

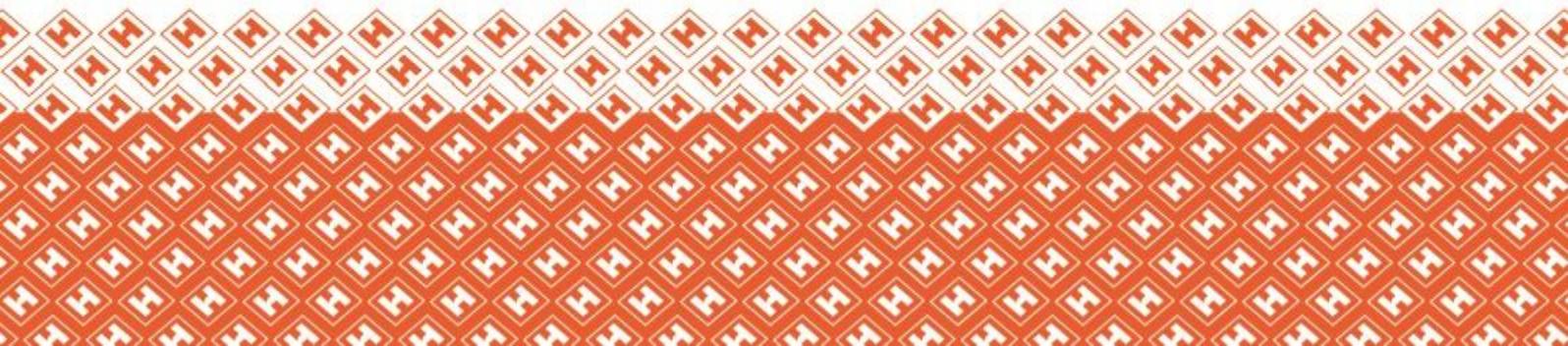
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PPGPEH
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ANTONIO MARCOS MIRANDA BARROS

**A PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO
DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE DE HISTÓRIA**

RIO BRANCO
ABRIL/2024



ANTONIO MARCOS MIRANDA BARROS

**A PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO
DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História - PPGPEH da Universidade Federal do Acre, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador (a): Prof^a Dr^a Tânia Mara Rezende Machado

**RIO BRANCO
ABRIL/2024**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

B277p Barros, Antonio Marcos Miranda, 1985 -

A presença/ausência das questões étnico-raciais no currículo de referência única do Acre de História / Antonio Marcos Miranda Barros; orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado. – 2024.

114 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PPGPEH). Rio Branco, 2024.

Inclui referências bibliográficas

1. Ensino de história. 2. Currículo. 3. Brasil – Relações raciais.
I. Machado, Tânia Mara Rezende (orientadora). II. Título.

CDD: 407

ANTONIO MARCOS MIRANDA BARROS

**A PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Profissional em Ensino de História - PPGPEH da Universidade Federal do Acre, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador (a): Prof^a Dr^a Tânia Mara Rezende Machado

FOLHA DE APROVAÇÃO

Titulo da Dissertação: *A Presença/Ausência das Questões Étnico-Raciais no Currículo de Referência Único do Acre de História*

Autor: Antônio Marcos Miranda Barros

Orientadora: Dr^a. Tânia Mara Rezende Machado

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em ENSINO DE HISTÓRIA, pela Banca Examinadora, no dia 17 de abril de 2024:

Prof^a. Dr^a. Tânia Mara Rezende Machado - Orientadora

Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História/Universidade Federal do Acre - UFAC

Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti - Examinador Externo

Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão de Escola
Básica/Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^a. Dr^a. Flávia Rodrigues Lima da Rocha - Examinadora Interna
Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de
História/Universidade Federal do Acre - UFAC

Rio Branco, 17 de abril de 2024.



Documento assinado digitalmente

ERINALDO VICENTE CAVALCANTI

Data: 06/06/2024 09:52:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Rodrigues Lima da Rocha, Professora do Magisterio Superior**, em 18/04/2024, às 15:59, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Mara Rezende Machado, Professora do Magisterio Superior**, em 22/04/2024, às 22:04, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento

no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ufac.br/sei/valida_documento ou clicar no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **1242733** e o código CRC **7D7007C8**.

Referência: Processo nº 23107.009714/2024-76SEI nº 1242733

Dedicatória

Àqueles que acreditam na igualdade entre as pessoas, para além do que está previsto em lei, àqueles que de forma incansável permanecem na luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação, àqueles que acreditam na possibilidade de um currículo mais justo e menos opressor, dedico esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFAC, bem como a todos que fazem parte do programa: coordenadores, professores e colegas de turma. A coordenação do curso, pelo apoio, organização e orientação direcionada ao longo de todo o curso. A CAPES, por ter concedido bolsa de estudo a mim e a mais dois colegas de turma.

A minha família, em especial esposa e filhos, que sempre me apoiaram e compreenderam, em todos os momentos em que tive que dedicar maior tempo a pesquisa que a eles. A minha sogra Rozinilda da Costa Neri, pelos vários momentos em que cuidou dos meus filhos durante a pesquisa e escrita do trabalho, sobretudo, quando minha esposa esteve cirurgiada, e eu estava no processo de finalização da escrita.

A minha orientadora, professora Dra. Tânia Mara Rezende Machado, que durante todo o processo de pesquisa e escrita esteve me orientando, nunca de maneira impositiva, mas sempre assertiva e coerente com a seriedade, tanto de seu trabalho quanto da pesquisa.

As professoras – Dra. Teresa de Almeida Cruz; Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha; Dra. Veronica Aparecida Silveira Aguiar, por terem aceitado fazer parte da banca examinadora deste trabalho.

A todos os meus professores que me ensinaram ao longo do Curso de Licenciatura em História; do Curso de Especialização – UNIAFRO e do PROFHISTÓRIA.

A minha querida esposa Adriana da Costa Neri Barros.

A Deus, que realiza em nossas vidas tanto o querer quanto o efetuar de tudo o que lhe apraz, a Ele seja toda honra e toda glória, para sempre.

“[...] Porque fostes morto e com o teu sangue compraste para Deus, os que procedem de toda tribo, língua, povo e nação [...]”.

**(BÍBLIA Sagrada Online.
Apocalipse 5:9b)**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Competências e habilidades de História do 6º ao 9º ano	86
Tabela 2 –	As competências e habilidades do 6º ano e as questões étnico-raciais	88
Tabela 3 –	As competências e habilidades do 7º ano e as questões étnico-raciais	88
Tabela 4 –	As competências e habilidades do 8º ano e as questões étnico-raciais	89
Tabela 5 –	As competências e habilidades do 9º ano e as questões étnico-raciais	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Imagens das capas da primeira, segunda e terceira versão da BNCC	71
Quadro 2 –	Evidências da presença/ausência das questões étnico-raciais na BNCC	77
Quadro 3 –	A presença/ausência das questões étnico-raciais no CRUA de História do 6º ao 9º ano	93
Quadro 4 –	Produto	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Estrutura do Quadro Curricular do 6º ao 9º ano	81
Figura 2 –	Quadro Organizador Curricular do 6º ano	91
Figura 3 –	Plano de Curso de História do 6º ano	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Anpuh – Associação Nacional de Professores Universitários de História.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior.
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CNN – Cable News Network.
- COC – Caderno de Orientação Curricular.
- CONAE – Conferência Nacional de Educação.
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.
- CRUA – Currículo de Referência Único do Acre.
- DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- EAD – Ensino a Distância.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- ERER – Educação Para as Relações Étnico-Raciais.
- FNE – Fórum Nacional de Educação.
- IML – Instituto Médico Legal.
- LD – Livro Didático.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- M/C – Modernidade/Colonialidade.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena.
- OC – Organização Curricular.
- OSPB – Organização Social e Política do Brasil.
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
- PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- PNFEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio.
- PNL – Plano Nacional do Livro Didático.
- PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação.

PPGEH – Programa de Pós-graduação em Ensino de História.
PPGLI – Programa de Pós-graduação Linguagem e Identidade.
PRF – Polícia Rodoviária Federal.
PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.
PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras.
SD – Sequência Didática.
SEE – Secretaria de Estado de Educação.
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.
UAB – Universidade Aberta do Brasil.
UFAC – Universidade Federal do Acre.
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIAFRO – Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as questões étnico-raciais, no Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) de História dos anos finais, tendo como objetivo principal analisar a presença/ausência das questões étnico-raciais na BNCC e no CRUA de História dos anos finais, a partir de uma perspectiva decolonial do ensino de história nos anos finais do ensino fundamental. Este trabalho foi desenvolvido através de pesquisa documental e abordagem qualitativa. A metodologia adotada foi a investigação, coleta e sistematização dos dados. A análise documental foi feita com base na observação de dois documentos prescritivos, a saber, a BNCC em suas três versões e o CRUA de história dos anos finais, entretanto a principal fonte de estudo desta pesquisa foi o Currículo de Referência Único do Acre – CRUA de história dos anos finais, com ênfase na análise de suas competências e habilidades. Na fundamentação teórica foram reunidos autores do campo dos estudos decoloniais, tais como: Quijano (2000) e (2005) Mignolo (2017), Lander (2005), Ballestrin (2013) e Santos (2019). Quanto ao campo do currículo, utilizamos Sacristán (2017), para evidenciar os níveis curriculares, sendo que o CRUA se apresenta em um destes, o prescritivo. Quanto ao Ensino de História, reunimos Bittencourt (2011), Fonseca (1993), Fonseca (2004). Para as definições do conceito de Raça e Etnia, utilizamos Almeida (2019). Em relação aos estudos decoloniais locais, reunimos Lima (2021), Rocha (2022) e Machado (2007). Nos resultados das análises realizadas, destacamos o caráter prescritivo do CRUA, tal como a realidade da presença/ausência das questões étnico-raciais dentro deste, pois ao mesmo tempo em que se fazem presentes ao longo do documento, registra-se também sua ausência, uma vez que em poucas ocasiões estão localizadas nas competências e habilidades esta presença/ausência foi registrada a partir da sistematização dos dados em gráficos e tabelas. Apesar de o Ensino de História sofrer diretamente prejuízos no que tange a esta presença/ausência, propõe-se como produto deste trabalho o projeto de uma oficina, que pode ser aplicada a estudantes de graduação, professores, assessores da SEE, assim como às equipes gestoras das escolas. O objetivo deste produto é que o participante desta oficina, ao final, consiga enxergar outros caminhos e outras possibilidades quanto ao devido trato das questões étnico-raciais, tanto no CRUA, quanto no Ensino de História.

Palavras-chave: Étnico-racial. Ensino de História. Currículo. Presença/ausência.

