhecimento dos estudantes e as habilidades analíticas, críticas e reflexivas, capacitando-os para uma compreensão mais profunda da história afro-brasileira e seu impacto na sociedade.

O primeiro objetivo, que se concentra na identificação dos mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira após a abolição da escravidão, reflete a necessidade dos estudantes não apenas conhecerem os eventos históricos, como também entenderem as implicações sociais, econômicas e políticas desses eventos. Essa abordagem visa estimular o pensamento crítico, levando os alunos a avaliarem de forma criteriosa o impacto desses mecanismos na sociedade.

O segundo objetivo vai além, ao exigir que os estudantes discutam a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. Esta discussão implica uma análise profunda das contribuições dos afrodescendentes ao longo da história do país, indo muito além de um mero reconhecimento. Ele estimula os alunos a considerarem como essas contribuições moldaram a atual realidade brasileira e a refletirem criticamente sobre a influência dos negros em diversos setores da sociedade.

Ambos os objetivos demonstram uma abordagem educacional que vai ao encontro dos princípios da Taxonomia de Bloom, que visa não apenas à aquisição de conhecimento, mas também ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais avançadas, como análise crítica, avaliação e visão geral. Portanto, o currículo escolar brasileiro não se limita a apresentar informações sobre a história negra no país, ele busca capacitar os alunos a compreenderem profundamente e a avaliar criticamente o papel dos afrodescendentes na sociedade brasileira, promovendo uma educação mais abrangente e enriquecedora (Quadro 10).

Quadro 10 - Tabela organizador curricular – 9º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
A história recente	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia, identificando o papel dos principais movimentos nacionalistas nas lutas de independência.	Os processos de descolonização na África e na Ásia.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	(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.	O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo Paulista.

A análise das habilidades listadas do Currículo Paulista selecionadas do 9º ano para o Ensino Fundamental possui os objetivos de aprendizagem têm especial atenção aos casos brasileiros a partir da República passando por marcos da História como, a Constituição de 1988, movimentos sociais, mudanças econômicas, políticas, movimentos migratórios, representatividades geracionais, culturais e étnicas, considerando aspectos locais, regionais, nacionais e mundiais. Ela revela a importância de abordar a questão racial ao longo do processo educativo. A proposta da atividade avaliativa, conforme delineada no plano de aula, tem como objetivo principal estimular e despertar o interesse dos alunos em relação ao conteúdo abordado. Isso se torna particularmente relevante, uma vez que, ao introduzir tópicos relacionados ao continente africano nas aulas, observa-se que os estudantes frequentemente trazem consigo conceitos preconcebidos e estereotipados. Como observado por Souza (2016), é importante notar que as representações estereotipadas sobre homens e mulheres negros, tanto no Brasil quanto em outros países africanos, são utilizadas no componente de História.

Entretanto, é possível identificar um progresso notável nas representações sociais presentes nos livros didáticos destas disciplinas ao longo do século XXI. A diversidade étnico-racial emergiu como um dos principais temas desafiadores para pesquisadores e professores, tanto na formação de licenciados como no ensino básico. Este avanço reflete o comprometimento em promover uma abordagem mais inclusiva e precisa ao ensino dessas matérias, contribuindo para uma compreensão mais completa e crítica das complexas dinâmicas históricas e geográficas envolvendo o continente africano e sua diáspora (SOUZA, 2016, p. 12).

Esta citação de Souza destaca um avanço notável nas representações étnico-raciais nos livros didáticos, especialmente ao longo do século XXI. Este progresso reflete a crescente conscientização sobre a importância de uma abordagem inclusiva no ensino, alinhada com as habilidades e competências esperadas dos estudantes. Atualmente, os livros didáticos são construídos considerando as habilidades que os alunos devem desenvolver. Isso é fundamental para promover uma compreensão mais abrangente e crítica das complexas dinâmicas históricas e geográficas relacionadas ao continente africano e à sua diáspora. A diversidade da diversidade étnico-racial como um tema exige no componente de História não apenas riquezas no currículo, mas também contribui para uma educação mais equitativa e representativa. Ao considerar como essas habilidades são articuladas nos livros didáticos, é possível aprimorar o ensino e aprendizado sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, promovendo uma visão mais completa e inclusiva dessas temáticas. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade que valorize a diversidade cultural.

A educação é uma ferramenta poderosa para moldar a compreensão de um país e de sua história. No Brasil, como em muitos outros lugares, a abordagem histórica tem sido, por muito tempo, influenciada por uma perspectiva eurocêntrica. No entanto, as habilidades elencadas nos padrões de ensino, descritas no artigo em questão, oferecem uma oportunidade valiosa para reformar essa narrativa. Elas têm o potencial de estimular uma aprendizagem cognitiva que permitirá aos estudantes compreenderem melhor a contribuição das populações afrodescendentes, indígenas e outros grupos marginalizados para a formação do Brasil.

Em primeiro lugar, a habilidade de "Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados" (EF09HI03) instiga os alunos a mergulhar nas complexidades da história pós-abolição e analisar como os afrodescendentes foram integrados na sociedade brasileira. Isso não apenas amplia o conhecimento histórico, mas também permite que os estudantes

compreendam as raízes da desigualdade racial no Brasil e como isso afeta a sociedade contemporânea.

No caso da habilidade de "Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil" (EF09HI04), esta enfatiza o papel vital das populações negras na construção do país. Essa discussão desafia a narrativa eurocêntrica que frequentemente minimiza essas contribuições, promovendo uma compreensão mais completa da história do Brasil.

O reconhecimento das "reivindicações dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e das mulheres no contexto republicano até a Ditadura Militar" (EF09HI07) destaca o impacto desses movimentos na formação da sociedade brasileira. Os estudantes são encorajados a examinar como essas lutas por direitos tiveram um papel fundamental nas mudanças sociais e políticas do Brasil.

As habilidades que abordam as demandas indígenas e quilombolas como formas de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (EF09HI21) e a identificação de direitos civis, políticos e sociais na Constituição de 1988 relacionados à cidadania e ao combate ao racismo (EF09HI23) evidenciam as batalhas históricas por justiça e igualdade que continuam a moldar a sociedade brasileira.

