



A BNCC e as DCNERER: aproximações e proposições para o trabalho com a temática da Educação Étnico-Racial a partir da Pedagogia Decolonial

The BNCC and the DCNERER: Approximations and propositions for the work with the theme of Ethnic-Racial Education from Decolonial Pedagogy

La BNCC y las DCNERER: enfoques y propuestas para trabajar el tema de la Educación Étnico-Racial desde la Pedagogía Decolonial

Claudete de Sousa Nogueira¹



<https://orcid.org/0000-0002-0136-1612>

Daiane Cecília Cagnin²



<https://orcid.org/0000-0001-8183-6296>

Jaqueline Ferreira Justino³



<https://orcid.org/0000-0002-3919-942X>

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar como as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão consideradas no contexto da Base Nacional Comum Curricular atrelando a Pedagogia Decolonial à possibilidade para o desenvolvimento de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais que considere a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a revisão da literatura foi considerada para subsidiar proposições, tendo como referenciais teóricos os autores e as autoras do Grupo Modernidade/Colonialidade. Embora aproximações entre os referidos documentos apareçam de forma

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: claudete.nogueira@unesp.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: daiane.c.cagnin@unesp.br.

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: jaqueline.justino@unesp.br.

superficial, a possibilidade de trabalho com as Pedagogia Decolonial mostra-se como uma oportunidade de garantir o direito a uma Educação para as Relações Étnico-Raciais em uma perspectiva afrodiaspórica.

Palavras-chave: BNCC. DCNERER. Pedagogia Decolonial.

Abstract: This article aims to analyze how the proposals of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture are considered in the context of the Common National Curriculum Base linking Decolonial Pedagogy as a possibility for the development of an Education for Ethnic-Racial Relations that considers African and Afro-Brazilian History and Culture in the early years of Elementary School. For this purpose, the literature review was considered to subsidize propositions having as theoretical references the authors of the Modernity/Coloniality Group. Although approximations between these documents appear superficially, the possibility of working with Decolonial Pedagogy is shown as an opportunity to guarantee the right to an Education for Ethnic-Racial Relations in an Afrodiasphoric perspective.

Keywords: BNCC. DCNERER. Decolonial Pedagogy.

Resumen: El presente artículo está dedicado a analizar cómo y de qué manera las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana son consideradas en la Base Común Curricular Nacional, vinculando a eso con la Pedagogía Decolonial como posibilidad para el desarrollo de una Educación para las Relaciones Étnico-Raciales que considere la Historia y la Cultura Africana y Afrobrasileña en los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Por lo tanto, la revisión de la literatura fue considerada para sustentar proposiciones que tienen como referentes teóricos a los autores del Grupo Modernidad/Colonialidad. Aunque superficialmente, fue posible observar aproximaciones entre estos documentos, lo que posibilita trabajar con la Pedagogía Decolonial, garantizando así el derecho a una Educación para las Relaciones Étnico-Raciales en una perspectiva afrodiaspórica.

Palabras-clave: BNCC. DCNERER. Pedagogía Decolonial.

Introdução

Dados do último Censo do IBGE (2019) apontam que a maior parte da população do Brasil é constituída por pessoas pretas e pardas, ou seja, a população brasileira é majoritariamente negra devido ao processo de formação histórica que contou com grande participação dos povos africanos. Ainda assim, a história frequentemente contada parte de uma perspectiva de colonização desconsiderando tais contribuições.

Por esse motivo, historicamente, foram criados movimentos com intuito de superar essa contradição, principalmente na área educacional. Tal fato pode ser percebido na luta e conquistas no campo legal da Educação com a promulgação de leis e documentos normativos (a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) que incluem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como suas contribuições visando à valorização que até então não era considerada.

Dessa forma, partindo da ideia de que a Educação é um meio de romper com os imaginários construídos e disseminados ao longo da história, a escola torna-se um espaço privilegiado para problematizações, transformações e superações.