RESUMEN

El objetivo principal de esta disertación es analizar la presencia/ausencia de cuestiones étnico-raciales en BNCC y en el CRUA de Historia en los últimos años de la enseñanza primaria, desde una perspectiva decolonial de la enseñanza de Historia en los últimos años de la enseñanza primaria. Este trabajo se realizó mediante investigación documental y enfoque cualitativo. La metodología adoptada fue la investigación, recolección y sistematización de datos. El análisis documental se basó en la observación de dos documentos prescriptivos, a saber, BNCC en sus tres versiones y el CRUA para Historia en los últimos años. Sin embargo, la principal fuente de estudio de esta investigación fue el Currículo Único de Referencia de Acre - CRUA de Historia en los últimos años, con énfasis en el análisis de sus competencias y habilidades. La fundamentación teórica se basó en autores del campo de los estudios decoloniales, como Quijano (2000) y Mignolo (2017), Lander (2005), Ballestrin (2013) y Santos (2019). En cuanto al campo del currículo, recurrimos a Sacristán (2017) para destacar los niveles curriculares, de los cuales el CRUA es uno, el prescriptivo. En cuanto a la Enseñanza de Historia, utilizamos Bittencourt (2011), Fonseca (1993) y Fonseca (2004). Para las definiciones del concepto de Raza y Etnia, utilizamos Almeida (2019). En cuanto a los estudios decoloniales locales, nos basamos en Lima (2021), Rocha (2022) y Machado (2007). En los resultados de los análisis realizados, destacamos el carácter prescriptivo del CRUA, así como la realidad de la presencia/ausencia de cuestiones étnico-raciales en su interior, ya que al mismo tiempo que están presentes en todo el documento, también se registra su ausencia, pues en pocas ocasiones se localizan en las competencias y habilidades esta presencia/ausencia se registró a partir de la sistematización de datos en gráficos y tablas. A pesar de que la Enseñanza de Historia sufre directamente de esta presencia/ausencia, el producto de este trabajo es un proyecto de taller que puede ser aplicado a estudiantes de licenciatura, profesores, asesores de la SEE y equipos directivos de las escuelas. El objetivo de este producto es que los participantes del taller puedan vislumbrar otros caminos y posibilidades para el tratamiento de las cuestiones étnico-raciales, tanto en el CRUA como en la Enseñanza de Historia.

Palabras clave: Étnico-racial. Enseñanza de Historia. Currículo. Presencia/ausencia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS DECOLONIAIS	32
1.1 Onde e quando começam e como se desenvolvem os estudos decoloniais: principais autores e concepções que os constituem	38
1.2 Razões por que defender os estudos decoloniais no Ensino de História	45
CAPÍTULO 2 – A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	49
2.1 Raça, etnia e ensino de História	58
2.2 As questões étnico-raciais	61
2.3 A BNCC: dos primeiros apontamentos a última versão	63
CAPÍTULO 3 – ETNIA E RAÇA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: BNCC E CRUA	73
3.1 Da organização curricular ao crua: a transição	79
3.2 O crua de História dos anos finais, trajetória e implantação.	84
3.3 A presença/ausência das questões étnico-raciais nas competências e habilidades do CRUA de História	87
3.4 A sistematização dos dados a partir da presença/ausência das questões étnico-raciais	91
3.5 As questões étnico-raciais no CRUA de História, outras possibilidades e outros caminhos.	97
3.6 Produto: orientações quanto a releitura do currículo de História dos anos finais, 6º ao 9º ano	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

Inquietação, angústia, preocupação e sobretudo a força de vontade são palavras que ajudam a expressar as razões, ou motivos que me levaram a pesquisar sobre a presença/ausência das questões étnico-raciais no CRUA (Currículo De Referência Único do Acre) de História dos anos finais. Apesar de o CRUA ser um documento recente, a lei 10.639/03, já está completando sua segunda década de implementação, e a 11.645/2008, uma década e meia. Ambas são leis que tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o percurso da educação básica.

É urgente a necessidade de uma pesquisa científica, no sentido de evidenciar a presença/ausência das questões étnico-raciais no CRUA de história dos anos finais, isto é, do 6º ao 9º ano, contrastando o que a lei prevê, e o que de fato se efetiva no currículo prescrito oficial do Acre.

Partindo do pressuposto de que, faz parte da dimensão curricular, a disputa pelo poder e que esta disputa acaba interferindo em outras esferas da sociedade, é pertinente considerar que o “CRUA” é um documento recente, implementado na rede estadual a partir de 2019, e que no Estado do Acre, ainda são poucas as pesquisas científicas que utilizam o mesmo como fonte de estudo, a evidência disso pode ser verificada também a partir do que já foi produzido em outros programas de pós-graduação nos últimos anos.

Antes de apresentar a análise dos títulos das dissertações já produzidas em Cursos de Pós-graduação na Universidade Federal do Acre, com temas que envolvem o currículo e as questões étnico-raciais, é necessário contextualizar estes programas, ainda que por meio de um breve histórico. Ressaltando assim a importância das Universidades Federais e o tripé que as fazem funcionar, isto é, ensino, pesquisa e extensão.

O Programa de Pós-graduação Linguagem e Identidade (PPGLI) faz parte dos programas de pós-graduação da UFAC, desde o ano de 2006, com a implantação do Curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade. A partir de 2019, oferta também o curso de doutorado.

A área de concentração do programa, é: Linguagem e Cultura e conta com duas linhas de pesquisa: Língua(gens) e Formação Docente; Cultura, Narrativas e Identidades Amazônicas. Desde sua criação, o programa tituló mais de 241

estudantes, e no quadriênio (2021-2024) conta com 14 docentes permanentes, 4 colaboradores e 1 visitante.

O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) faz parte dos programas de pós-graduação da UFAC, desde o ano de 2014, com a oferta do Mestrado Acadêmico Educação. Sua área de concentração é em educação, e conta com duas linhas de pesquisa: Política e Gestão Educacional; Formação de Professores e Trabalho Docente. Desde sua criação, o programa já titulou mais de 100 estudantes, atualmente, conta com 12 docentes permanentes e 1 colaborador.

O Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS), faz parte de um programa em rede nacional e conta com a participação de Instituições de ensino superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na UFAC, o programa existe desde o ano de 2013.

A área de concentração do programa é: Linguagens e Letramento, para desenvolver esta área, conta com duas linhas de pesquisa, que são: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, e Estudos Literários. Desde sua criação, o programa já titulou mais de 73 estudantes, atualmente, o corpo docente do programa conta com 8 professores.

O programa de Pós-graduação em Ensino de História (PPGEH), faz parte de um programa em rede nacional, ou seja, trata-se de um mestrado profissional (PROFHISTÓRIA), é um programa *stricto sensu*, também é reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (Capes), do Ministério da Educação. O programa é sediado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Na UFAC, a adesão ao programa ocorreu no ano de 2019, a seleção para a primeira turma sucedeu neste mesmo ano e iniciou as aulas em 2020. A área de concentração do programa é: Ensino de História, e para desenvolver esta área, conta com três linhas de pesquisa, que são: Saberes Históricos no Espaço Escolar; Linguagem e Narrativas Históricas e Saberes Históricos em diferentes Espaços de Memória. Desde sua criação, o programa titulou 7 estudantes, atualmente o corpo docente do programa conta com 9 professores.

No programa de Pós-graduação Linguagem e Identidade (PPGLI), a partir do ano de 2020, ano em que se iniciou a implantação do CRUA na Rede Estadual de Educação, é possível constatar que houve algumas pesquisas relacionadas às

questões étnico-raciais, porém, não diretamente, tendo o CRUA de história como fonte de estudo.

No programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), durante o mesmo período, identifiquei pelo menos seis pesquisas, que no geral também não abordavam diretamente o CRUA de história, mas sim questões referentes ao currículo ou às questões étnico-raciais. Entre essas, duas eram sobre aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), duas sobre a educação das relações étnico-raciais, uma sobre o currículo de professores de Arte, e uma sobre o Ensino Religioso no Acre: uma arena de disputas políticas curriculares.

No Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado Profissional (PROFLETRAS), durante este mesmo período, de 2020 a 2023, não há registro de pesquisas relacionadas às questões étnico-raciais ou ao CRUA.

No programa de Pós-graduação em Ensino de História (PPGEH), desde seu início em 2020, sete dissertações já foram defendidas, sendo que entre estas três trataram sobre o Ensino de História, porém não diretamente a partir do CRUA, e apenas uma está relacionada com as questões étnico-raciais. Uma tratou sobre o Ensino de História e as mulheres na Idade Média; outra sobre o lugar de memória no Ensino de História; outra sobre os Ecos Ancestrais da Umbanda nos Entre-Diálogos de Tambores no Ensino de História, e a última sobre História e Literatura.

Diante deste cenário, verifiquei que apesar de muitos elementos da cultura brasileira serem de origem africana, e outra parte de origem indígena, por exemplo: vocabulário, brincadeiras, jogos, costumes, culinária, crenças e parte da religiosidade, quase sempre não são reconhecidos como herança desses povos, e poucas vezes são evidenciados como objeto de estudo em pesquisas de pós-graduação.

Sendo assim, entendemos que, é no contexto escolar, onde estão envolvidos entre outros sujeitos: alunos, professores e comunidade, e ante a complexidade deste contexto, é necessário e urgente o estudo tanto do currículo, quanto das questões étnico-raciais a partir de um olhar decolonial¹, embasado inicialmente em Quijano (2000). Para ele, a decolonialidade seria “a resistência a toda e qualquer forma de imposição de uma classificação racial/ética da população do mundo”, para que não nos baste apenas evidenciar que a população brasileira foi constituída historicamente

¹ O olhar decolonial, é um olhar diferenciado em relação a si e ao outro. Trata-se de um olhar que permite a pluralidade e respeito, de pensamentos, de vozes, de pessoas. É um olhar que questiona a existência de uma história única, que ao mesmo tempo em que questiona, também aponta outros caminhos no combate a dominação do ser, do saber e do poder.

a partir do contato entre vários povos, destacamos ainda que cada um desses povos, inclusive os que aqui já habitavam, eram e são ricos tanto em sua pluralidade, como em sua cultura/modo de vida.

Precisamos registrar através de outras pesquisas, que aqueles que habitavam aqui antes da invasão não eram o que hoje conhecemos pejorativamente como “índios” e que os “escravizados” que sustentaram este país por mais de 300 anos eram pessoas livres em suas nações, antes de serem escravizadas; que o currículo ainda se revela europeizado, elitista e excludente.

Estas reflexões me conduziram à necessidade de realizar uma leitura mais acurada do CRUA, em busca do entendimento de alguns questionamentos tais como: quais causas poderiam conduzir o professor a ter dificuldade de localizar ou identificar traços ou elementos da cultura africana, afro-brasileira e indígena ao examinar o currículo de referência única do Acre? De que maneira estes elementos contribuem para que o que está previsto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 torne-se algo difícil de ser cumprido?

Não obstante, destaco a importância do desenvolvimento deste trabalho a partir da linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, uma vez que como já mencionamos, é no contexto escolar, onde estão envolvidos além de outras esferas mais amplas, alunos professores e comunidade. É no espaço escolar que os sujeitos desenvolvem e produzem conhecimentos, a partir dos saberes históricos adquiridos desde os anos iniciais, ou ainda, no ensino infantil.

São os saberes históricos que nos proporcionam o desenvolvimento do senso crítico, que nos oportunizam questionar aquilo que nos é imposto, que nos fazem refletir sobre as perguntas de natureza crítica/reflexiva, que geralmente são tão importantes quanto as respostas. Do contrário, muitas estariam sem resposta até hoje.

Quero aqui destacar, a importância de se trabalhar não apenas o Ensino de História, mas o currículo como um todo, a partir de uma perspectiva decolonial, sendo que a herança colonial² que herdamos é de fato muito ampla, seu alcance vai muito além dos mais de 400 anos de exploração dos negros e dos povos originários, e mais, ainda é possível afirmar que a colonialidade³ está e sempre esteve aliada ao conceito

² Todo e qualquer discurso que esteja ligado a dominação do ser, do saber e do poder.

³ A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América

de modernidade⁴, e ao longo dos anos a imposição deste entendimento, de que existem povos “superiores”, e de que estes tem quase por obrigação, levar esta modernidade aos “inferiores”, o que na verdade seria dominar estes outros povos, e os instrumentos de dominação estariam justificados, pois de certa forma, os dominadores estariam salvando estes povos mais fracos, levando até eles a cultura, a fé, a educação e o conhecimento.