O estudo dos "processos de descolonização na África e na Ásia, identificando o papel dos principais movimentos nacionalistas nas lutas de independência" (EF09HI31) também oferece uma perspectiva global das lutas por independência e inspira uma compreensão mais ampla da história do Brasil à luz dos eventos mundiais.

A discussão das causas da violência contra populações marginalizadas incentiva os alunos a refletirem sobre as questões sociais e a se tornarem conscientes das desigualdades e injustiças na sociedade brasileira. Isso é essencial para construir uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. As habilidades delineadas nos padrões de ensino representam uma oportunidade fundamental para promover uma reforma na abordagem histórica brasileira. Elas desafiam a narrativa eurocêntrica predominante, permitindo que os estudantes compreendam e valorizem as contribuições das populações afrodescendentes, indígenas e outros grupos marginalizados para a história e a sociedade do Brasil. Isso não só enriquece o aprendizado cognitivo, mas também contribui para uma visão mais inclusiva e justa da história do país. Essas habilidades promovem a reflexão sobre a história, os direitos e as responsabilidades no contexto da diversidade racial, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos.

O Currículo Paulista sugere uma problematização da abordagem cronológica, esse aspecto não é efetivamente abordado no documento. Os conteúdos são organizados seguindo a tradicional divisão cronológica histórica, mantendo o modelo europeu de quatro partes, que compreende a História Antiga, com ênfase em Grécia e Roma; a História Medieval, que aborda o Oeste e o Sul europeu; a História Moderna, explorando a influência da Europa na África, América e Ásia; e a História Contemporânea, que engloba temas de alcance global, mantendo assim o que já estava sendo praticado no currículo de história anteriormente, sem uma grande ruptura de conteúdo.

Como destacado por Silva e Guimarães (2007, p. 284-285):

Em boa parte do mundo, modelos similares são aplicados, dos currículos dos cursos superiores de história ao ensino fundamental. Em nenhum momento, Chesneaux recusa a necessidade de se estudar a história daquelas partes 'clássicas' do mundo em diferentes períodos. Salienta, todavia, que são partes do mundo. E que esses recortes também significam silêncios, ou negações de outras histórias.

Segundo as reflexões de Gomes (2008), a visão em relação à África e aos negros brasileiros é frequentemente caracterizada por uma cristalização estereotipada, muitas vezes chegando à animalização. A representação da África ainda é apresentada de maneira fragmentada, reduzida a guerras tribais, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, como a Aids, entre outros elementos. Essas imagens são evocadas de forma isolada, sem conexão, e frequentemente dissociadas de uma análise mais ampla do contexto histórico, político e cultural da época, sendo parte integrante da experiência curricular escolar. Elas ultrapassaram a mera assimilação de conteúdos, influenciando na formação de subjetividades e na criação de discursos sobre o outro e as diferenças. Dessa forma, é evidente que tais representações dificilmente propiciariam a construção de subjetividades mais receptivas ao tratamento da diversidade.

Mediante a análise dos organizadores curriculares do Currículo Paulista, realizada conforme proposto neste estudo, depreende-se que incorporar a história negra em todos os anos letivos do ensino fundamental é um avanço significativo. Essa inclusão é um passo fundamental na direção de uma educação mais inclusiva e representativa, que reconhece a importância da contribuição e da vivência do povo negro na formação da sociedade brasileira. No entanto, à medida que se aprofunda nessa narrativa, percebe-se o tamanho do desafio, que é crucial para construir essa

história negra de forma autêntica, sem a lente eurocêntrica que frequentemente distorce a compreensão do povo negro.

O reconhecimento da história negra não pode se limitar à mera inclusão de datas e eventos, mas deve buscar uma compreensão mais profunda, considerando as perspectivas, lutas e conquistas do povo negro de maneira autêntica. E nesse sentido, a análise crítica dos organizadores curriculares é essencial para promover uma narrativa que respeite a diversidade cultural e étnica, permitindo aos estudantes uma visão mais completa e precisa da história. À medida que se avança na análise, a construção de uma narrativa que abra espaço para as vozes e experiências do povo negro é também um desafio que requer um compromisso contínuo, visando à educação antirracista.

A necessidade de promover uma educação antirracista é mais evidente do que nunca. O combate ao racismo estrutural e a promoção da igualdade racial tornaram-se objetivos primordiais em sociedades que buscam justiça e inclusão. Contudo, a construção de uma narrativa antirracista enfrenta uma série de desafios significativos, que merecem atenção e análise crítica.

A resistência a mudanças profundas na forma como a história é ensinada é um obstáculo notável. A educação, muitas vezes, está enraizada em tradições e práticas pedagógicas que perpetuam estereótipos e visões eurocêntricas. Desafiar essas normas exige esforços incansáveis para desconstruir preconceitos arraigados e adotar uma perspectiva mais inclusiva e representativa.

A falta de recursos educacionais adequados é mais um desafio crítico. O desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem de maneira aprofundada a história e a cultura negra, e que os integrem de forma autêntica no currículo, é um processo complexo e demorado. A escassez de tais recursos limita a capacidade de educadores e instituições de ensino em oferecer uma educação antirracista de qualidade (GOMES, 2012).

A resistência social também é um obstáculo notável. O racismo, em suas formas mais explícitas e sutis, ainda permeia muitas esferas da sociedade, incluindo a educação. A promoção de uma narrativa antirracista muitas vezes encontra resistência de grupos que temem uma reorganização do *status quo* ou uma ameaça à sua posição de privilégio.

A formação de professores é um elemento-chave para o sucesso da implementação de uma narrativa antirracista. Muitos educadores podem não estar preparados para lidar com os desafios de ensinar uma história que desafia narrativas dominantes e exige uma compreensão profunda das complexidades do racismo e da opressão racial.

Por fim, é fundamental reconhecer que a promoção de uma narrativa antirracista não se limita apenas ao âmbito da educação, mas também deve ser uma preocupação da sociedade como um todo. Para superar esses desafios, é necessário um esforço coletivo, que envolva educadores, instituições de ensino, governos, comunidades e, em última análise, todas as pessoas comprometidas com a igualdade racial, os desafios para construir uma narrativa antirracista são reais, mas a necessidade de superá-los é imperativa.