Diante disso, há muitas pedagogias que atravessam o ambiente escolar, dentre elas, a Pedagogia Decolonial, que tem fundamental importância para o trabalho com tais temáticas, uma vez que traz como pressuposto a implementação de *práxis* que considerem e subsidiem uma formação ancorada na criação de novos caminhos de valorização social, política e cultural.

Seguindo ainda o percurso educacional, reforçando sua importância, é promulgada a Base Nacional Comum Curricular que traz conteúdos, habilidades e competências dispostas para toda a Educação Básica do país. Dessa forma, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana necessita ser considerado.

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que a Base foi elaborada tendo como subsídios documentos curriculares e leis vigentes, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DNCEB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), dentre outras. Isso posto, este artigo objetiva analisar como e de quais formas as DCNERER foram e estão consideradas na escrita e vigência da BNCC atrelando a Pedagogia Decolonial à possibilidade para o desenvolvimento de uma educação para as Relações Étnico-Raciais que considere a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Para tal, preconiza-se como estudo as competências dispostas para as Ciências Humanas, especificamente no que tange ao ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, para conduzir essa análise, será adotado um caminho teórico-metodológico pautado nos referenciais epistemológicos da perspectiva decolonial e da Pedagogia Decolonial. Para tanto, a revisão da literatura foi considerada para subsidiar as proposições tendo como referenciais teóricos os autores e as autoras do Grupo Modernidade/Colonialidade, o que possibilita constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

A revisão da literatura que fundamenta a análise a qual este artigo está pressuposto será exposta em três seções. Na primeira seção, cujo título é “*Do período pós-abolição até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*”, discorrerá acerca do percurso histórico traçado desde o período pós-abolição, passando pelos movimentos sociais até o alcance de dispositivos legais garantidores de direitos educacionais voltados à temática étnico-racial.

A segunda seção, denominada “*A Base Nacional Comum Curricular*”, versará também sobre o percurso histórico de tal legislação, evidenciando tratativas governamentais que alteraram o texto da referida lei até sua promulgação, além de analisar as diferentes versões ofertadas durante esse caminho até sua promulgação no que diz respeito às competências para as Ciências Humanas. Dessa maneira, a

primeira subseção, intitulada “*Competências para Ciências Humanas da BNCC e as DCNERER: limitações e possibilidades*”, expenderá sobre a caracterização de tal conteúdo, bem como as limitações e aproximações existentes.

Na terceira seção, “*Um caminho possível: a Pedagogia Decolonial*”, a discussão percorrerá caminhos para transgredir limitações evidenciadas na BNCC recorrendo à Pedagogia Decolonial alinhada com os preceitos das DCNERER como proposições garantidoras dos direitos acerca da temática. Por fim, a subseção “*Ainda imaginando caminhos... algumas reflexões*”, tratará de ações possíveis por parte das/dos agentes escolares para que o alinhamento entre a Pedagogia Decolonial e as DCNERER sejam possíveis, ainda que exista uma Base Curricular limitante.

Do período pós-abolição até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER)

A Lei 10.639/03, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que estabelece e orienta, nessa ordem, a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar da Educação Básica⁴, são reconhecidas como resultantes de um longo processo de luta dos movimentos sociais por ações afirmativas que superem o racismo e a desigualdade que assolam o país, sobretudo do Movimento Negro, após 1970. Entretanto, vale ressaltar que a trajetória de luta para tais conquistas teve início em tempos anteriores, mais precisamente no período pós-abolição.

É sabido que o Brasil foi o último país a sancionar a abolição da escravidão, mediante assinatura da Lei Áurea em 1888, lembrando ainda que, segundo Fausto (2006), a pressão externa foi um dado essencial na extinção do tráfico. Ademais, não é devido esquecer de outros fatores, como o de saber que tal fato se deu sob influência da pressão dos movimentos organizados pelos escravizados e abolicionistas, além da pressão econômica advinda da Inglaterra.