De acordo com Candau (2017), a expressão colonialidade está ligada a um grupo de pesquisadores que se agruparam em torno de um projeto chamado modernidade/colonialidade. Esse grupo de intelectuais teria se desenvolvido especialmente na América Latina a partir dos anos 2000. Segundo a autora, para esse grupo, a modernidade teve dois momentos: quando a América foi invadida pelos europeus, e outro posterior e mais amplo, quando o imperialismo se expandiu pelo mundo, porém esses intelectuais defendem que a colonialidade se apresenta sempre atrelada à modernidade, na verdade, é como se fossem duas faces de uma mesma moeda.

Segundo Candau (2017), para este grupo de pesquisadores, a colonialidade não se trata apenas da dominação jurídica ou política, mas ela permanece de forma intrínseca, mesmo na ausência de um colonizador oficial, ou seja, é um tipo de introjeção, daquilo que tem valor, do que é correto, do que é puro, do que é moderno, e isso tudo a partir de uma única matriz cultural.

De acordo com Candau (2017), e outros pesquisadores deste grupo modernidade/colonialidade, como tais como Quijano (2000) e Mignolo (2017), entendemos que de fato esta dominação é real e se materializa nas várias esferas da sociedade, através da dominação do ser, do saber e do poder, e não apenas assim, mas também através do currículo, pois o mesmo se apresenta como um meio de circulação entres estes três tipos de dominação.

Logo, temos diante de nós o CRUA, um documento jovem, protocolado no Conselho Estadual de Educação em dezembro de 2018, que foi estruturado a partir da última versão da BNCC, apresentada pelo CNE, através da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 e que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

(Quijano, 2000, p. 342).

⁴ De acordo com a maioria dos Livros de História, trata-se do período que se iniciou em 1453, com a queda de Constantinopla.

O CRUA configura-se em importante fonte de estudo para a realização de uma pesquisa acadêmica documental, em busca de evidenciar elementos que revelem a presença/ausência das questões étnico-raciais. Esses elementos podem ser evidenciados não apenas no currículo oficial prescrito, mas também em outros níveis curriculares, que terminam por influenciar a produção do plano de curso, e sequências didáticas dos professores.

Diante do exposto, minha intenção é trazer à tona ao longo desta pesquisa, através do diálogo com os referenciais teóricos, abordagens que possibilitem abrir novos entendimentos em relação ao trato e ao desenrolar das questões étnico-raciais no Currículo de História do Acre dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para isso, podemos partir do pressuposto da existência do seguinte problema: De que modo as fragilidades/potencialidades, referentes à presença/ausência das questões étnico-raciais são evidenciadas no Currículo de Referência Único do Acre? Inicialmente, será evidenciado a aproximação dos Estudos Decoloniais a esta temática; a partir de onde e quando se iniciam estes estudos; os principais pensadores e as suas concepções, e ainda as razões por que defender os estudos Decoloniais no Ensino de História.

Logo após, será trabalhado um entendimento sobre: etnia, raça e ensino na História do Brasil, buscando alcançar ao longo da trajetória do Ensino de História o desenrolar das questões étnico-raciais em nosso país, sem deixar de evidenciar a BNCC, destacando sua trajetória, desde seus primeiros apontamentos até sua última versão.

E por último, porém não menos importante, será analisado como as competências e habilidades do CRUA de História estão organizadas a partir da presença/ausência das questões étnico-raciais. Tendo como objetivo geral:

- Analisar o Currículo de Referência Único do Acre, do componente de História dos anos finais, a fim de identificar possíveis fragilidades/potencialidades, referentes à presença/ausência das questões étnico-raciais.

Os objetivos específicos são:

- Mapear o CRUA, as competências e habilidades específicas para o Ensino de História nos anos finais.
- Identificar a presença/ausência das questões étnico-raciais nas competências e habilidades.

- Apontar outras possibilidades pedagógicas a partir dos indícios de silenciamento das questões étnico-raciais, constantes nas competências e habilidades presentes no CRUA.

Várias são as vertentes que podem conduzir ao estudo desta temática, em meu caso, foram questões de ordem pessoal e epistemológica. Pessoal, por conta das inquietações referentes às questões étnico-raciais, especificamente em relação à maneira como essas eram tratadas ao longo do currículo de História dos Anos Finais, ou seja, do 6º ao 9º ano. Epistemológica, pelo fato de ter entendido que esse trato em relação às questões étnico-raciais tem relação direta com a colonialidade do saber⁵ e com o conhecimento, ou em muitos casos, a falta dele.

Omissão e superficialidade, são palavras que definem bem a maneira como essas questões são apresentadas em livros didáticos, retratando sempre a História de africanos que foram escravizados, iniciando nos porões dos navios negreiros, e encerrando-a como a “mancha negra” de nossa sociedade.

Quanto a minha trajetória como educador, sou graduado em História, pela Universidade Federal do Acre em 2009, trabalhei por alguns anos na rede estadual de educação do Estado como professor provisório, especificamente entre os anos de 2010 a 2015, em fevereiro de 2016, assinei o contrato como professor efetivo do Estado.

Durante os anos em que trabalhei, ainda com os Parâmetros Cadernos de Orientação Curriculares – COCs, também conhecidos hoje como referencial curricular antigo, que vigorou no Estado do Acre até o ano de 2019, observei que em várias competências e habilidades do currículo, do 6º ao 9º ano, as questões étnico-raciais eram por vezes silenciadas, omitidas ou até mesmo desprezadas.

Mesmo com a vigência da lei 10.639/2003, poucas escolas do Estado davam a devida atenção às questões étnico-raciais, algumas até chegavam a propor projetos voltados à consciência negra, porém o desenvolvimento dos mesmos ao longo do ano letivo sempre era comprometido, em detrimento de outros projetos, a carga horária apertada, a quantidade de conteúdo, entre outros.

Infelizmente, professores de vários componentes ainda enxergam as questões étnico-raciais como algo a mais, além, ou fora de suas competências e habilidades.

⁵ Colonialidade do saber, é um conceito desenvolvido a partir de Aníbal Quijano (2005), ou seja, ao longo da história, determinado grupo assumiu por conta própria o domínio do saber, e automaticamente inferiorizou os demais, justificando assim a dominação de outros povos, impondo o seu conhecimento e o seu saber.

Certa vez, propus em uma escola que trabalhei, um projeto interdisciplinar, que dava orientações de como cada componente curricular poderia trabalhar a temática étnico-racial, o projeto tinha várias etapas até a sua culminância, que deveria ser no dia 20 de novembro, dia da consciência negra.

Apesar deste esforço, poucos foram os colegas que conseguiram desenvolvê-lo, alguns até chegaram a falar: “não basta eu ter que dar conta do conteúdo, agora também tenho que falar de índio e de negro?” E assim, terminaram por não desenvolver o projeto, e faltando uma semana para a culminância, montaram juntamente com sua turma, algo para apresentar.

Ainda que atuando na rede estadual de educação desde 2010, o despertar quanto à veemente importância das questões étnico-raciais, deu-se apenas a partir da Especialização UNIAFRO, foi lá que percebi que as questões étnico-raciais e o currículo estão entrelaçadas, que o currículo se configura em um campo conflituoso, e que, esse conflito afeta direta e indiretamente o direcionamento da política educacional, tanto do Estado, quanto do país.

Em 2013, tive a oportunidade de cursar na Universidade Federal do Acre, a especialização UNIAFRO – Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola. Após quase dois anos de estudos relacionados às questões étnico-raciais, resolvi escrever meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), a partir da seguinte temática: *“A Cultura Afro-brasileira e o Silenciamento do Currículo Oculto nas Escolas de Rio Branco”*.

Durante a pesquisa, o currículo de História me chamou a atenção, tanto por sua complexidade, no que diz respeito às questões étnico-raciais, quanto pela maneira como o mesmo se consolidava durante o fazer pedagógico. Através desta especialização na UFAC e dos vários sujeitos envolvidos neste processo é que pude ter contato mais efetivo, com estudos relacionados ao currículo e às questões étnico-raciais.

O conhecimento e as experiências que adquiri, durante a especialização, somados ao acúmulo de leituras ao longo da graduação, a qual também cursei na UFAC, e a experiência da vivência do currículo de história em sala de aula, me conduziram a este caminho enquanto pesquisador.

Durante a produção deste TCC, como já era professor na rede estadual de educação, desenvolvi minha pesquisa na própria escola em que trabalhava, apliquei questionários à equipe gestora, professores e alunos. Realizei também oficinas entre

os docentes e discentes, e alguns documentos foram analisados: cadernos de alunos, planos de aula, sequências didáticas, o Livro Didático de História utilizado pela escola, as edições da Revista Veja, publicadas entre os anos de 1990 a 2014 e também a Cartilha Ecumênica⁶.

Na época, a minha maturidade teórica contentou-se com estas fontes de pesquisa, agora não mais, pois enxerguei ao longo do tempo o currículo como um campo de disputa, como algo muito mais amplo que um plano de curso ou um livro didático. Percebi o currículo como algo que pode impactar de maneira positiva ou negativa, a vida, tanto dos que o aplicam, quanto dos que o vivenciam.

O distanciamento entre o fazer pedagógico e o que se apresenta no currículo é algo que me chama atenção, uma vez que, entre 2016 e 2020, tive a oportunidade de trabalhar nesta mesma escola como supervisor do PIBID entre 2016 e 2017, e preceptor no programa de Residência Pedagógica entre 2018 e 2020.

Tanto no primeiro quanto no segundo, orientei os bolsistas que estiveram comigo nos respectivos períodos a desenvolverem estudos relacionados às questões étnico-raciais. Todos conseguiram produzir trabalhos de extrema relevância no que diz respeito a essa temática, inclusive propondo ações para superar as lacunas identificadas ao longo do currículo.

No ano de 2019, os alunos bolsistas do programa de Residência Pedagógica desenvolveram um excelente trabalho a partir dos silenciamentos identificados no plano de curso, o qual neste referido ano, ainda era direcionado a partir do Referencial Curricular Antigo.

A organização deste trabalho iniciou-se com uma reunião entre eu e os bolsistas antes do início do ano letivo. Primeiramente, analisamos as competências e habilidades de cada bimestre do Plano de Curso do 9º ano, em busca de identificar em que momentos estariam silenciados, os negros, as mulheres, os indígenas e outros grupos chamados muitas vezes pejorativamente, e reconhecidos politicamente como minorias.

Após a análise, identificamos que em todos os bimestres a serem trabalhados, havia lacunas no currículo referentes aos grupos citados acima e às questões étnico-raciais. Sendo assim, a cada bimestre, realizávamos aulas diferenciadas, levando os

⁶ Cartilha Ecumênica: trata-se de um documento que esclarece sobre a diversidade de religiões existentes no Estado do Acre, e incentiva a tolerância e o respeito entre as mesmas. Disponível em: <<https://encr.pw/5NIVo>>. Acesso em: 12 agosto.2022.

próprios alunos a identificarem as lacunas deixadas pelo LD, ao mesmo tempo em que lhes era proporcionado aprender a partir destes silenciamentos.

Para além de identificar, dividimos as salas em grupo, e cada bolsista era responsável por providenciar recursos que suprissem essas carências apresentadas pelo LD, e deveria mostrar ao seu grupo, por outros meios, a importância e a participação desses que foram silenciados.

Quanto ao PPGEH, as razões que me levaram a ingressar neste curso de Pós-Graduação em Ensino de História, foram a clara oportunidade de desenvolver uma pesquisa, a partir de conhecimentos obtidos e aprimorados durante o mestrado, a específica proximidade do tema com a linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, e a real oportunidade de obter um título de Mestre por uma Universidade Federal.