3.3. Desafios, tensões e Vidas Negras importam: reflexões sobre o Currículo Paulista para uma Educação Antirracista

Esta seção traz uma reflexão sobre a interseção entre o sistema educacional e a luta por justiça racial no estado de São Paulo. Ao entrar nesse espaço de análise, há um confronto natural com uma série de complexidades, desafios e esforços que orbitam em torno da busca por uma educação que seja verdadeiramente antirracista. Neste contexto, o Currículo Paulista desempenha um papel significativo, uma vez que orienta o ensino nas escolas do estado de São Paulo. No entanto, para que essa educação antirracista seja eficaz, é fundamental analisar os desafios, os esforços e os avanços presentes nesse processo.

Vale destacar que há inúmeros desafios enfrentados e a enfrentar na melhoria de um currículo antirracista. O sistema educacional, muitas vezes, perpetua estereótipos e preconceitos raciais, tornando difícil a mudança para uma perspectiva que valorize todas as vidas igualmente. A resistência de alguns setores da sociedade em aceitar essa mudança torna o processo ainda mais complexo.

A temática das vidas negras e sua valorização no contexto educacional ganha relevância não apenas como um ponto de discussão acadêmica, mas também como um imperativo moral e social. Parte-se aqui para a compreensão das barreiras que permeiam a promoção de uma educação que reconheça, respeite e celebre a diversidade racial na sociedade.

Guimarães (1995, p. 43) faz um importante alerta para que:

O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correcional); através das instituições educacionais e de saúde pública. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira.

Ao abordar a inclusão de conteúdos e perspectivas antirracistas no currículo, surgem desafios importantes. Primeiramente, há uma resistência por parte de alguns setores da sociedade que veem essa inclusão como uma visão ideológica, ignorando a necessidade de enfrentar as raízes do racismo no país. Daí a necessidade de explorar as bases teóricas e conceituais que moldam esta análise, com base em autoras e autores de destaque no campo da educação antirracista.

Nesta seção esboça-se uma visão geral do objeto de pesquisa, que se concentra nas práticas de valorização do pertencimento étnico-racial nas escolas, destacando a relevância de reforçar a ausência e invisibilidade de debates relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais. Adicionalmente, de acordo com as diretrizes fornecidas por Munanga (*in* SILVÉRIO; MOEHLECKE, 2009).

Segundo Cruz (2016, p. 340), observa-se que:

[...] parte dos discursos identificados entre o racismo e antirracismo utiliza-se de argumentos análogos, como exemplo, as acepções do direito à diferença ou da preservação das identidades, embora com intenções distintas. Essa alusão à empregabilidade de termos congêneres deve alertar para as conjunturas em que o debate é colocado e para o direcionamento político dado ao antirracismo.

Adentra-se também em uma análise crítica do Currículo Paulista, como já sabido, um instrumento fundamental para a implementação de políticas educacionais no estado de São Paulo. A questão-chave que orienta as reflexões apresentadas a seguir é a capacidade deste currículo de promoção de práticas educacionais antirracistas. Este é um caminho que exige o engajamento de educadores, gestores, formuladores de políticas e da sociedade em geral, em prol de uma educação que reconheça a importância das vidas negras importam e suas contribuições para a sociedade brasileira.

É fundamental considerar os avanços que ocorreram nessa jornada em direção a uma educação antirracista. O Currículo Paulista, ao incluir conteúdos que valorizam a cultura afro-brasileira e indígena, representa um passo significativo nessa direção. A conscientização sobre a importância das vidas negras e o combate ao racismo estão se tornando temas mais presentes nas escolas, contribuindo para uma mudança cultural profunda.

Lançam-se aqui as bases para uma análise crítica e aprofundada dos desafios, e as possibilidades relacionadas à busca por uma Educação Antirracista no contexto do Currículo Paulista. É uma jornada que convida a uma reflexão sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais inclusiva.

De acordo com Paulo Freire (2019), a formação contínua deve ser ética e dialógica, originando-se da reflexão crítica sobre a prática. Ela deve reconhecer e valorizar o conhecimento dos estudantes, ao mesmo tempo que rejeita qualquer forma de discriminação. Freire também enfatiza a importância de acreditar na capacidade de transformação, baseada na compreensão de que o ato de ensinar implica um compromisso com o bem-estar coletivo. Isso se manifesta através do respeito ao conhecimento dos educandos, da promoção da criticidade, da ética, da reflexão sobre a prática, do reconhecimento da incapacidade, da valorização da autonomia dos educandos, e da promoção de valores como o bom-senso, o diálogo, a esperança e o afeto, possibilitando uma intervenção positiva no mundo (FREIRE, 2019).

O projeto de Estudo Exploratório apresentou importantes discussões sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Antirracista, baseado no referencial teórico de autoras e autores renomados como Eliane Cavalleiro, Kabengele Munanga, Claudilene Silva, Petronilha Beatriz Silva, Nilma Gomes e Grada Kilomba, alicerçando com solidez a análise crítica do Currículo Paulista em busca de uma educação antirracista, trabalhada ao longo desta dissertação.

Nessa perspectiva, a promoção da educação antirracista representa uma decisão política que envolve não apenas os/as educadores, ainda que desempenhem um papel crucial nesse processo. A Educação para as relações étnico-raciais e a educação antirracista são conceitos interligados, mas não são idênticos. A primeira é concebida como uma política educacional que serve de base e orientação para a prática da educação antirracista enquanto a segunda refere-se à implementação de ações destinadas a enfrentar e combater o racismo envolvendo a transformação das representações em relação à comunidade negra sua história e sua cultura.

O objeto desta seção volta-se para o documento oficial do estado de São Paulo, o Currículo Paulista de modo a avaliar as práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no contexto escolar através das habilidades e competências analisadas, tendo-se os elementos desafiadores do processo, as tensões de tradicionais do ensino de história, trazendo a reflexão sobre o ensino de história para o ensino fundamental.

Ao analisar a presença das vidas negras no Currículo Paulista, ocorre um confronto com tantos desafios e prejuízos significativos, intrinsecamente ligados à necessidade de superar o racismo estrutural e transformar o sistema educacional em um espaço em que vidas negras sejam efetivamente valorizadas, respeitadas e plenamente integradas. É uma jornada que envolve a revisão de conteúdos, a formação de professores, a conscientização da comunidade escolar e o engajamento com as questões raciais de forma sistemática e comprometida.

A valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar requer, em sua essência, a promoção de ações embasadas na valorização das diferenças entre os sujeitos. Isso implica dismantellar processos historicamente alicerçados no mito da democracia racial que, como pontuado por Gomes (2012c), têm contribuído para suprimir a rica história e as especificidades do povo negro. Esse processo de suplantação das lacunas é um imperativo moral e educacional.

Conforme as palavras de Gomes (2017, p. 135), “com todos os desafios e limites, há mudanças significativas acontecendo nos currículos e nas práticas educacionais brasileiras que precisam ser mais conhecidas e analisadas”. Isso porque há um arcabouço legal no campo da educação que estabelece e organiza mecanismos e ações voltados para a promoção e melhoria da condição da população negra brasileira em sua totalidade.

Entretanto, a reestruturação do sistema educacional é uma tarefa desafiadora, já que, como discutido em outras seções ao longo desta dissertação, muitos aspectos e práticas ainda mantêm uma estrutura institucionalmente racista. Isso significa que, desde a infância, as crianças negras são sujeitas a um sistema que as coloca em situações de desvantagem, devido a preconceitos que as rotulam como incapazes, propensas à violência, inquietas, desestruturadas, e a outros estereótipos negativos (MACEDO, 2016).

Diante da complexa natureza contraditória do ambiente escolar, é fundamental reconhecer que se os estudantes têm a capacidade de aprender a adotar posturas racistas, também possuem a capacidade de aprender a superá-las. Portanto, torna-se imperativo proporcionar uma formação contínua para os professores, permitindo-lhes a oportunidade de refletir sobre suas práticas educacionais, com o objetivo de promover uma educação antirracista acessível a todos os estudantes. Neste sentido, como indicado por Bonnett (2000), existem seis abordagens para a prática do antirracismo:

1. Antirracismo Cotidiano: Refere-se às ações diárias da cultura popular, realizadas por indivíduos comuns, no enfrentamento das resistências à igualdade racial.
2. Antirracismo Multicultural: Enfatiza a valorização da diversidade multicultural como uma maneira de combater o racismo. Isso implica garantir a diversidade e promover a empatia.
3. Antirracismo Psicológico: Envolve a identificação e a confrontação do racismo dentro das estruturas da consciência individual e coletiva. Para isso, podem ser utilizadas estratégias como o 'treinamento de conscientização (sobre o racismo)' (conforme Judy Katz, 1978) e a criação de 'imagens raciais positivas' (conforme Robert Jeffcoate, 1979).
4. Antirracismo Radical: Consiste em identificar e desafiar as estruturas socioeconômicas de poder e privilégio que alimentam e perpetuam o racismo. Nesse contexto, a prática antirracista nas sociedades capitalistas está intrinsecamente ligada à subversão e à destruição do status quo socioeconômico. No entanto, frequentemente, o radicalismo no antirracismo é entendido de maneira restrita, como algo separado da prática revolucionária (marxista e outras). Mais especificamente, o radicalismo é considerado sinônimo de 'crítica social', na qual o antirracismo é interpretado como algo que questiona, desconstrói e desafia a presença do racismo na sociedade.
5. Antirracismo Antinazista e Antifascista: Nesse contexto, o nazismo é criticado em todo o espectro do movimento antirracista. No entanto, existe um grupo mais específico dentro do movimento que direciona sua atuação quase exclusivamente para o antinazismo e o antifascismo. Dentro desse grupo, assim como em outros contextos, os termos 'nazismo' e 'fascismo' são frequentemente usados de forma intercambiável.
6. Organização Representativa: Essa abordagem busca refletir em políticas e práticas que buscam criar organizações representativas da 'comunidade mais ampla', favorecendo ativamente a inclusão social e a promoção das raças anteriormente excluídas (BONNETT, 2000, p. 114-115).

Ao explorar a organização das formas de praticar o antirracismo, Bonnett (2000) observa que as iniciativas de combate ao racismo podem ser inovadoras de diversas maneiras, visto que o antirracismo oferece uma ampla gama de abordagens que podem ser adotadas. Diante dessa diversidade, as práticas que surgem em tais abordagens, sejam elas homologadas com as seis formas mencionadas ou não, podendo ser fornecidas de diversas maneiras, embora nem sempre sejam complementares.

A implementação de uma educação antirracista é um desafio multifacetado que exige a consideração de várias abordagens e estratégias. No contexto do Currículo Paulista de História, que busca promover uma transformação educacional significativa, é essencial analisar criticamente as diversas vertentes do antirracismo e como elas se relacionam com os avanços e desafios para os estudantes do ensino fundamental.

O **antirracismo cotidiano** representa um conjunto de ações realizadas por indivíduos comuns no enfrentamento das resistências à igualdade racial. No currículo, isso pode ser incorporado por meio de atividades que incentivem os estudantes a reconhecerem e combaterem o racismo em seu dia a dia. No entanto, o desafio aqui é garantir que essas ações cotidianas sejam consistentes e sustentáveis.

O **antirracismo multicultural** destaca a valorização da diversidade como uma maneira de combater o racismo. O Currículo Paulista pode promover a empatia e a compreensão entre estudantes ao incluir materiais que exploram diferentes culturas e histórias. No entanto, garantir que essa abordagem seja eficaz requer a superação de possíveis estereótipos culturais.

O **antirracismo psicológico** é uma terceira vertente que envolve a identificação e a confrontação do racismo em níveis individuais e coletivos. Isso pode ser incorporado no currículo por meio do ensino de habilidades de conscientização e resolução de conflitos. O desafio aqui é criar um ambiente em que os estudantes se sintam seguros para discutir questões de raça e racismo.

Em quarto lugar, o **antirracismo radical** que direciona o foco para as estruturas socioeconômicas de poder e privilégio que perpetuam o racismo. O currículo pode abordar essa vertente por meio da discussão sobre desigualdades econômicas e sociais. No entanto, é crucial enfrentar a resistência à mudança de sistemas que beneficiam alguns em detrimento de outros.

O **antirracismo antinazista e antifascista** é uma quinta abordagem que critica o nazismo em todas as suas formas. No currículo, isso pode ser abordado por meio do ensino sobre o Holocausto e outros eventos históricos relacionados. No entanto, é importante garantir que os estudantes compreendam a relevância desses ensinamentos para o contexto atual.