No entanto, após a sanção de tal Lei não houve esforços governamentais para subsidiar a existência autônoma desses cidadãos e cidadãs recém-libertos e libertas. Logo

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que o protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer instituição assumissem encargos

⁴ A Lei 10.639/03 insere o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como obrigatório em instituições de ensino fundamental e médio, entretanto as Diretrizes (BRASIL, 2004) trazem orientações para o ensino desse conteúdo em toda a Educação Básica, incluindo, assim, a Educação Infantil.

especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FLORESTAN, 2008, p. 29).

É importante evidenciar ainda, que, além de não garantir esses direitos mínimos, os anos subsequentes foram marcados pelo apogeu da ideologia racista, que pregava a hierarquização entre raças e saberes, que privilegiou e incentivou a entrada de imigrantes europeus para ocupar os espaços de mão-de-obra assalariadas e o branqueamento da população, como demonstra o Decreto 528 de 28/06/1890 que regularizava o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil.

Iniciou-se, assim, o movimento por uma sociedade eugênica, que, segundo Bonfim (2019), estava associada à segregação racial dentre outros preceitos, principalmente no estado de São Paulo, da qual foi liderada por Renato Kehl (1926 a 1930), cujo secretário era Fernando de Azevedo, o qual posteriormente trabalhou na reforma do ensino do Brasil.

Diante disso, evidenciando a exclusão do acesso da população negra à educação, segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 145), “os negros militantes buscaram reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional”, demonstrando, com isso, que a Educação sempre foi uma bandeira de luta e resistência para os negros.

Dessa forma, apesar de a abolição não considerar ou solucionar a maior parte das demandas econômicas, sociais, políticas e culturais do povo negro, ela lhe possibilitou a oportunidade de se estruturar em condições diferentes do período de escravidão, com graus significativamente diferenciados de liberdade, sendo um grande exemplo a Frente Negra Brasileira (FNB), considerada uma das mais importantes entidades negras do pós-abolição. Essa organização existiu de 1931 a 1937 e mobilizou milhares de negros e negras para lutarem por seus direitos, dentre eles, considerado um dos mais importantes, o acesso à Educação.

O maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual. Era o responsável pela área educacional da FNB. Um de seus motes propagandísticos conclamava: "Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações" (*A Voz da Raça*, 28 out. 1933, p. 2). O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada freqüentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização. A educação era vista muitas vezes como a principal arma na "cruzada" contra o "preconceito de cor". Os negros deviam estudar, afirmava José Bueno Feliciano, "a fim de não serem insultados a cada momento. Instruídos e educados seremos respeitados; far-nos-emos

respeitar" (*A Voz da Raça*, 24 jun. 1933, p. 4). Acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (DOMINGUES, 2008, p. 522).

Sendo assim, a FNB foi a responsável em seu período de existência pela fundação de escolas primárias, manutenção de cursos de alfabetização de jovens e adultos e formação social e profissional para adultos, tomando desse jeito, o lugar do governo no que diz respeito à garantia de direitos.

Subsequente, na década de 1940, mantendo o intuito de garantir uma educação que considerasse e valorizasse os povos negros e sua história e seguindo os preceitos da negritude⁵, que foram inspirados por intelectuais africanos de língua francesa da diáspora, sobretudo Aimé Césaire e Leopold Senghor, foi fundado por Abdias do Nascimento o Teatro Experimental do Negro (TEM), cujo funcionamento foi de 1944 a 1968. Dentre as atividades desenvolvidas, pode-se destacar a oferta de palestras, cursos de alfabetização para moradores de favelas, operários, empregadas domésticas e cidadãos e cidadãs provenientes de classes empobrecidas. Em 1950, durante o *I Congresso do Negro Brasileiro* promovido por essa instituição, reivindicou-se o estudo da história do continente africano e dos africanos, da cultura negra e do negro na formação da sociedade brasileira. Tais reivindicações demonstram mais uma vez que a questão da valorização da Educação e do currículo acompanham o Movimento Negro desde o início.

Diante de tais movimentações do Movimento Negro e suas representações nas diferentes épocas da história, na década de 1970, houve a intensificação da chegada de intelectuais negros às universidades, como também nos cursos de pós-graduação, muito devido ao Movimento Negro Unificado (MNU).

Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil (GOMES, 2018, p. 32).