Neste momento, é importante destacar as importâncias das instituições federais de educação, sobretudo, as universidades, acrescentar ainda o caráter público destas instituições, em especial a UFAC, que tem se mantido firme, mesmo em meio a uma herança de ataques ao sistema público de educação no Brasil, intensificado pelo último governo com a redução de verbas, que impactaram direto no tripé da universidade. Não obstante, o ensino, pesquisa e extensão têm se mantido firmes, bem como a manutenção dos cursos de pós-graduação, inclusive com a concessão de bolsas.

Em relação à pesquisa, posso afirmar que de fato não é fácil identificar um objeto de estudo, em geral, é preciso ter uma relação com a temática, uma vivência, ou até mesmo um histórico de pesquisa. Foi justamente esta vivência que me levou ao objeto de estudo: “A presença/ausência das questões étnico-raciais na BNCC e no CRUA de História”. Vale ressaltar que a BNCC, é o documento orientador que deu origem ao CRUA e aos demais currículos de outros Estados, logo, neste trabalho, será apresentado um breve histórico de sua trajetória.

O CRUA, é a principal fonte de estudo deste trabalho e é a partir da análise deste documento que será possível perceber a presença/ausência das questões étnico raciais, que são de fato nosso objeto de estudo. Sendo assim, também será apresentado um breve histórico da trajetória do CRUA.

Ao longo dos estudos das disciplinas do PROFHISTÓRIA, confirmei que a linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, de fato proporciona um leque de possibilidades, tanto ao desenvolvimento da problemática, quanto do objeto de

estudo, citado logo acima. Assim sendo, despertou minha atenção, ao se apresentar como uma oportunidade de dar continuidade aos estudos referentes ao currículo bem como às questões étnico-raciais.

As leituras realizadas ao longo das disciplinas do mestrado, referentes a esta linha de pesquisa, ampliaram em muito as chances de produzir essa boa dissertação. No decorrer das leituras, pude selecionar bastante material, relacionado ao campo de estudo; referenciais teóricos; fontes de pesquisa e recursos a serem utilizados.

Como pesquisador, minha intenção foi desenvolver esta pesquisa sobre a presença/ausência das questões étnico-raciais no CRUA de História dos anos finais, isto é, do 6º ao 9º ano, com toda a atenção e respeito, sabendo da importância e relevância desta temática, bem como da contribuição que a mesma poderá oferecer às pesquisas futuras.

Diante da conjuntura atual de nosso país, ou seja, de pouco mais de um ano de transição de governo, o qual o antigo era conhecido por suas falas desrespeitosas e perseguição à educação e aos grupos pejorativamente chamados de minoritários, tal qual diante da própria trajetória do Ensino de História aqui no Brasil. Entendemos que, as questões étnico-raciais, trata-se de um tema sensível, e que tem gerado não apenas desconforto, mas também conflitos e manifestações.

Cada vez mais evidencia-se casos como o de George Floyd, um homem negro, que em 25 de maio de 2020 foi asfixiado por um policial branco, nas portas de uma loja de conveniências em Minneapolis (Estados Unidos), este fato gerou uma onda de manifestações e protestos em várias partes do mundo.

Violências desta natureza são noticiadas não apenas no Estados Unidos, aqui no Brasil, em 2019, no Estado do Rio de Janeiro, infelizmente tivemos o caso do assassinato do músico Evaldo Rosa dos Santos, morto em seu carro com mais 80 tiros, disparados por militares do Exército Brasileiro. O Músico se dirigia a um Chá de Bebê, quando foi confundido com um assaltante que acabara de roubar um carro com características semelhantes ao seu veículo.

No carro estavam ele, sua mulher, o filho e o sogro. Não havia *blitz*, não lhe foi dado ordem para parar, apenas foram disparados os tiros contra o seu veículo, inclusive foi um catador de recicláveis: Luciano Macedo, que tentou ajudar a família e lamentavelmente também foi alvejado e morreu dias depois.

Por último, porém não menos importante, destaco o caso de Genival de Jesus dos Santos, um homem Negro que foi morto durante uma abordagem da PRF-SE

(Policia Rodoviária Federal de Sergipe). Este caso aconteceu em maio de 2022 e teve grande repercussão a nível nacional, devido à forma violenta a qual se deu a abordagem, assim como o desfecho do caso, que culminou com a morte de Genival, por asfixia, de acordo com o laudo do IML. Mediante ao relatório da PRF, ele teria resistido a abordagem, todavia de acordo com o seu sobrinho e populares, isso não seria verdade.

Casos como os citados, infelizmente têm se multiplicado dentro e fora do país. No geral, estão ligados às questões étnico-raciais, e que mesmo diante de suas respectivas repercussões, não se têm dado a devida importância. Parece que este tipo de violência se normalizou, virou rotina. Isso nos leva a refletir sobre as posturas que temos tomado diante destes episódios e o que nos falta para torná-los objetos de estudo de nossas pesquisas.

Como pesquisador sei também que o universo da temática étnico-racial no currículo é muito amplo, seria utopia tentar esgotá-lo. Vale ressaltar que, faz parte de meus objetivos, além de realizar uma análise, de como estão evidenciadas estas questões ao longo do CRUA de História do 6º ao 9º ano, também contribuir com o avanço e efetivação do que está disposto nas leis 10.639/2003, e 11.645/2008, e, que de alguma forma possa colaborar com outros pesquisadores que no futuro queiram dar continuidade aos estudos do currículo, e das questões étnico-raciais.

Diante de tudo o que já foi mencionado, saliento mais uma vez a relevância desta linha de pesquisa, “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, uma vez que aborda dois aspectos macros: os saberes históricos, que são os saberes que norteiam as dimensões de conhecimentos epistemológicos, e o espaço escolar, lugar em que se possibilita observar os impactos das formas e de como o currículo é apresentado e efetivado pelos profissionais da educação.

Esta pesquisa adota a perspectiva decolonial, que de acordo com Quijano (2000), seria a resistência a toda e qualquer forma de imposição de uma classificação racial/ética da população do mundo. Diante disso, considere também a possibilidade de o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) de História, revelar-se omissos no que tange a presença/ausência das questões étnico-raciais.

Faz-se urgente um estudo específico do CRUA de História, para que possamos compreender as causas e onde estão pontuadas estas possíveis omissões, de modo que possamos apontar outros caminhos e outras possibilidades sobre o trato destas questões ao longo do CRUA de História.

Algo importante a ser destacado é que a História da cultura africana, afro-brasileira e indígena, não se trata de culturas externas com pretensões de se sobrepor a outra, ao contrário, foram e ainda são componentes fundamentais no processo de formação da cultura de nosso país.

De certo, ao longo da pesquisa foi necessário retomar os conceitos de etnia e raça, nas perspectivas de Almeida (2019), e de léxicos virtuais para que fosse possível melhor compreender os processos de construção dos elementos ligados a estes conceitos, tal como os impactos desta construção no desenrolar dos acontecimentos históricos.

Quanto aos autores decoloniais, tivemos que retomar os conceitos de colonialidade e decolonialidade, a partir de Quijano (2005), Mignolo (2017), Luciana Balestrin (2013), Santos (2019), e entre os intelectuais brasileiros que contribuíram e contribuem até hoje no processo de construção da educação das relações étnico-raciais, destacamos nesta pesquisa o trabalho de Vera Maria Candau (2017).

Quanto aos estudos relacionados à sistematização e tipos de currículo, trabalhamos com Sacristán (2000). Para ele, o currículo apresenta-se em níveis curriculares, e dentre estes podemos destacar: o prescrito, o apresentado aos professores; o modelado pelos professores; o currículo em ação, o realizado e o avaliado. Durante este trabalho não se pretende abordar todos os níveis curriculares, mas identificar dentro do currículo prescrito, BNCC e CRUA, as evidências da presença/ausência das questões étnico-raciais.

Também utilizou-se utilizado as contribuições de Machado & Faria (2014), que no Simpósio Linguagem e Identidade do Mestrado em Letras da UFAC/2014, escreveram sobre a organização curricular no contexto das políticas de mercadorização da educação: COC – um produto curricular encomendado, comprado e consumido no Acre, e no mesmo evento realizaram apresentação sobre Organização Curricular: Objetivos ou Competências e Habilidades?

Quanto aos estudos relacionados ao Ensino de História, destaca-se Fonseca (2006), que ao escrever sobre a História do Ensino de História, afirma que, ao longo da trajetória da disciplina em nosso país, visivelmente em vários momentos, a História foi de certa forma manipulada pelos que estavam no poder, objetivando de alguma forma atender aos seus interesses.

Na maior parte desta trajetória, a História ficou relegada a exaltar os heróis; os grandes feitos e a nação. E seguindo essa linha epistemológica, não haveria espaço

de destaque para as questões étnico-raciais, de gênero, ou de qualquer outro grupo hoje chamado pejorativamente de minorias.

Destaca-se também Bittencourt (1993), em sua tese de doutorado: “*Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*”, a autora também reforça a ideia de o currículo manifesta-se também como um campo de disputa de poder, e, esta disputa reflete-se nas várias esferas da sociedade, na política, na economia, na saúde, e principalmente na educação.

Durante muito tempo em nosso país, o currículo foi extremamente excludente, a educação era direito apenas de um pequeno grupo, e deste ficavam de fora os negros, os pobres e as mulheres. Ao chamado “sexo frágil” bastava o ensino das primeiras letras e o currículo era organizado no sentido de torná-las boas mães.

Ainda quanto ao Ensino de História, Bittencourt (2011), em seu livro: “*Ensino de história: Fundamentos e métodos*”, aborda temas importantíssimos quanto a importância da formação dos professores, as concepções de disciplina escolar e aos vários métodos que podem ser utilizados ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Também Fonseca (1993), em um de seus livros: “*Caminhos da História Ensinada*” faz uma reflexão sobre as mudanças ocorridas no seio da política educacional brasileira. Nesta mesma obra também faz uma análise de como se configurou a História ensinada por meios dos guias Curriculares de São Paulo e Minas Gerais.

Nitidamente se percebe ao longo da obra que a direção da política educacional nos demais estados brasileiros terminou sofrendo influência daquela implantada nestes grandes centros, também é possível constatar que nestes guias curriculares o espaço de discussão das questões étnico-raciais era muito limitado.

Ao longo desta pesquisa priorizamos analisar os documentos de maneira crítica, conforme nos alertou Edgardo Lander (2005) para fugir de possíveis armadilhas, como a busca por causas ou conceitos universais. A busca pela gênese do problema apenas reduz a percepção do todo, ou seja, da abrangência e grandeza de determinado objeto de estudo.

A metodologia utilizada neste trabalho deu-se por meio de análise, ou pesquisa documental. Ao início, realizou-se uma explanação a respeito da proximidade do tema aos estudos Decoloniais, logo em seguida, um breve histórico e análise da BNCC e seus aspectos gerais, ao mesmo tempo em que foram destacados aspectos

específicos do componente de História.

A análise da BNCC e do CRUA de História foram realizadas a partir de suas estruturas originais, isto é, de suas competências e habilidades, buscando entender de que forma se destacam dentro destes documentos, a presença/ausência das questões étnico-raciais. Quanto ao CRUA de História podemos dizer que sua análise foi ampliada, no sentido de que se deu a partir de suas competências; habilidades; objetos de conhecimento; propostas de atividades e sugestões de avaliação.

De início, foram realizadas buscas por palavras que, de alguma forma, destacassem a presença/ausência das questões étnico-raciais, o objetivo neste primeiro momento foi entender como estavam dispostas ao longo do currículo. Após verificar esta disposição, entende-se através da sistematização dos dados o sentido de elas estarem localizadas em determinado lugar dentro do currículo.

O momento de sistematização dos dados foi de fundamental importância, pois através da organização das tabelas, tivemos como enxergar aquilo o que a olho nu, ou seja, em uma leitura rápida, provavelmente não veríamos. Que de fato as questões étnico-raciais estão presentes no documento, ao mesmo tempo em que se encontram ausentes.