A **Organização Representativa** busca criar organizações inclusivas e representativas da comunidade. O currículo pode promover a inclusão social e a valorização das raças anteriormente excluídas. Contudo, os desafios aqui incluem garantir que as políticas e práticas se traduzam em uma verdadeira representatividade.

Em resumo, o Currículo Paulista de História pode desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação antirracista, abordando várias vertentes do antirracismo. Entretanto, os desafios residem na implementação eficaz de estratégias que permitam que os estudantes do ensino fundamental compreendam e combatam o racismo em todas as suas formas, promovendo, assim, uma sociedade mais justa e igualitária.

Por conseguinte, a educação desempenha um papel crucial na desconstrução do racismo e na promoção da igualdade racial. Através de uma abordagem antirracista, as escolas podem capacitar os estudantes para que reconheçam a diversidade étnico-racial como um valor, promovendo o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades.

Desde a fase de educação infantil, as crianças internalizam e reproduzem as hierarquias raciais estabelecidas (GLASS, 2012). Esse processo de classificação e, conseqüentemente, de subordinação no contexto social, é prejudicial e pode ter sérias repercussões no desempenho acadêmico. Durante décadas, de muitas maneiras, a educação naturalizou a ideia de que os estudantes negros não requerem a mesma atenção, afeto e cuidado, o que acarretou muitos prejuízos.

Paulo Freire (1996) enfatiza que o diálogo é essencial para a educação e que ele não pode existir sem o amor. Nessa perspectiva, o autor parte da ideia de que o amor representa um ato de liberdade, não uma forma de manipulação. É um compromisso por meio do qual se constrói a compreensão do mundo, um ato de criação e recriação.

Alinhada com esse pensamento, Aline Grion (2017) argumenta que para a construção de uma educação antirracista é fundamental estabelecer relações baseadas no respeito, no amor e no afeto. E que as interações interpessoais que buscam a igualdade são fundamentadas no diálogo e na amorosidade, concebidos como ações horizontais e responsáveis entre educadores e educandos, refletindo o comprometimento com o outro, corroborando o que Freire (2019, 2020a) oferece em suas obras.

A ausência de afeto ou a preferência afetiva exclusiva a um grupo de estudantes têm raízes em teorias raciais que ainda permeiam currículos e materiais educativos, como observado por Macedo (2016). No entanto, essas tendências encontram barreiras nos dispositivos legais e nas práticas comprometidas dos professores em relação à desconstrução e superação do racismo.

Nesse contexto, a valorização do pertencimento étnico-racial no ambiente escolar deve ser um elemento central nas ações que compõem o amplo processo de reeducação das relações étnico-raciais que o sistema educacional brasileiro deve promover. Essa valorização está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e não promovam a homogeneização.

A dificuldade da sociedade em lidar com a questão do combate ao racismo é um desafio profundo e multifacetado. O racismo é uma questão sistêmica e estrutural que permeia todas as esferas da vida, tornando-se uma barreira para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para enfrentar essa realidade, a educação desempenha um papel crucial, e a Lei n. 10.639/2003, é um passo fundamental nesse processo.

A educação básica tem um papel importante na construção de uma sociedade mais justa e no combate ao racismo, tornando-se um pilar na luta por uma educação antirracista. Neste sentido, a Lei n. 10.639/2003 estabeleceu as bases para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, reconhecendo a importância de reconstruir o conhecimento histórico para além das narrativas eurocêntricas. Isso permite que os estudantes tenham a oportunidade de compreender as contribuições e a diversidade cultural dos afrodescendentes, bem como os desafios enfrentados ao longo da história.

O ensino da história com um enfoque antirracista não se limita apenas à inserção de conteúdo específico no currículo, mas implica em uma mudança de paradigma educacional. Isso significa promover a conscientização sobre as questões raciais, estimular o diálogo aberto sobre o racismo e desconstruir estereótipos e preconceitos. Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são responsáveis por criar um ambiente inclusivo e acolhedor em sala de aula.

A educação antirracista é essencial para que as futuras gerações compreendam a importância da igualdade racial e da valorização da diversidade. Ela ajuda a desconstruir as bases do racismo e a promover uma sociedade mais justa, em que as oportunidades não sejam determinadas pela cor da pele. Combater o racismo é uma tarefa de longo prazo, e a educação é a ferramenta mais poderosa para essa transformação. Portanto, a Lei n. 10.639/2003 é um marco significativo na construção de uma sociedade mais igualitária e no combate ao racismo, destacando o papel crucial da educação básica nesse processo.

Nesse contexto, a pesquisa do tipo estado do conhecimento revelou-se a abordagem metodológica mais apropriada para identificar, analisar e compreender a história africana e afro-brasileira. Ela possibilita a sistematização das informações necessárias para uma avaliação abrangente do Currículo Paulista à luz dos princípios da educação antirracista para as escolas. A implementação do Currículo Paulista é um desafio complexo que exige uma análise crítica sobre este currículo.

CONCLUSÃO

Neste percurso de investigação, a dissertação "Vidas Negras Importam? Por uma Educação Antirracista: Tensões, Avanços e Desafios para o Ensino de História no Currículo Paulista" propôs uma reflexão profunda sobre a trajetória da educação brasileira após 20 anos da promulgação da Lei n. 10.639/2003. O marco legislativo que instituiu o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana e delineou novos caminhos para a construção do currículo escolar, desafiando paradigmas e exigindo uma revisão crítica nos currículos escolares elaborados após a criação da legislação.

Ao abordar o título provocativo "Vidas Negras Importam", buscou-se questionar não apenas a representação histórica, mas a própria valorização das experiências negras no âmbito educacional. A pesquisa concentrou-se no Currículo Paulista, para a construção da análise e resolução do problema apontado, para compreender como as políticas educacionais se manifestam na prática, explorando as complexidades, resistências e avanços experimentados no ensino de História.

Por meio desta pesquisa, sua autora buscou contribuir para o diálogo, a negociação e a disputa social, com o objetivo de esclarecer a imperatividade da efetiva inclusão da educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos educacionais. Em um segundo momento, procurou-se evidenciar como o currículo do Estado de São Paulo restringiu essas ações a um acréscimo limitado de conteúdos, frequentemente caracterizados por estereótipos que distorcem seus critérios políticos, pedagógicos e sociais. Compreender e dismantelar esse processo, mais do que uma estratégia de combate, representa uma forma de viabilizar a construção de uma educação com características antirracistas e diversas.