Sendo assim, em 1986, durante a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, dando continuidade à luta pela Educação e a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da História do Negro no Brasil, o Movimento Negro segue com as suas reivindicações:

⁵ Negritude passou a ser um conceito dinâmico que tem um caráter político, ideológico e cultural. No terreno político, negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana (DOMINGUES, 2005, p.194).

desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização dos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

A luta manteve-se durante todo o período subsequente até a chegada de um importante marco: a *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*, que aconteceu em Durban na África do Sul no ano de 2001, local em que foram discutidas orientações para se combater o racismo, o preconceito e a intolerância em todo o mundo. Segundo Gomes (2018), tal conferência teve como principal resultado o reconhecimento internacional por parte do Estado brasileiro acerca da existência institucional do racismo no país e o comprometimento a construir medidas para sua superação, dentre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho.

A partir de tal feito, o Movimento Negro, segundo Gomes (2018, p. 34), “intensificou ainda mais o processo de ressignificação e politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003.”

É então nesse período que, por ocasião dos movimentos supracitados, a demanda educacional do Movimento Negro foi finalmente atendida. Em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que inclui os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas da Educação Básica.

Seguindo essa agenda de conquistas políticas, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação. Dessa forma, “com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade oriunda dos movimentos sociais e, particularmente, do Movimento Negro, ganha visibilidade na estrutura organizacional desse ministério” (GOMES, 2018, p. 35).

Isso posto, houve a regulamentação da Lei 10.639/03⁶ pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela resolução CNE/CP 01/04, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dessa forma, é indubitável, como indica Gomes (2018), que o Movimento Negro, desde seus primórdios, reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e o Estado, produzindo conhecimentos e

⁶ A referida Lei foi alterada em 2008 pela Lei 11.645/08 que incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

entendimentos sobre as relações étnico-raciais, sobretudo na educação, em contato com as diásporas africanas.

A Base Nacional Comum Curricular

Após três versões, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi sancionada em 20 de dezembro de 2017. O documento, de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Conforme Nogueira e Silva (2020), a definição de uma base nacional comum curricular já estava prevista desde a Constituição Federal de 1988, perpassando pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN), de 1996. Como apontam as autoras, o Plano Nacional de Educação (2014) e a busca por um Sistema Nacional de Educação impulsionaram a construção da Base, uma vez que objetivava fazer com que um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades fossem comuns a todos e todas estudantes mediante um projeto curricular visando à superação das desigualdades.

Durante o processo de feitura e aprovação do documento, ocorreu um debate nacional envolvendo professores, gestores, universidades estaduais e federais, secretarias estaduais e municipais. É de extrema importância ressaltar que, durante esse percurso, houve intervenções dos setores conservadores e tensões políticas que culminaram na retirada de conceitos e palavras, como menções explícitas às discussões de gênero.

A partir da sanção da Base, como já supracitado, as redes escolares estaduais e municipais tiveram que adequar seus currículos a fim de garantir as aprendizagens essenciais, competências e habilidades dispostas no documento.

A despeito do conceito de competência, na BNCC, é definido como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Dessa forma, a Base dispõe acerca de dez competências gerais para a Educação Básica, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e

criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Desse modo, a BNCC traz conteúdos básicos em comum para toda Educação Básica, mas faz-se necessário evidenciar que, para a sua efetivação, é imprescindível que todas as legislações anteriores sejam contempladas, dentre elas, o objeto central deste estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Competências para as Ciências Humanas da BNCC e as DCNERER: limitações e possibilidades

Como já supracitado, a BNCC teve três versões, sendo a última aprovada e sancionada. Pereira e Rodrigues (2018) analisaram essas três versões considerando o ensino de História. A primeira versão, segundo o autor e a autora, “dá a impressão de que é possível pensar fora da história quadripartite, da continuidade e do eurocentrismo, inclusive problematizando-as [...]” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 8). Ainda,

essa primeira versão considera que as novas gerações têm direitos de aprendizagem: direito à memória, à justiça, a conhecer suas referências e seus pertencimentos, a se reconhecer no interior de uma história e de uma memória, a partilhar lutas, vidas, práticas políticas e culturais, a aprender sobre si mesmo e os outros, a aprender sobre sua ancestralidade, suas identidades. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 8-9)