Apesar de a pesquisa ser qualitativa e documental, também utilizamos quadros, figuras e tabelas para sistematizar os dados coletados durante a pesquisa. A análise destes foram de fundamental importância para o entendimento do produto⁷ apresentado ao final da pesquisa. Quanto a fonte de estudo, sendo o CRUA um documento amplo, organizado a partir da última versão da BNCC, e recente, delimitamos nosso campo de estudo, a investigação do CRUA de História do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Resolvi trabalhar com a pesquisa documental, pelo fato de minha principal fonte de pesquisa tratar-se de um documento prescritivo. Como já foi dito acima, o “CRUA de História” é um documento novo, especificamente de 2019, e apesar de ser o documento que norteia os professores na construção do plano de curso e sequências didáticas, ainda é pouco evidenciado em pesquisas científicas nos programas de pós-graduação da UFAC.

Entendemos que para além de saber, que no CRUA de História do 6º ao 9º ano, existem 40 competências e 219 habilidades, o professor de História necessita de

⁷ Proposta de intervenção pedagógica, que deve ser apresentada ao final das dissertações, em programas profissionais de pós-graduação.

outras informações que o ajude a entender, mapear e analisar estas competências e habilidades, para que em seguida possa estruturar melhor seus planos de curso e sequências didáticas, sobretudo, no que diz respeito às questões étnico-raciais.

Portanto, a principal fonte de estudo utilizada nesta pesquisa foi o CRUA de História do 6º ao 9º ano, esse foi analisado a partir de estudos de competências e habilidade nele presentes, texto introdutório e estrutura. Pretende-se que ao apresentar o produto desta pesquisa, possa-se contribuir no sentido de destacar a presença/ausência das questões étnico-raciais nos documentos citados, bem como apontar outros caminhos e outras possibilidades ao trato dessas questões, e ainda contribuir com pesquisas futuras que utilizem este trabalho como fonte.

Feitas essas considerações, para dar conta do que está sendo proposto, o trabalho está dividido em três capítulos: no primeiro capítulo, o objetivo é evidenciar a aproximação dos Estudos Decoloniais, a temática tratada neste trabalho. Para isso foi visto não apenas onde e quando se iniciam os Estudos Decoloniais, mas também de que maneiras os mesmos se desenvolveram.

Ainda neste primeiro momento buscou-se mostrar alguns dos autores que mais se destacam nesta temática decolonial, tal qual suas concepções epistemológicas, e para concluir o capítulo, foram trabalhadas as razões que conduzem a defesa dos estudos decoloniais no Ensino de História.

No segundo capítulo, o objetivo foi estabelecer uma relação entre etnia, raça e Ensino na História no Brasil, relembrar alguns aspectos da trajetória do Ensino de História e das questões étnico-raciais em nosso país, seguido de um breve histórico da BNCC, partindo de seus primeiros apontamentos, até sua última versão, destacando aspectos das questões étnico-raciais.

No terceiro capítulo, o objetivo foi entender como estão estabelecidas as relações étnico-raciais nas competências e habilidades no currículo de História, especificamente na BNCC, e no CRUA, em seguida foi tratado sobre a trajetória de implantação do CRUA de História, aqui em nosso Estado.

Ainda entre os objetivos deste capítulo, está a análise das competências e habilidades do CRUA de História, a partir da presença/ausência das questões étnico-raciais, entendendo como estão dispostas dentro do CRUA, ou seja, entender o porquê de aparecerem em determinadas competências ou habilidades; ou ainda nos objetos de conhecimento, ou em outro lugar do currículo.

Ao final deste capítulo, foi apresentado um produto, referente a um projeto de

oficina. Durante a oficina, o participante conseguirá: praticar outras formas de analisar o currículo, identificar a presença/ausência das questões étnico-raciais e ao mesmo tempo exercitar outras possibilidades e outros caminhos no que se refere ao devido trato dessas questões.

Em suma, foram essas particularidades do currículo que nos conduziram ao entendimento de como estão sendo tratadas as questões étnico-raciais ao longo do Currículo de Referência Único do Acre – CRUA (2019) de História e que nos possibilitaram a realização de uma pesquisa documental.

Ao realizarmos a análise, tivemos condições de evidenciar a presença/ausência das questões étnico-raciais, a partir de um mapeamento mais acurado deste documento, ou seja, em todas as suas 40 competências e 219 habilidades distribuídas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental anos finais.

Através do entendimento de certos conceitos, que até o momento se revelavam de maneira turva, obtivemos propriedade para abordar com mais clareza problemáticas do tipo: o que são questões étnico-raciais? Como o currículo está organizado? O que é e quais são os níveis curriculares? De que maneira a colonialidade interfere na organização curricular? Essas são algumas das indagações que foram trabalhadas ao longo dos capítulos que doravante seguem.

CAPÍTULO 1 – APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS DECOLONIAIS

Este capítulo visa tratar a respeito da aproximação dos estudos decoloniais: a temática deste trabalho. Entender como e em que momento surgiram os estudos decoloniais, quem são os principais autores, assim como a contribuição dos mesmos no que concerne à descolonização do ser, do saber e do poder.

Não seria incorreto afirmar que os estudos decoloniais são também uma consequência de outros movimentos intelectuais, como os estudos culturais; pós culturais; coloniais e pós-coloniais. Inicialmente, é preciso entender que o objetivo dos estudos decoloniais não é negar a importância da literatura europeia, mas sim trazer à tona a relevância das epistemologias do Sul, de acordo com Boaventura Souza Santos.

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimento ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causados pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcalismo. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico quanto no sul geográfico. O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações. (SANTOS, 2019. p. 17)

Para Santos (2019), existem grupos que, ao longo da História, sistematicamente foram vítimas, não apenas de um sistema econômico opressor, mas também do colonialismo e do patriarcalismo. O objetivo das epistemologias do Sul, de acordo com ele, seria valorizar e evidenciar as epistemes, ou os conhecimentos produzidos por estes grupos, quanto às formas de resistência que estes mesmos apresentaram e apresentam até hoje, na incansável busca pelo respeito, reconhecimento e valorização. Proporcionando a estes outrora oprimidos, que representem o mundo com e nos seus próprios termos.

Ao longo da História, vários pensadores e intelectuais se destacaram e deram sua contribuição, no processo de construção e registro dos saberes, estes pensadores naturalmente, realizaram suas opções, suas escolhas, quanto à escrita e

posicionamentos a respeito de vários temas que hoje são considerados polêmicos ou até mesmo conflitantes, por exemplo: escravidão, povos originários, questões étnico-raciais, questões de gênero, entre outras.

Entretanto, estes mesmos temas obtiveram volume diferenciados ao serem tratados do ponto de vista dos autores culturais, pós culturais, coloniais e pós coloniais. Não obstante, os autores decoloniais buscam, através de seus estudos, não apenas questionar a maneira como estes temas foram tratados ao longo do tempo, mas também evidenciar outras epistemes a respeito dos mesmos, privilegiando a produção de outros autores, que no geral fazem a crítica fundamentada a respeito das várias formas de colonização a que historicamente foram submetidos.

O currículo e as questões étnico-raciais, fazem parte deste bojo de escritos que historicamente foram alvos de intensa colonização. É bom que se diga, que quando pensamos em colonização, não podemos associar apenas ao massacre das populações originárias, nas imposições de trabalhos forçados, na imposição de uma nova língua, mas temos que associar esta palavra à colonização do ser⁸, do saber⁹ e do poder¹⁰, conforme citado acima.

Embora o colonialismo, enquanto modelo majoritário de dominação, tenha chegado ao fim no século passado, a partir dos movimentos de libertação e independência das colônias ao redor do mundo, existe, no entanto, um outro termo que confirma as atrocidades impostas pelo mesmo. Este termo é a “Colonialidade”.

Falar sobre colonialidade não é nada fácil, pois trata-se de um tema complexo, e alvo de várias vertentes de entendimento, e em alguns momentos da História, até mesmo difíceis de diferenciar, devido as várias nomenclaturas parecidas com a que outros conceitos recebem, por exemplo: colonização e colonialismo.

Ainda que para Santos (2019), não haja necessidade de novas nomenclaturas para confirmar as ações de exploração, é necessário que se trabalhe o termo colonialidade, corroborado a partir de Ballestrin (2013) referindo-se ao termo

⁸ Este tipo de colonização geralmente está relacionada a essência da pessoa, ou seja, ainda que esta pessoa tenha tido acesso a escrita, a leitura, a uma ascensão social, continuaria sendo vítima de preconceito e racismo unicamente por ter em sua essência herança negra ou indígena. É como se essa herança a tornasse constantemente inferiorizada.

⁹ Este tipo de colonização geralmente está relacionada ao domínio do conhecimento, seja ele empírico, científico, ou secular. É como se existisse um saber macro, superior, que apenas determinados grupos tem acesso, e os demais grupos por não terem acesso seria, inferiores, e passivos de serem dominados por aqueles que tem.

¹⁰ Este tipo de colonização geralmente está relacionada a condição étnico-racial de cada indivíduo, ou seja, de maneira geral, está naturalizado entre a sociedade que pessoas brancas exerçam poder sobre pessoas negras e indígenas, e qualquer situação inversa soa como anormal.

desenvolvido por Quijano. De acordo com Ballestrin (2013), parafraseando Mignolo, a colonialidade se configurou como o “lado mais obscuro e necessário da Modernidade”, ou seja, seria o mesmo que afirmar que: para que os países modernos se concretizassem como modernos, fosse necessário a afirmação da existência do atraso, de inferiores, dos não desenvolvidos, enfim, daqueles que seriam desprovidos de conhecimento.

Uma vez que estes indivíduos não teriam condição nenhuma de produzir este conhecimento, a continuidade da dominação seria justificada, não mais através do colonialismo, mas da colonialidade, que se daria através da dominação do ser, do saber e do poder. Ballestrin (2013), ao falar sobre a colonialidade do poder, posiciona-se da seguinte forma:

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano, em 1989, e amplamente utilizado pelo grupo. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômicas e políticas não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão. Por um lado, denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p 126). Por outro lado, possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. (Ballestrin, 2013. p. 99 - 100).

Diante do posicionamento de Ballestrin, entendemos que a herança do colonialismo ainda é muito forte, e de que uma das manifestações desta é através da dominação do poder, ou seja, aqueles que historicamente foram relegados ao esquecimento, ou apagamento, continuam sem a devida atenção. Pessoas negras, mesmo após a abolição da escravatura, continuam sendo vítimas de preconceito e discriminação.

A essas pessoas, o poder lhes é negado a partir do momento em que não conseguem ter acesso a uma educação de qualidade, e por conseguinte, não conseguem ter acesso aos cargos públicos ou privados de maior prestígio, também não conseguem ascender socialmente, sempre são representados nas mídias ou nos meios de comunicação como pessoas não qualificadas, despreparadas, suspeitas, como se estivessem prestes a qualquer momento cometerem um delito.

A dominação do poder inclui também a negação da capacidade do outro, principalmente se o outro for uma pessoa negra, um indígena, uma mulher, uma

mulher preta, um pobre, ou mesmo alguém que faça parte de um crédulo religioso diferente, ou de nenhum, ou alguém que possua uma orientação sexual diferente daquela imposta pela sociedade heteronormativa. Diante disso, podemos afirmar então que pessoas assim dentro de uma sociedade capitalista, patriarcal, misógina, entre outros adjetivos, são vítimas da dominação do poder.