A pesquisa aponta que, apesar dos avanços alcançados, ainda há muitos desafios a serem superados para que o ensino de história seja verdadeiramente antirracista.

Com a análise das habilidades propostas pelo Currículo Paulista, embasada nos pressupostos teóricos da decolonialidade e da educação antirracista, revelou-se a necessidade premente de reconfigurar e consolidar narrativas sobre a história dos negros no currículo de história do ensino fundamental. A pesquisa evidenciou a

disparidade entre a produção historiográfica acadêmica e o que efetivamente é ensinado nas salas de aula.

O terceiro capítulo desta pesquisa, *Análise das Habilidades do Currículo Paulista sob a Perspectiva Decolonial e Educação Antirracista*, oferece um mergulho nas competências inerentes ao CP, utilizando a metodologia da Análise de Conteúdo. Sob o prisma da decolonialidade e da educação antirracista, as categorias de análise, como escravos, escravizados, escravidão, africano, negro racismo e resistências, revelam nuances complexas e indicam a necessidade de reconfiguração das narrativas históricas, bem como do discurso presente nas habilidades propostas pelo currículo.

Esta análise é vital para responder ao problema de pesquisa, norteador desta dissertação, centrado na avaliação das políticas de Relações Étnico-Raciais presentes na BNCC e no Currículo Paulista, visando promover uma educação antirracista no ensino fundamental. As seções específicas, como "Representatividade negra no CP de História no Ensino Fundamental Anos Finais", "Narrativa sobre o negro: no Currículo Paulista no Ensino Fundamental" e "Desafios, avanços e avanços pelas Vidas Negras Importam: Reflexões sobre o Currículo Paulista para uma educação antirracista," são peças fundamentais para compreender a complexidade do panorama educacional proposto.

Ao examinar como o CP incorpora os saberes históricos em prol de uma educação antirracista, a pesquisa lança luz sobre a maneira como esses princípios são traduzidos e aplicados nas habilidades presentes no documento. O debate sobre a narrativa histórica, a representatividade negra e a importância do ensino da História Negra sob uma perspectiva decolonial e antirracista contribui para a construção de um entendimento mais amplo e crítico do currículo proposto, que não se encontra presente em muitos momentos neste documento.

Ao analisar as habilidades de ensino fundamental voltadas para a história, compare-se com um desafio evidente. A abordagem atual reflete frequentemente uma narrativa eurocêntrica, na qual a história do negro é sub-representada ou interpretada por meio de uma lente europeia. Diante disso, torna-se imperativo repensar e reconstruir as habilidades associadas a essa disciplina.

A necessidade de uma nova abordagem é crucial antes de afirmar que o currículo é verdadeiramente antirracista. Essa revisão não requer apenas a inclusão adequada da história negra, mas também exige uma reestruturação completa das habilidades de ensino, proporcionando uma base sólida para uma educação antirracista. Assim, é fundamental desenvolver um currículo que atue como um fio condutor para uma compreensão mais abrangente da história negra. Essa abordagem deve ser cuidadosamente pensada e modificada para contribuir eficazmente para uma educação antirracista, promovendo uma visão mais inclusiva e precisa da trajetória histórica do negro.

Esta pesquisa buscou contribuir para o diálogo entre a educação, o ensino de história e a disputa, com o objetivo de esclarecer a imperatividade da efetiva inclusão da educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Paulista. Procurou-se também evidenciar como o currículo do Estado de São Paulo restringiu essas ações a um acréscimo limitado de conteúdos, frequentemente caracterizados por estereótipos que distorcem seus critérios políticos, além de uma tendência de história eurocêntrica. Compreender e desmantelar esse processo, mais do que uma estratégia de combate, representa uma forma de viabilizar a construção de uma educação com características antirracistas e diversas.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & ensino: revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Faculdade Estadual de Londrina, v. 11, p. 25-34, 2005 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p25>. Acesso em: 07 nov. 2023.
- AGÊNCIA PÚBLICA. **Instável**: Um ano de ensino remoto nas escolas estaduais de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://apublica.org/2021/06/instavel-um-ano-de-ead-nas-escolas-estaduais-de-sao-paulo/>. Acesso em: 9 nov. 2023.
- ALMEIDA, S. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018 (a).
- ALMEIDA, S. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2018 (b).
- ANDERSON, L. W. *et. al.* **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.
- APPIAH, A. **In my Father's House**: Africa in the Philosophy of Culture. New York: Oxford University Press, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4108087/mod_resource/content/1/Kwame%20Anthony%20Appiah-In%20My%20Fathers%20House_%20Africa%20in%20the%20Philosophy%20of%20Culture%20%20-Oxford%20University%20Press%2C%20USA%20%281993%29.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre, RS: Artes Médica, 1995.
- APPLE, M. W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto, 1999.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, M.; MAESO, S. R. Os Contornos do Eurocentrismo. **Raça, história e textos políticos**. Coimbra: Almedina, 2016.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo – educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. BEAUCHAMP, J; PAGEL, A. R. N. (orgs.) Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** n. 11. ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 08 out. 2023.

BASILIO, A. L. As famílias não têm dado conta de expor os filhos à pluralidade', diz mãe de estudante vítima de racismo. **Carta Capital**, 11 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/as-familias-nao-tem-dado-conta-de-expor-os-filhos-a-pluralidade-diz-mae-de-estudante-vitima-de-racismo/>. Acesso em: 08 out. 2023.

BARRETO, P. C. da S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 39-64, jan.-abr.2015.

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/historia_educacao_negro.pdf/view. Acesso em: 10 nov. 2021.

BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**. New York: Anchor, 1977.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História; fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BLAUNER, R. **Racial oppression in America**. Nova York: Harper and Row Publishers, 1972.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. v.1. New York: David Mckay, 1956.

BLOOM, B. S. Innocence in education. **The School Review**, v. 80, n. 3, p. 333-352, 1972.

BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. **Principal**, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.