Já no que concerne à segunda versão, o autor e a autora apontam retrocessos. Em suas palavras

a segunda versão supõe a existência de uma dominância da história europeia, cujo sentido unificado engloba e unifica a diversidade de etnias, culturas, grupos e atores sociais. Sob o argumento de que é necessário que os estudantes conheçam as diferentes experiências humanas no tempo, a configuração da segunda versão da BNCC, a despeito das pretensões mencionadas, parte do princípio de que é possível, tanto teórica quanto quantitativamente, ensinar “toda a história”, ou seja, o conjunto das experiências humanas. Tal concepção acaba por dificultar a compreensão da complexidade da escrita da história pelos estudantes, pois desconhece a arte e a política do recorte como elemento central na elaboração de qualquer história e de qualquer currículo. Desse modo, desconhece o caráter político de tais escolhas. Ou seja, a crença na possibilidade de ensinar “toda a história” não apenas supõe que os conteúdos não são problemáticos, resultado do engenho político da pesquisa, como também não ensina sobre a arte de pensar o passado como algo importante para pensar as disputas sociais e políticas do próprio presente (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 9-10).

Além do exposto, sinalizam que “se a Europa continuou a ser referência para contar a história de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de concepção de história que é política” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 10).

No que tange à terceira versão, Pereira e Rodrigues (2018) discorrem acerca do fato de haver o modelo curricular de lista de conteúdos, já observável na segunda versão, e sobre a forma com a qual o currículo para o ensino de História trabalha a temporalidade e constrói a narrativa a partir dele.

Ademais, há críticas ao fato de o documento não considerar elementos conflitivos no processo de construção da aprendizagem histórica. Dentre outros apontamentos, o autor e a autora chamam a atenção para o fato de que, no ensino de História, o educando e a educanda aproximam-se, mediante a perspectiva da Base, de uma atitude de micro-historiadores capazes de ler com rigor metodológico o passado e o presente. Contudo, expõem que “essa perspectiva desconsidera tanto as críticas quanto a história única quanto os elementos de uma cultura escolar, que exige um olhar atento à especificidade do conhecimento histórico que se ensina na sala de aula da escola básica.” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 14).

Dessa forma, é substancial ressaltar que para que haja a viabilidade de um ensino que realmente possibilite uma educação crítica, emancipatória e equitativa, o processo de ensino- aprendizagem deve ser extremamente embasado, consciente e direcionado.

Por conseguinte, realizar esse panorama inicial é necessário antes de adentrar especificamente no que a BNCC traz enquanto competências para as Ciências Humanas e História para o Ensino Fundamental.

O texto introdutório aponta que as Ciências Humanas necessitam

estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, 2017, p. 354).

Sendo assim, em se tratando especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento versa sobre a importância de valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos estudantes mediante o lúdico, a escuta, trocas e falas sensíveis nos ambientes educativos. Evidencia, ainda, o trabalho investigativo como pesquisas documentais, observação e registro.

São dispostas sete competências específicas para as Ciências Humanas no Ensino Fundamental.

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do

raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2017, p. 357).

As competências explicitam que o ensino de Ciências Humanas deve ser pautado no respeito e valorização das diferenças, ao considerar a diversidade de povos e culturas, bem como as contribuições para a formação das sociedades. Ademais, evidenciam que os Direitos Humanos devem ser respeitados e promovidos.

Portanto, para o ensino de História, no texto introdutório, há aproximações com as DCNERER.

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. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 401)

Sendo assim, estudar a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena devem possibilitar aos/às estudantes a compreensão do protagonismo desses povos na formação das sociedades. Ainda mais, conhecer e reconhecer as diferenças, bem como valorizá-las, possibilita o reconhecimento de outros referenciais de transmissão e produção de conhecimentos distanciando-se de um modelo único. As DCNERER preconizam o que foi supracitado e discorrem acerca da relevância dos estudos da temática.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Especificamente quanto ao ensino de História, conforme a Base, sete competências devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental, são elas:

1. 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.
2. 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.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a

diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. 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.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2018, p. 402).