Segundo Ballestrin (2013), a dominação do saber se configura como a dominação do conhecimento, ou seja,

O problema da colonialidade do saber, é um dos mais recorrentes dentro das discussões do M/C e está diretamente associado àquilo que Mignolo (2002) chamou de “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”, sendo paralela à própria geopolítica da economia, a noção de violência epistêmica elaborada por Foucault tornou-se insuficiente para captar o silêncio oriundo do racismo epistêmico (Maldonado-Torres, 2008) ou a negação da alteridade epistêmica (Castro-Gómez, 2005b). Para Castro-Gómez, a noção de Foucault “deve ser ampliada para o âmbito de *macroestrutura de longa duração* (Braudel/Wallerstein), de tal maneira que permita visualizar o problema da “invenção do outro” de uma perspectiva *geopolítica*” (Castro-Gómez, 2005^a, p. 4). (BALLESTRIN, 2013. p. 1003).

Sendo assim, para que a dominação do saber se concretize faz-se necessária a afirmação de um saber macro, dominante, superior, este saber que se sobrepõe aos outros, também ficou conhecido historicamente como eurocentrismo, isto é, a dominação e prevalência do conhecimento produzido a partir da Europa. Esse modelo de dominação está tão enraizado em nós, que já não achamos estranho, ou sequer questionamos o fato de que até hoje, o modelo quadripartite francês, seja o que predomina nas organizações curriculares das universidades, sobretudo nos cursos de ciências humanas, este mesmo modelo também é o que prevalece nos currículos oficiais e prescritos a partir dos livros didáticos.

Através de uma análise simples do currículo de História dos anos finais, por exemplo, é possível constatar que os conteúdos, as competências e habilidades que tratam dos temas da História local, são mínimos quando comparados por exemplo, ao quantitativo dedicado aos estudos de civilizações antigas, tais como: Egito, Grécia, Roma, e a Europa como um todo.

Vale ressaltar que esta é a sequência apresentada no LD, geralmente na unidade em que trata da História Antiga. Nela, o Egito é sempre apresentado de maneira bem estereotipada, embranquecido ou até mesmo europeizado, e isto é algo tão intenso, que muitos alunos nem percebem que sua localização é de fato no

continente africano.

A dominação do ser, está relacionada a mais um aspecto da colonialidade, isto é, a necessidade que os grupos dominantes têm, de sempre apresentar o outro como desprovido, inferior, epistemologicamente fraco, entre outros adjetivos que são erguidos para definir aquilo e aqueles que se apresentam de forma diferente do que é apresentado pelo dominador.

Ao que parece, apresentar o outro ser como inferior, contribui para o processo de justificação da dominação em suas variadas esferas, política, social, religiosa, epistemológica, educacional. Santos (2019), ao se referir sobre esse jogo de manipulação e tentativa de justificação da dominação afirma:

Esse novo “humanismo”, reproduz num modo atualizado o mesmo convite à barbárie do seu antepassado, o humanismo renascentista europeu. Este arrogava-se o direito de definir o que é humano, justificando assim a exclusão da maioria da população mundial, que não seria verdadeira ou completamente humana. Esse novo humanismo do corpo, altamente processado, enquanto sujeita o corpo ao monopólio do conhecimento técnico-corporal e à lógica do valor acrescentado (a produção capitalista de corpos capitalistas) permite que os corpos sejam hierarquizados no trabalho e no lazer segundo o maior ou menor grau em que se distanciam da equação corpo/mente. Aí reside um anticartesianismo perverso: em vez de a mente ser corporizada, o corpo torna-se o abandonar da mente. (SANTOS, 2019. P. 138).

A respeito das colonizações, é preciso levar em consideração um aspecto muito relevante, o de que foram várias as regiões do planeta que sofreram colonização, e de que estas se deram de modo diferenciado dependendo do colonizador. Logo, a colonização inglesa, foi diferente da colonização francesa, que por sua vez, foi diferente da colonização espanhola e da portuguesa, e assim por diante.

Contudo, é importante destacar que, apesar das evidências de vários tipos de colonização, sempre houve algo em comum entre elas, por exemplo: o genocídio dos povos nativos e a escravização de africanos traficados de seu continente de origem. A América do Sul, por exemplo, teve sua colonização dividida entre portugueses e espanhóis, e no Brasil, esta, se deu quase que em sua totalidade, a partir dos portugueses. De acordo com Quijano (2005),

O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos

índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. (A eliminação dessa prática colonial não termina, de fato, senão com a derrota dos encomendeiros, em meados do século XVI. A reorganização política do colonialismo ibérico que se seguiu implicou uma nova política de reorganização populacional dos índios e de suas relações com os colonizadores. (QUIJANO, 2005. p. 120).

De posse desse entendimento, podemos aferir que assim como existiram diferentes tipos de colonização, existem até hoje, diferentes resquícios daquilo o que herdamos desta colonização e desde então chegam até nós através da colonialidade. Afinal, a dominação do ser do saber e do poder, não necessariamente tem que seguir esta ordem.

Ao estudarmos a História, observamos que aos espanhóis, por exemplo, interessava iniciar sua exploração e conquista através da dominação do poder, e, portanto, dominavam com muito mais violência e crueldade, para impor a sua autoridade e afirmar seu poder diante de suas vítimas.

Quanto à dominação portuguesa, observamos que pelo menos aqui no Brasil, deram preferência à dominação do ser, procuraram inicialmente estabelecer contatos amistosos com nativos, trocar objetos, e aos poucos estabeleceram seu domínio. Sorrateiramente, isto é, aos poucos, deram início ao processo de catequização, dando assim continuidade a dominação do ser, não apenas afirmando a inferioridade do outro, mas impondo-lhes sua fé.

Entretanto, mesmo durante este processo inicial de dominação do ser, algo que marcou foi o violento processo de genocídio e desumanização, começando pelos nativos, e seguindo com os escravizados. Como será destacado mais a frente, ao longo do século XX, a partir principalmente das obras de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, predominou no Brasil o discurso do homem cordial e de que as relações entre escravizados e escravizadores nem sempre eram conflituosas, na verdade para eles, essa relação era, menos violenta e cruel do que geralmente é retratado.

Estes são discursos que necessitam ser questionados, pois são falas de certa forma sacralizadas, que tiveram e ainda têm grande influência, seja do ponto de vista acadêmico ou secular. Lembrando que o objetivo aqui não é desqualificar a importância de determinados autores e suas respectivas obras, mas sim destacar que

cada autor está limitado pelos recursos de seu tempo, e que por maior importância que tenha determinada obra, é passiva de questionamentos, para que assim possam surgir novas epistemes, e, é justamente a partir desta reflexão que destacamos a proximidade deste tema aos estudos decoloniais.

Partindo do pressuposto de que os estudos decoloniais não são a negação da História já escrita, o que seria então? Seria conhecer e valorizar a História da América do Sul, por exemplo, a partir de autores sul-americanos, e não apenas a partir da visão e interpretação do pensamento eurocêntrico, que até hoje prevalece nos livros didáticos e paradidáticos, bem como nos currículos que norteiam a educação básica e a até mesmo a superior.

Pensar o currículo a partir de uma visão decolonial tem se revelado algo muito pertinente, uma vez que, o currículo o qual fomos formados e estudamos desde cedo, é um currículo eurocêntrico, capitalista, patriarcal, que conduz tanto o olhar do professor, quanto dos alunos a uma situação de sujeição, de aceitação e de inferioridade.

Este currículo tem não apenas oprimido as pessoas, mas também tem lhes tirado a esperança de dias melhores, ele faz aparentar que não há mais nada a ser feito, e assim como entendemos a partir de (Freire, 1974), temos que nos conformar com a opressão, sonhando em um dia nos tornarmos os opressores.

Diante do que foi dito, no próximo tópico será evidenciado de fato, onde e quando começam os estudos decoloniais, bem como quais são os principais autores destes estudos e suas concepções. Lembrando que o objetivo não é retratar de forma linear os acontecimentos, e tampouco desprezar o que foi produzido anteriormente. Pretende-se tão somente entender onde e como se iniciou este processo, as concepções destes pensadores, até onde contribuíram, e em que pontos somos desafiados a avançar.

1.1 Onde e quando começam e como se desenvolvem os estudos decoloniais: principais autores e concepções que os constituem

Tendo falado anteriormente a respeito da aproximação aos estudos decoloniais, a partir da explanação de alguns conceitos, como Colonialidade e Decolonialidade evidenciados anteriormente, doravante seguiremos ao longo desta

subseção entendendo onde e quando se iniciam os estudos decoloniais, seus principais autores e suas respectivas contribuições, evidenciando também suas concepções a respeito dos estudos decoloniais.

Entre estes pensadores, pretende-se destacar o trabalho de: Aníbal Quijano (2005), Luciana Ballestrin (2013), Walter D. Mignolo (2017), Edgardo Lander (2005). Basicamente autores que fundaram o grupo de pesquisa M/C, todos esses são autores decoloniais, que dedicaram grande parte de suas vidas a pesquisar a partir desta perspectiva, e que em seus escritos trouxeram novos significados a conceitos que pareciam superados.

Antes, porém, é preciso ressaltar que os estudos decoloniais, aqui na América do Sul, iniciaram-se oficialmente a partir do grupo Modernidade/colonialidade (M/C), na década de 1990, os estudos deste grupo foram em sua grande maioria influenciados pelos de outro grupo de estudo da Índia, o Grupo de Estudo Subalternos surgido ainda na década de 1970. O M/C, porém, era composto em sua maioria por intelectuais latino-americanos de diferentes universidades das américas.

Podemos afirmar que, entre os objetivos do grupo, estava a preocupação em pensar a América a partir da própria América, ampliar as críticas feitas pelos autores pós-coloniais, no que concerne às problemáticas novas e antigas a respeito do Continente Americano, e propor o estudo de outras epistemologias e não apenas as já estabelecidas e sacralizadas pelo Norte. De acordo com Ballestrin (2013), o grupo M/C, foi estruturado paulatinamente.

Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. No mesmo ano de 1998, Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes reuniram em Binghamton, para um congresso internacional, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. Nesse congresso foi discutida pelos quatro autores a herança colonial na América Latina, a partir da análise do sistema-mundo de Wallerstein (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007). (BALLESTRIN, 2013. p. 97).

Entre aqueles que compunham este grupo, destaca-se Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo. Ao falarmos de “colonialidade”, por exemplo, podemos afirmar que foi um

conceito introduzido nos estudos decoloniais, ao final da década de 1980 e início de 1990, por Aníbal Quijano, sociólogo, porém apesar disto, este conceito foi também explorado por Mignolo (1995), isto é, Mignolo vai entender o termo colonialidade como o lado mais obscuro da modernidade.

Isto é bem interessante, uma vez que faz parte da lógica dos estudos decoloniais, o combate a toda forma de discriminação, de racismo, de preconceito, enfim, de dominação do ser, do saber e do poder. O que nos chama a atenção nesta veemente compreensão de Mignolo (1995), não é a sua repulsa ao colonialismo, e sim o seu jogo de palavras, ora, não estaria ele atribuindo um termo pejorativo à palavra obscuro, ao afirmar que para eles a colonialidade seria o lado mais obscuro da modernidade?

Ao lermos Mignolo (1995), percebe-se que sua crítica não é necessariamente a cor escura, mas sim as mazelas trazidas a partir da modernidade, outrossim, não podemos deixar de destacar que não se convém usar este tipo de termo, que facilmente pode ser substituído por outro que não nos remeta a cor ou tons de pele. É preferencial entender, que Mignolo referia-se às implicações que a modernidade trouxe consigo, bem como sua posição, quanto ao início, ou ao momento em que se iniciou o que hoje chamamos de modernidade,

No entanto, a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã. Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945-2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia. (MIGNOLO, 1995. p. 4).