BONNETT, A. **Anti-racism**. London & New York: Routledge, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais. Pluralidade Cultural.** Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei n. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio 2004 (a). Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ministério da Educação, Brasília, DF, 2004 (b).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** MEC/SEPPIR, Brasília, 13 de maio de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014 (a).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014 (b). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Educação é a Base. **Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=4>. Acesso em: 22 jul. 2023

CARNEIRO, S. **Negros de pele clara**. 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CARNEIRO, S. **Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto**. São Paulo: Bazar do Tempo, 2019 (a).

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019 (b).

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais** (afro-brasileira, quilombola, cigana). Brasília, 2019. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-aERER.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CASTIANO, J. P. **Os saberes locais na academia: condições e possibilidades de sua legitimação**. Maputo: Educar/CEMEC/Universidade Pedagógica, 2013.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Marcas de gênero na escola, sexualidade e violências/ discriminações representações de alunos e professores**. 2003. Disponível em: http://www.ritla.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=5981&Itemid=350. Acesso em: 05 nov. 2023.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CENTRO REGIONAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO - CERHUPE. **Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum no ensino do 1º grau.** 1975. Disponível em:

<https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/Guias%20Curriculares%20propostos%20para%20as%20mat%C3%A9rias%20do%20n%C3%BAcleo%20comum%20no%20ensino%20do%201%C2%BA%20grau.%20CERHUPE-%20SP%20-%20S%C3%A3o%20Paulo%20-%201975.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CERTEAU, M. **A escrita da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARAUDEAU, P. Gênero de discurso. *In*: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (org.). **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

CLARK, D. **Learning domains or Bloom's taxonomy:** the three types of learning. 2006. Disponível em: www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html. Acesso em: 25 abr. 2023.

COLEÇÃO NOVO GIRASSOL SABERES E FAZERES DO CAMPO, **Letramento e Alfabetização, História e Geografia.** 4º ano. São Paulo: FTD, 2016-2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Documento final. [s.d.]. Disponível em:

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

COSTA, C. L. da; BEZERRA, M. C. dos S. O movimento secundarista no contexto do neoliberalismo: algumas considerações. **Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia**, Goiânia, v. 10, n. 3, p. 105-120, 2019.

CRUZ, A. C. J. **Antirracismo e educação:** uma análise das diretrizes normativas da Unesco. 2014, Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

CRUZ, A. C. J. O debate contemporâneo do antirracismo: implicações teóricas e políticas para a educação. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 335-349, set./dez., 2016.

CRUZ, M. S. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX.** 2008. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-30093/escravos-forros-e-ingnuos-em-processos-educacionais-e-civilizatrios-na-sociedade-escravista-do-maranhao-no-sculo-xix>. Acesso em: 14 out. 2022.

CURY, C. R. J. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jun. 2002 (a).

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas, 2002 (b).

DAVIS, A. **A luta é constante.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 106, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, E. M.; MAGGI, L. **Guia para realizar um bom diagnóstico de equidade racial**. [Relatório]. Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, 2023.

FERNANDES, J. R. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378- 388, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B; PACHECO, J. A; GARCIA, R.L. (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 set. 2023.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba, PR: Positivo, 2008.

FERREIRA, R. C. C. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937-1945)**. Assis, SP, 2008.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010> . Acesso em: 16 abr. 2013.

FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói, RJ: EdUFF, 2016.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. College de France (1975-1976). São Paulo. Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004 (a).

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ética, sexualidade e política por Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (b).

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. Estratégia saber e poder. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV**. Manoel Barros da Motta (Org.). Elisa Monteiro (Trad.) 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO FHC. **O Liberal**. 1996. Disponível em: <https://fundacaoofhc.org.br/arquivo-paulo-renato-souza%20.%20Acesso%2013%20jan.2023>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

GARRIDO, M. C. M. **Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)**. São Paulo: Alameda, 2017.

GHEDIN, Evandro (org.). **Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem**. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 883-913, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400017&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 17 jan. 2022.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas**. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal no 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei n. 10.639/03. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, SC, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012 (a).

GOMES, N. L. (org.). **Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012 (b).

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012 (c).

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. O movimento negro descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de História. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (org.). **Ensino de História, conceitos temática e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. cap. 2. p. 35-73.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92-93. p. 69-82, 1988.

GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, I.F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I.F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GRION, A. O. **Olhando para as práticas e aprendendo com quem faz: compreensão do fazer da educação antirracista a partir da análise das narrativas de educadores**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.

GUERRA, R.M. Invenção da América, colonialidade do poder e pós-colonialismo: reflexões sobre o primitivo Novo Mundo. **ELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. v. 6, ed. especial, mar., 2020.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUSKEY, T. R. Benjamin S. Bloom's contributions to curriculum, instruction, and school learning. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Seattle. Proceedings. Seattle: AERA. 2001.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, MG: UFMG. 2003.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Rev. bras. orientac.** Florianópolis, SC, v. 19, n. 1, p. 7-17, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2023.

JORDHEIM, H.; WIGE, E. Conceptual synchronisation: from Progress to Crisis. Millenium, **Journal of International Studies**, v. 46, n. 3, 2018, p. 421-439.

JUSBRASIL. **Artigo 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 08 jan. 2023.

KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory in Practice**, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002. Disponível em: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

LACLAU, E. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41-47, out. 1986.

LACLAU, E. *et al.* **Contigência, hegemonia, universalidade: Diálogos contemporâneos em laizquierda**. Fondo de cultura Económica, Argentina, 2000.

LACLAU, E. (org.). **Articulación y los limites de la metáfora**. Los fundamentos retóricos de la sociedade. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

LASTORIA, A. C.; MELLO, R. C. **Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar**. Universitas (Fernandópolis), v. 4, p. 27-34, 2008.

LOMENA, M. **Benjamin Bloom**. 2006. Disponível em: http://www.everything2.com/index.pl?node_id=143987. Acesso em: 28 mar. 2023.

- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOURENÇO, E. **Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970-1990)**. São Paulo: Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12062012-142415/pt-br.php>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- LUCINDO, W. R. S. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodscendente e o debate sobre a educação. *In*: FONSECA, M. V. **A história da educação dos negros no Brasil**, p. 305-328. Niterói, RJ: EdUFF, 2016.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 2, abr./jun. 2016, p. 45-67.
- MACEDO, I. Os jovens e o cinema português: a (des)colonização do imaginário? **Comunicação e Sociedade**, n. 29, p. 271–289, 2016. Disponível em: [https://doi.org/10.17231/comsoc.29\(2016\).2420](https://doi.org/10.17231/comsoc.29(2016).2420). Acesso em: 12 out. 2023.
- MACEDO, A. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 16, n. 187, p. 106-120, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956>. Acesso em: 12 out. 2023.
- MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes; Unicamp, 1997.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019 (a). p. 27-54.
- MALDONADO-TORRES, N. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. Em *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, 2. ed. Editado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2019 (b).
- MARQUES, P. M. Narrando Revoluções com os pés no Haiti: A Revolução Haitiana por Michel-Rolph Trouillot e outros intelectuais caribenhos. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 3, p. 137-158, 2017.
- MARSIGLIA, A. C. G; DUARTE, N. O ano de 1983 na rede estadual de ensino de São Paulo: preparativos para implantação do ciclo básico e suas implicações. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande**, MS, v. 29, p. 89-105, jan./jun. 2009.

MARTINS, E. **Práticas educativas de professores e famílias nos processos de construção de identidade das crianças negra**. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89470178026/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

MARTINS, E. Racismo e Educação: A Temática Étnico-Racial em Foco em uma Universidade Pública. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, p. 99-122, 2016.

MARTINS, E.; DE LOURENÇO, E. A. G. Relações étnico-raciais e a questão da deficiência na literatura infantil brasileira: uma experiência em formação de professores. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 205-218, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464444065>. Acesso em: 06 jun. 2023.

MARTINS, E.; GERALDO, Aparecida das Graças. A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros. **Revista de Psicologia Política**, v. 13, p. 55-73, 2013.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOREIRA A. F.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1999.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. São Paulo: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/ SECAD, 1999. p. 15-21.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES N. L. O negro no Brasil de hoje. **Coleção para Entender**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. Fundamentos antropológicos e histórico-jurídicos das políticas de universalização e de diversidade nos sistemas educacionais do mundo contemporâneo. *In: SILVÉRIO, V.; MOEHLECKE, S. Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. 1993.

OLIVEIRA, L.F. **O que é uma educação decolonial**. Nuevamérica, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, MG, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010246982010000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 04 abr. 2018.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc., Campinas**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 03 nov. 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2012.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE: Texto para discussão n. 996**. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005 (a).

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto, 2005 (b).

PÊCHEUX, M. Língua, “Linguagens”, Discurso. *In: ORLANDI, E. P (Org.). Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 121-130.

PEREIRA, E.A. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo, 2007.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? *In Pátio. Revista Pedagógica*. Porto Alegre, RS, n. 11, p. 15-19, nov. 1999.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PIOVEZANI, C.O.; SARGENTINI, V. (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neve. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org). **O Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social". **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, A. Notas sobre raza y democracia en los países andinos. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, v. 9, n. 1, p. 53-59, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas Buenos Aires: Clacso**, 2005 (a). p. 227-277.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005 (b). p. 227-278. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento: política e filosofia**. 2. ed. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 1996.

RÉGIS, K. Currículo. In: SILVA, P.V.B.; RÉGIS, K; MIRANDA, S.A. (orgs.) **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba, PR: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p. 209-264.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, E. J. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, 2009.

RÜSEN, J. **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: UnB, 2001.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998. Cap.6, p. 119-148.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. (org.), **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do "ser negro"**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

SANTOS, M. A. L. dos; SANTOS, L. dos; SANTOS, J. S. C. dos. Ensino de história para a (re)educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na base nacional comum curricular (BNCC). **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, jan./jun. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE. **Resolução SE - 76, de 7-11-2008**, Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo: SEE, 2008 (a).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: história**, 2008 (b).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE. **Jornal do Aluno: São Paulo Faz Escola** Edição Especial da Proposta Curricular, 2008 (c).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE. **Caderno do aluno: ciências humanas e suas tecnologias - história**. 5ª série; 6ª série, Ensino Fundamental, v. 1, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias - ensino fundamental - ciclo II e ensino médio**. 1. ed. rev. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE. **Página de Notícias**. 2022. Disponível em: <https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/InternaNoticias.aspx?codNoticia=7429&codigoMenu=49&AspxAutoDetectCookieSupport=1>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**, 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCARAMAL, E. S. T. **Educação para as relações etnicorraciais**. Goiânia: FUNAPE, UFG/Ciar, 2011.

SCHOOL OF EDUCATION. **Bloom's Taxonomy: cognitive domain**. 2005. Disponível em: http://www.olemiss.edu/depts/educ_school2/docs/stai_manual/manual8.html. Acesso em: 17 set. 2023.

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

SERRANO, C. M. H.; WALDMAN, M. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. A. **Políticas para a educação pública: intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. 1999.

SILVA, M. A. da. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. da (Orgs.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, M. A. **Políticas de formação docente: Uma abordagem faircloughiana**. *Artefactum*. Rio de Janeiro, v. 13, p. 1-10, 2016.

SILVA, M. A. B. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. **Educ. Pesq.**, v. 47, e226218, p. 1-18, 2021.

SILVA, M. G. M. da; NOGUEIRA, P. S. A permanência dos estudantes na educação superior para além da assistência estudantil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 25, n. 1, p. 111-129, 2019.

SILVA, T. T. da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SILVA, M.; GUIMARÃES, S. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar., 2013.

SOUZA, R. F. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

SOUZA, M. de M. **África e Brasil Africano**. Ática: São Paulo: 2008.

TAGUIEFF, P.A. Réflexions sur la question antiraciste. **Mots**, n. 75-93, 1989.

TROUILLOT, M. **Silenciando el pasado: el poder y la producción de la historia**. Granada: Comares, 2017.

VELLOSO, M. P. Os intelectuais e a política do Estado Novo. In FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo do nacional-estatismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VIDAS NEGRAS IMPORTAM. Disponível em:
<https://vidasnegras.nacoesunidas.org/materiais/>. Acesso em: 08 out. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas, tomo III. Madri: Visor, 1995 WALSH, C. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Abya Yala, 2013.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre, RS: Penso, 2020.

ZAMBONI, E. (org.). **Digressões sobre o Ensino de História: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí, SC: Maria do Cais, 2007, p. 9-18.

ZOTTI, S. A. Currículo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. **Navegando na história da educação brasileira**. 2008. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Solange_Aparecida_Zotti_artigo.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.