Embora de forma superficial e abrindo caminhos para interpretações subjetivas, é possível perceber nas competências voltadas para o ensino de História aproximações com as DCNERER, sobretudo no que diz respeito à quarta competência que versa sobre “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”. (BRASIL, 2018, p. 402)

Cabe aqui salientar que alguns questionamentos se mostram indispensáveis, sobretudo quanto à necessidade de haver a prescrição de conhecimentos pré-estabelecidos, e não apenas orientadores. Apesar da proposta da Base possibilitar o trabalho com perspectiva de diversidade e pluralidade, não está garantida sua efetivação. Faz-se urgente, portanto, um repensar crítico dos conceitos, das concepções e valores da equipe escolar, assim como uma reorganização de seus planos pedagógicos.

Um caminho possível: as Pedagogias Decoloniais

Perante tais evidências que indicam a subjetividade como um dos traços pertencentes à BNCC no que diz respeito à garantia da inclusão e do reconhecimento do trabalho com as DCNERER, pretende-se, aqui, seguir com as insurgências voltadas ao campo político-educacional encaminhadas pela luta dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, indicando e trazendo proposições sob o viés epistemológico proposto pelos membros do Grupo Modernidade/Colonialidade (MC) que está pautado em uma Pedagogia Decolonial. Dessa forma, é importante traçar a seguir o que concerne tal epistemologia e de onde surge o pensamento decolonial.

O grupo supracitado é formado por intelectuais militantes latino-americanos, de diversas áreas de conhecimento, tendo como principais nomes: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter D Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, dentre outros. O grupo surgiu da demanda identitária de se contrapor epistemologicamente ao domínio eurocêntrico do conhecimento, legitimando o protagonismo de outros modos de saber, de ser e do poder, como

sintetizam Oliveira e Candau (2010, p. 3): “trata-se de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas”.

Dessa forma, resume-se um dos principais conceitos que esses intelectuais formularam e como eles estão afinados com a questão da diferença nos debates educacionais do Brasil que, conforme Oliveira (2016) explica

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

Diante disso, ainda segundo Oliveira (2016, p. 37) “uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade”, ou seja, após o período que se denomina Modernidade do século XIX na Europa, que culminou em movimentos de descolonização de diversos países do controle europeu, a independência política aconteceu, porém as mentalidades colonizadas que reproduziam os valores impostos pela Europa permaneceram nas populações desses países, dentre eles, o Brasil. E a esse processo, Oliveira e Candau (2010, p.19) apontam que os teóricos decoloniais do MC chamaram de Colonialidade, pois “apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo ‘Modernidade/Colonialidade’ as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes”.

Dessa maneira, particularmente, a escola enquanto microesfera da sociedade acaba reverberando tal estrutura. Entretanto, vale ressaltar, que assim como meio de reprodução, a escola possui potencial para meio transformador visando transgredir o imaginário de colonialidade existente.

Para tanto, o grupo MC propõe especificamente como conexão com a educação a Pedagogia Decolonial, pois como aponta Walsh (2009, p. 26) para que se concretize um ensino decolonial a pedagogia precisa ser entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, mas sim, como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas que vivem em um mundo regido pela estrutura colonial.

Sendo assim, seguindo o que afirma Oliveira (2016, p. 39) decolonizar, no campo da Educação, através da Pedagogia Decolonial, significa adotar uma *práxis* baseada em uma insurgência educativa propositiva, logo não somente denunciativa, em que o termo “insurgir” simbolize a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Assim, partindo do pressuposto supracitado, busca-se contribuir para reflexões sobre a perspectiva do decolonizar no campo da Educação, entendida como uma *práxis* baseada em uma insurgência educativa propositiva e não somente denunciativa.