Para Mignolo, a modernidade não tem início com a invasão, ou a queda de Constantinopla em 1453, conforme continuamente estuda-se, aprende-se e até ensina-se, a partir da maioria dos LD. Para ele, a modernidade tem início com a chegada dos europeus às Américas, e, é provavelmente por isto que ele afirma que a modernidade seria o lado mais escuro da colonialidade, pois é a partir deste século, que se intensifica o processo de colonização de povos ao redor do mundo.

De acordo com Quijano (2005), a exploração destes povos americanos

renderam muitos privilégios aos exploradores, colocando-os em uma posição bastante confortável, uma vez que passaram a controlar um negócio altamente lucrativo e a partir de uma mão de obra escrava.

A privilegiada posição ganhada com a América pelo controle do ouro, da prata e de outras mercadorias produzidas por meio do trabalho gratuito de índios, negros e mestiços, e sua vantajosa localização na vertente do Atlântico por onde, necessariamente, tinha de ser realizado o tráfico dessas mercadorias para o mercado mundial, outorgou aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial. A progressiva monetarização do mercado mundial que os metais preciosos da América estimulavam e permitiam, bem como o controle de tão abundantes recursos, possibilitou aos brancos o controle da vasta rede pré-existente de intercâmbio que incluía sobretudo China, Índia, Ceilão, Egito, Síria, os futuros Orientes Médio e Extremo. Isso também permitiu-lhes concentrar o controle do capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção no conjunto do mercado mundial. E tudo isso, foi, posteriormente, reforçado e consolidado através da expansão e da dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais. (QUIJANO, 2005. p. 119).

A dominação aqui na América se iniciou aproximadamente no século XV, a partir da conquista, domínio e expansão dos territórios, por parte dos europeus, seguida pela exploração inicialmente dos nativos, na extração do pau-brasil e nas lavouras de cana de açúcar, acompanhada da exploração de africanos, que foram capturados e trazidos em navios negreiros através do atlântico, para aqui nas américas serem vendidos e escravizados.

Especificamente aqui na América do Sul, onde a maioria das colônias eram “colônias de exploração”, e não de “povoamento”, a partir do século XVI, à medida que os colonizadores avançavam na conquista de territórios, deixavam um rastro de destruição, de opressão e sobretudo de morte. Vale ressaltar que nas colônias de “povoamento”, o extermínio dos nativos, a dizimação dos povos originários e os genocídios percorreram basicamente este mesmo caminho.

Quijano (2005) dedicou grande parte de suas produções ao estudo e aplicação de conceitos complexos, como: colonialidade, colonialismo, modernidade, raça, entre outros. Também se preocupou através de seus estudos, mostrar por meio de evidências, que a colonialidade está diretamente ligada à modernidade, e que essa última tem sua origem em pontos históricos diferentes daqueles que nos foram ensinados.

Lander (2005), também se destaca entre estes autores, por seus estudos que questionam a colonialidade estabelecida a partir destes três tipos de dominação: a do ser, do saber e do poder. Também tece críticas ao eurocentrismo e informa como este conceito ganhou força com o passar dos anos, atingindo várias esferas da sociedade. Concordando com Lander, pode-se afirmar que além de atingir essas camadas sociais, o eurocentrismo atingiu também o currículo.

Podemos afirmar que em seus escritos, Lander (2005) dá grande destaque ao combate à colonialidade do saber, ou seja, para além do legado de injustiça e desigualdades, é como se existisse uma cortina, um muro que não apenas separasse, mas também impedisse certos grupos de terem acesso ao conhecimento, ao saber. É como se esse saber só pudesse ser produzido por pensadores ou intelectuais europeus, ou da parte norte do Globo Terrestre e os da parte Sul fossem de alguma maneira incapazes de atingir o nível intelectual, que os da parte Norte têm apresentado.

Lander (2005), ao criticar o eurocentrismo e conseqüentemente a colonização do saber, abre espaço para a possibilidade de outras epistemes, de outras discussões, de outros debates, ou seja, de outros diálogos, isso tudo a partir da perspectiva de autores latino-americanos, africanos, e de outros povos que historicamente foram desprestigiados do ponto de vista epistemológico, principalmente por aqueles que sempre acreditaram ter em mãos o monopólio do saber.

As ciências sociais têm como piso a derrota dessa resistência; têm como substrato as novas condições que se criam quando o modelo liberal de organização da propriedade, do trabalho e do tempo deixam de aparecer como uma modalidade civilizatória em disputa com outra(s) que conserva(m) seu vigor, e adquire hegemonia como a única forma de vida possível. A partir deste momento, as lutas sociais já não tem como eixo o modelo civilizatório e a resistência a sua imposição, mas passam a definir-se no interior da sociedade liberal. Estas são as condições históricas da naturaliza-o da sociedade liberal de mercado. A “superioridade evidente” desse modelo de organização social - e de seus países, cultura, história e raça – fica demonstrada tanto pela conquista e submissão dos demais povos do mundo, como pela “superação” histórica das formas anteriores de organização social, uma vez que se logrou impor na Europa a plena hegemonia da organização liberal da vida sobre as múltiplas formas de resistência com as quais se enfrentou. (LANDER, 2005. p. 13).

A partir das palavras de Lander (2005), é possível compreender que esta dominação do saber está além da tentativa de estabelecer a hegemonia sobre o

conhecimento, atinge também o imaginário das pessoas, a ponto de estas, ao olharem para si, ou para sua História de passado subjogado, acreditam veementemente na existência dessa superioridade de outros povos em relação a eles, ou seja, acreditam que de fato o modelo de organização destes outros povos seja superior à organização social de seu país, cultura História e raça.

Além desses, também não poderia deixar de destacar autores de nosso estado, que a partir de seus escritos os considero decoloniais, Machado (2007); Lima (2021), e Rocha (2022). De acordo com o pensamento decolonial, não poderia citar apenas aqueles outros autores latino-americanos e silenciar estes nossos.

Machado (2007), além de ser uma referência no que tange aos estudos do currículo, não se conforma em realizar a crítica pela crítica, por isso sempre faz apontamentos assertivos quanto a maneira que os currículos são elaborados, suas concepções, modelo e implementação. Quando ela procura a diferença entre seis e meia dúzia, em seu artigo, "*Organização Curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre "seis e meia dúzia"*", não está apenas propondo um trocadilho no título, mas de fato buscando evidenciar o que mudou entre o modelo curricular antigo e o outro que naquele contexto estava sendo implementado.

Neste texto, bem como em outros de sua autoria, procura levar o leitor a entender que a disposição das nomenclaturas dentro dos modelos curriculares não são estabelecidas ao acaso, que uma organização curricular estabelecida através de competências e habilidades interfere em muito na maneira como os conteúdos chegarão até os alunos.

Lima (2021), ao escrever sobre a BNCC de História no Acre, não pretende afirmar que existe uma Base Nacional Comum Curricular específica para nosso estado, mas sim evidenciar os desdobramentos da implementação deste documento na rede estadual de ensino, a maneira como se deu a participação ou não dos professores neste ao longo deste processo, e sobretudo as consequências que doravante passaram a se apresentar no processo de ensino de aprendizagem desde então.

De acordo com Lima (2021), a participação dos professores, no decorrer deste processo, foi mínima, ainda que os números digam o contrário, justamente dos sujeitos que mais estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As imagens dos encontros que ocorreram no auditório da SEE revelam parte do cenário desta suposta participação dos profissionais da educação.

Nesse sentido, a performance da implementação em si configurou numa explicação geral da BNCC/Nacional marcando a base dos indicadores para organização do processo de (re)produção do documento BNCC/Acre (2018) a cargo dos representantes da SEE aos gestores escolares, membros do Conselho de educação e das redes UNDIME/Acre – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Acre. Sobressaindo daí outra inquietação: os representantes destas instituições constituíram a malha educadora do currículo sob a qual ocorreram os silêncios ou silenciamentos dos docentes? (LIMA, 2021. p. 438).

A partir desta fala, Lima (2021), passa a indagar o porquê de os representantes de determinadas instituições, é que realizaram não o debate, mas a explicação da BNCC/Acre (2018), e não os sujeitos mais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os docentes da rede. Questiona ainda se este grupo acima constituído, teria de alguma maneira corroborado com os silêncios ou silenciamento dos docentes ao longo deste processo.

Ainda neste sentido de enfrentamento às dificuldades que afetam diretamente os docentes e o processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito às questões étnico-raciais, Rocha (2022), em sua tese de doutorado, trata justamente sobre as práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do Acre.

Em sua tese, Rocha (2022), reafirma a necessidade de se efetivarem não apenas em nosso estado, mas em todo o país, ações afirmativas como a lei 10.639/2003, e que essa efetivação se dê principalmente através do debate e participação de docentes de todos os segmentos da educação. As práticas dos docentes apresentadas ao longo de sua tese, após quase duas décadas da lei, revelam uma parte do cenário em que, e como esta tem sido implementada.

De acordo com a pesquisa, foi comprovado que é possível sim ocorrer uma educação para as relações étnico-raciais, de acordo com as DCNERER¹¹ (2004), mas que são possíveis a partir principalmente de sujeitos que têm ou obtiveram o mínimo de formação, no que diz respeito às práticas pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER. Entre estes sujeitos estão docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, que atuam como multiplicadores destas ações.

Logo, entendemos que estes autores mencionados acima, adotam em seus

¹¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

escritos uma postura decolonial, uma vez que não aceitam a maneira com que o sistema educacional, o currículo, e a sociedade em si, tem tratado não apenas as questões étnico-raciais, mas também outros temas de igual importância. Mas não apenas criticam, como também adotam de fato uma postura de combate e enfrentamento.

São autores que estão próximos a nós e que merecem todo o nosso respeito, e admiração, autores dos quais tive o privilégio de ser aluno, não apenas na graduação, mas em outros momentos de minha carreira como docente. Que nossos autores sejam mais pesquisados, citados, referenciados, pois de fato não basta a nós educadores, gostar da literatura decolonial, é preciso se posicionar e viver a decolonialidade.

Até aqui, procuramos evidenciar onde e quando começou, ou se iniciaram os estudos decoloniais, destacamos alguns autores, tanto da América Latina, quanto locais, e ressaltamos a devida importância do trabalho desses e daqueles. Adiante, no próximo tópico, serão trabalhadas as razões ou o porquê de se defender os estudos decoloniais no Ensino de História. Destacando que no geral, o Ensino de História em nosso país foi bastante influenciado por aspectos de um currículo europeizado, embranquecido, elitista, e em dados momentos, até mesmo opressor.

1.2 Razões por que defender os estudos decoloniais no Ensino de História

Os estudos decoloniais não são apenas um estilo diferente de se escrever a História, podemos dizer que são de fato uma resistência, a todas as atrocidades já cometidas àqueles que de alguma forma tornaram-se vítimas de algum tipo de dominação, seja ela a dominação do ser, do saber ou do poder.

Assim como em outros componentes e outras áreas de estudo, o Ensino de História em nosso país, ao longo de sua trajetória, também foi desenvolvido sob forte influência do pensamento e da herança colonial. Não é por acaso que as bases de nossa História estão ancoradas em Sergio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, a principal obra de Holanda que acabou por influenciar pensadores posteriores, é “Raízes do Brasil (1936)”, e as duas obras de Freyre, com o mesmo grau de influência podemos assim dizer, são: “Casa Grande e Senzala (1933)”, e “Sobrados e Mucambus (1936)”.