Logo, embora fique evidente a subjetividade existente no contexto da BNCC no que diz respeito à temática étnico-racial, reflexões e atitudes são necessárias no sentido de transgredir tal retrocesso em relação às DCNERER, a fim de possibilitar a efetivação do que nela está posto.

[...] propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Dessa forma, pode-se depreender que a escola e seus/as agentes têm um papel fundamental em relação às suas posturas, ao encontro do que sinaliza Brasil (2004), ao abandonar improvisos, bem como a mentalidade racista e discriminadora secular, ao superar o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais e desalienando processos pedagógicos. À vista disso, cabe garantir o reconhecimento e valorização da história afro-brasileira e africana, do pertencimento e ancestralidade a partir das perspectivas das diásporas africanas. Assim como é preciso que haja a desconstrução de imaginários em relação à África e pessoas negras e subsídios para o desenvolvimento do existir e pertencer na comunidade, cidade, estado e país, por meio do reconhecimento dos diferentes saberes, com ênfase na oralidade, experiências e vivências das pessoas da comunidade e reeducação para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, ações que contemplem as questões supracitadas teriam como foco o reconhecimento e valorização da história afro-brasileira e africana, abordando o pertencimento e ancestralidade a partir das perspectivas das diásporas africanas.

Além disso, tais ações têm como possibilidade integrar-se à Pedagogia Decolonial e devem passar toda a Educação Básica. Considerando a importância de um trabalho efetivo e contínuo com a temática, vale salientar a imprescindibilidade de que ele seja desenvolvido de forma sequencial, intencional e integradora, não negligenciando a pluralidade existente no ambiente escolar, ainda que, de acordo com Oliveira (2018a), a BNCC não contemple a pluralidade do Brasil, visto que “para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes” (OLIVEIRA, 2018a, p. 57).

Para tanto, conforme citado anteriormente, urge a tomada de posição por parte da escola e seus/suas agentes, que conforme apontam Oliveira e Lins,

significa rejeitar a neutralidade e o *status quo* dominante sobre relações raciais e as desigualdades advindas das mesmas. E este posicionamento proporciona uma condição militante, ou seja, não produz na prática educativa somente técnicas para um convívio social, mas uma *práxis* transformadora da realidade (OLIVEIRA, LINS, 2020, p. 52-53).

Vale ressaltar também que tal tomada de postura política, social e militante não é tarefa fácil, os desafios são incontáveis e inegáveis, a exemplo, de como visto, o principal documento educacional normativo curricular vigente – BNCC - que minimiza a essas desigualdades criando uma falsa ideia de equidade.

Em contrapartida, da mesma forma que há desafios, há também possibilidades, sendo uma delas a estruturação de uma didática pautada em uma Pedagogia Decolonial, visto que só uma postura denunciativa não trará êxito. Indiscutivelmente, constatações são necessárias, contudo, uma das tarefas dos/das agentes escolares “é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança” (FREIRE, 2013, p. 11). Dessa forma, tais mobilizações podem unir-se com movimentos sociais, com a intelectualidade negra para o alcance de proposições transformadoras a fim de alcançar uma educação na perspectiva étnico-racial.

Ainda imaginando caminhos... algumas reflexões

Nessa perspectiva, considerando as unidades temáticas propostas pela BNCC, por exemplo, podemos inicialmente incentivar reflexões acerca do “Mundo pessoal: meu lugar no mundo e Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo”, bem como os objetos de conhecimento: “As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)”; “As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade”; “A escola e a diversidade do grupo social envolvido”; “A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial” e “A vida em família: diferentes configurações e vínculos, a escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade, com o intuito de proporcionar o conhecimento e reconhecimento da ancestralidade mais próxima”. Para tanto, o trabalho deve partir da pesquisa sobre o nome e o sobrenome visando o conhecimento da história. Posteriormente, pode-se trazer entrevistas com as famílias objetivando respostas às seguintes questões: “De onde eu vim?”, “Quem é a minha família?”, Como ela é formada?

É importante salientar que, considerando que a maior parte da população brasileira é formada por negros – segundo dados do IBGE, 54% - surgirão, a partir das pesquisas, sem dúvida, um grande número de descendentes de povos africanos. Dessa forma, sabendo da importância de iniciar a temática com crianças pequenas, logo no primeiro ano do Ensino Fundamental, já é possível propor o início do trabalho na perspectiva positiva e de valorização. Como forma de registros e socialização, em se

tratando de crianças em fase alfabetização, desenhos e rodas de conversa serão prioridades. A participação de pessoas da família, durante o desenvolvimento dessas atividades, também tem grande relevância, visando à integração da comunidade e escola.

Assim, de acordo com as reflexões de Carth (2019) pode-se levar em conta que,

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, quilombola e Cigana, respaldados nos conceitos de “formação dos povos”; condições sociais, grupos migrantes, diversidade cultural e cidadania tendo em vista o acumulado dos séculos de formação da civilização brasileira e as relações advindas de conflitos e modificação de conceito (CARTH,2019, p. 11).

No entanto, é necessário que as equipes busquem atualizar os conceitos, os termos e ressignificar os valores que deram base a erros e atrasos para os povos colonizados. Importante destacar ainda que a importância da continuidade, estudo e reflexões das Diretrizes Curriculares específicas de cada área temática deve considerar cada etapa de ensino e a diversidade de materiais propostos por esse documento.

Considerações finais

Ao longo desse estudo, foi possível identificar que o desenvolvimento da Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais foi um resultado de mobilizações históricas dos movimentos sociais, especificamente o Movimento Negro, os quais possibilitam pensar em ações emancipatórias e produção de outros entendimentos, sobretudo na educação, em contato com a diáspora africana.

Logo, ao confrontar a proposta de Educação para as relações étnico-raciais com as orientações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (que se apresenta como um documento importante dentro das políticas educacionais) é preciso problematizar sobre as possibilidades e limites nos encaminhamentos da temática. No documento da Base, há apontamentos que permitem interpretações de forma subjetiva que dependerão da tomada de posição adotada pela escola e seus/suas agentes para que se efetive ou não. Cabe destacar também, a crítica e observações feitas por muitos pesquisadores sobre a BNCC e a ênfase nos resultados, por meio das competências e habilidades o que pode representar os limites e desafios a serem enfrentados pelos profissionais da Educação.

Diante do exposto, propõe-se a Pedagogia Decolonial como caminho possível para esse posicionamento, garantindo assim, a efetivação de direitos, bem como a transformação no ambiente escolar que vá, para além dele, ao transgredir os muros da escola.

Referências

BONFIM, P. R. Educação Eugênica: as recomendações de Renato Kehl a educadores, pais e escolares. **History Of Education In Latin America**, Natal, v. 2, p. 2-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/17449> Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 09 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

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)**. 2019. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

DOMINGUES, P. J. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos da USP**, São Paulo, v. 25, p. 193-210, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/afrika/article/view/74041> Acesso em: 25 set. 2022.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-77042007000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 set. 2022.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-534, dez. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782008000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 set. 2022.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, dez. 2000.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-19, e-20448.068, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

NOGUEIRA, C. S.; SILVA, E. A. BNCC, Ensino Fundamental e Educação das relações étnico-racial. In: CRUZ, L. C. R. (org.). **Educação das relações étnico-raciais: Histórias, Culturas afro-brasileira e africana**. 1. ed. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2020, v.1, p. 16-35.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, 2018. p. 55-59.

OLIVEIRA, L. F. de. O que é uma educação decolonial? **Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 146, p. 35-39, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL Acesso em: 25 set. 2022.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 set. 2022.

OLIVEIRA, L. F. de; LINS, M. R. F. (org.). Pedagogia Decolonial e Didática Antirracista. In: CANDAU, Vera Maria. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

PEREIRA, N. M., & RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986> Acesso em: 25 set. 2022.

PRUDENTE, E. **Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra**. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

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.

Recebido em: 29 de abril de 2022.

Versão corrigida recebida em: 1 de outubro de 2022.

Aceito em: 9 de novembro de 2022.

Publicado online em: 22 de dezembro de 2022.