Ao longo da leitura dessas obras, a impressão que se tem é de que a relação entre colonizador e colonizado nem sempre foi conflituosa, na verdade, teria sido muito mais amistosa, tendo em vista que o “brasileiro”, fruto da miscigenação de três povos: africanos, indígenas e europeus, teria se tornado o “homem cordial”, segundo Holanda (1936), que aprendera a conviver com aquele sistema escravista, sob outra ótica, que não apenas a do escravizado, mas a pôr o seu coração frente as atrocidades. Holanda ao analisar algumas palavras, utilizadas na referida época, destaca por exemplo a sufixo “inho” na palavra “sinhozinho”, para ele, esse sufixo provavelmente carregava um significado além de respeito; autoridade; ou força, podendo significar um afeto desenvolvido pelo escravizado em relação ao escravizador.

Diante do exposto, entendemos que o “mito da democracia racial” no Brasil, por exemplo, não poderia deixar de ser fruto ou herança destes pensadores: Holanda e Freyre, que durante as décadas de 1920 e 1930 atingiram certo apogeu intelectual a partir de suas respectivas obras. Suas obras acabaram por influenciar muitas outras ao longo de todo o século XX, e por consequência também a trajetória do Ensino de História em nosso país.

Se fosse possível perguntar àqueles que já travaram batalhas físicas em campos de guerra: “qual o inimigo mais difícil de ser vencido?”, provavelmente a resposta seria: “aquele que não pode ser visto”. De fato, em um país em que acredita-se na existência da democracia racial, onde a população não consegue enxergar suas práticas racistas, torna-se muito mais difícil a luta. Diferentemente de outros lugares do mundo, onde o racismo e o preconceito são declarados, ou seja, o inimigo é visível, (racismo, preconceito, discriminação, segregação, apartheid), a luta torna-se mais fácil, pois o objeto é concreto.

Ademais, temos diante de nós o currículo, construído historicamente neste mesmo contexto, e, portanto, vulnerável as mesmas influências citadas acima. O currículo, de acordo com Sacristán (2000), revela-se a partir de seis níveis curriculares, sendo estes: o prescrito, o apresentado aos professores; o modelado pelos professores; o currículo em ação, o realizado e o avaliado, e em todos esses, é possível identificar resquícios da influência do pensamento colonial, mas para chegarmos a esta identificação, é preciso um exaustivo trabalho, realizado a partir de análise minuciosa. E o desafio após a identificação é: o que fazer?

Daí a importância dos estudos decoloniais no Ensino de História, pois quando

entendemos que a colonialidade é um elemento presente e muito forte no processo de formação da identidade brasileira, da organização curricular, da organização política e social, na trajetória do próprio Ensino de História entre outros, percebemos que para irmos de encontro ao pensamento colonial, precisamos não apenas pensar de maneira decolonial, mas principalmente agir de tal forma.

Sendo assim, mais importante que criticar o currículo, é ir de encontro ao mesmo, ou seja, identificar as lacunas, os estereótipos, e tentar de alguma maneira superá-los, ao invés de apenas identificá-los, e continuar a reproduzir os mesmos discursos misóginos, racistas e preconceituosos, que ao longo da história tem servido entre outras coisas para alimentar um discurso de ódio contra os menos favorecidos, e reforçar a predominância de uma sociedade caótica e aleijada intelectualmente, alienada desde cedo, a partir de instrumentos de ensino que originalmente deveriam ser libertadores, mas na verdade acabaram por reforçar a opressão e a dominação.

A perspectiva decolonial no Ensino de História, deve conduzir-nos a outras formas de enxergar o ensino, bem como a pensar outras práticas que nos ajude a combater de modo eficaz as deficiências do sistema educacional, ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, faz-se necessário não apenas identificar, mas se aprofundar naquilo o que muitos querem que permaneça exatamente como está.

É preciso enxergar as oportunidades diante das supostas impossibilidades, por exemplo: ao longo do processo de ensino e aprendizagem, diante de um determinado tipo de currículo, um prescritivo, por exemplo, o LD, e o próprio CRUA. O professor ao deparar-se com as ausências referentes às questões étnico-raciais, as mulheres, as mulheres negras, as questões de gênero, entre outros, partindo de uma perspectiva decolonial, não deve desesperar-se, mas sim enxergar nestas ausências uma oportunidade para trabalhá-las. É importante utilizar para isso questionamentos que levem o aluno a refletir e percorrer um caminho que o conduza a perceber que existem lacunas naquele instrumento, ao mesmo tempo em que em relação a outros assuntos o LD é exaustivo.

Ainda partindo de uma perspectiva decolonial, o professor precisaria apresentar aos alunos outros caminhos e outras possibilidades de aprendizagem, utilizando em suas aulas outros autores e não apenas aqueles sacralizados pelo sistema, mas também autores locais, regionais, autores negros, indígenas, de acordo com Santos (2019), é preciso combater as epistemologias dominantes, abrindo caminho para o fim

do império cognitivo.

É bem verdade que é mais cômodo apenas criticar o sistema, e seguir adiante, reproduzindo-o e afirmando a impossibilidade de confrontá-lo, afinal, ao que parece tudo o que nos rodeia de certa forma foi contaminado por ele, e nós seríamos apenas uma gota de água num oceano de contradições.

No entanto, os estudos decoloniais no Ensino de História nos impulsionam a não nos conformarmos com o que está posto a nossa frente e a usar as impossibilidades apresentadas pelo sistema, contra o próprio sistema, confrontando o mesmo a partir não apenas das críticas, mas principalmente das indagações, das inquietações, das sugestões de outras metodologias, outros conteúdos, outras epistemologias, enfim, das angústias e dos anseios daqueles que historicamente foram silenciados.

CAPÍTULO 2 – A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Este capítulo visa apresentar a trajetória do Ensino de História e sua relação com as questões étnico-raciais no Brasil. Será visto que nem sempre essas questões foram devidamente trabalhadas, muito embora seja incontestável a realidade de sua presença. Objetiva-se ainda entender como essas questões se fizeram presente/ausente, ao longo do desenrolar da história.

Entender esta relação é imprescindível para enriquecer a análise do processo de ensino e aprendizagem, pois, as questões étnico-raciais sempre foram latentes nos sistemas educacionais, embora nem sempre devidamente evidenciadas dentro dos currículos.

Recentemente, a temática em questão tem conquistado grande volume e relevância, a partir da luta do movimento negro e indígena, bem como de outros seguimentos da sociedade, principalmente a partir das leis 10.639/2003, e 11.645/2008, que alteraram a LDB 9.394/1996, tornando obrigatório o Ensino da História africana, Afro-brasileira e Indígena em toda a Educação Básica.

Em um primeiro momento, faremos uma breve explanação da trajetória das questões étnico-raciais em nosso país, dialogando com Silva (2011), destacando a participação de mulheres negras na busca por direitos, antes mesmo de o Ensino de História estar organizado enquanto disciplina escolar.

No segundo momento, será abordado sobre a trajetória do Ensino de História no Brasil, a partir de sua sistematização, dialogando com Fonseca (1993), e Fonseca (2004). No terceiro momento, serão tratados aspectos mais recentes do Ensino de História em nosso país, dialogando com Bittencourt (1993), e as Leis que tornam obrigatório o Ensino da História e cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, na Educação Básica.

Entender a trajetória das questões Étnico-raciais e do Ensino de História no Brasil, bem como entender sua situação mais recente a partir das leis que as regem no ensino, nos possibilitará a ampliação de nosso horizonte sobre: como eram concebidas essas questões, e o seu desenrolar ao longo do século XX; quem ensinava História inicialmente; quem tinha acesso; a quem interessava este ensino; e os impactos recentes.

No Brasil, em meados de 1530, os Jesuítas eram a ordem religiosa mais

atuante do período colonial, além de criarem aldeamentos indígenas, trabalhavam para converter os indígenas através da estratégia das catequeses. Os Jesuítas praticavam o que podemos chamar de ensinamentos voltados também à História, muito embora fosse algo ainda longe de ser reconhecido ou aceito como disciplina escolar.

De acordo com a primeira Constituição Brasileira outorgada por D. Pedro I em 1824, as mulheres, os negros e os indígenas não foram reconhecidos como cidadãos, o voto era censitário, isto é, podiam votar apenas os cidadãos ativos, homens livres, maiores de 25 anos e com renda anual de 100 mil réis (ou que possuísse patrimônio de igual valor), a partir daí, identifica-se uma luta não apenas por direitos, mas por reconhecimento e respeito, afinal, por que estes três grupos citados acima não teriam os mesmos direitos que os homens brancos? Aliás é de suma importância destacar, que as pessoas negras sequer eram consideradas seres humanos, quanto mais cidadãos.

O Brasil torna-se “independente” em 1822, porém segue com o sistema escravista ainda por muitos anos, apenas em 1888 foi abolido o sistema escravocrata, tornando-se o último país da América Latina a romper com o regime de escravidão, que diga-se de passagem, era altamente lucrativo, na verdade, quase que adentramos o século XX ainda como um país escravocrata.

Diante disso, sabendo que mulheres, negros e indígenas não eram considerados cidadãos, além disso, escravizados e alforriados, sequer eram considerados seres humanos, não tinham acesso oficial à escrita e à leitura e por conseguinte, não tinham os mesmos direitos que os homens brancos. Diante destas informações, entende-se que durante todo o período monárquico, isto é, entre 1822 e 1889, as questões étnico-raciais de fato não eram devidamente tratadas, ou mesmo mencionadas.

No ano de 1888, perante toda a pressão do movimento abolicionista, da força dos quilombos e da pressão internacional especificamente dos ingleses, o Brasil deixa de ser um país escravocrata, através da Lei nº 3.353, também conhecida como Lei Áurea. A mesma foi sancionada pela Princesa Dona Isabel, filha de Dom Pedro II, no dia 13 de maio de 1888.

A lei apresentava apenas dois artigos, e não previa nem apontava como deveria ficar a situação dos mais de 600 mil recém-libertos. O antigo escravizado, agora liberto, não tinha para onde ir, não sabia ler nem escrever, rejeitado por seus antigos

donos e pelo restante da sociedade, muitos invadiram as ruas das principais cidades da época, assumindo a posição de pedintes.

Outros recém libertos, passaram a realizar pequenos serviços em troca de comida, outros a produzir e vender algum tipo de artesanato, cestos de cipós, por exemplo. Uma parte voltou a trabalhar para seus antigos donos, agora não mais na condição de escravizados, mas em troca de comida e um lugar para dormir.

Aproximadamente um ano após estes acontecimentos, no dia 15 de novembro de 1889, acontece a Proclamação da República, por muitos considerada um golpe, sendo que foi um movimento que contou com uma pequena parcela da sociedade, os militares e os grandes latifundiários da época.

Dois anos depois, em 1891, o Brasil teve sua primeira Constituição Republicana, e nesta novamente não são considerados cidadãos os analfabetos, os mendigos, e de forma indireta as mulheres e os negros, tampouco poderiam alistar-se para as eleições, apenas os homens maiores de 21 anos de idade. Não obstante, os rumos políticos do país passaram a ser decididos por uma pequena parcela da sociedade, sendo que o número dos que atendiam a essas exigências não chegava a 10% da população.

Em suma, entende-se que as questões étnico-raciais desde o início da história de nosso país, de fato ficaram alheias ao Estado. Entretanto, é importante destacar que neste mesmo período, o movimento negro esteve extremamente ativo, produzindo diferentes formas de resistência, entre elas, podemos destacar: a força dos quilombos; as fugas de escravizados; rebeliões; o movimento abolicionista, do qual fazia parte alguns filhos de donos de escravizados, padres, advogados, jornalistas, entre outros.

O silenciamento das questões étnico-raciais por parte do Estado, e a resistência por parte dos escravizados perpassaram nossa História, tendo início no período colonial (1500 – 1822), seguindo durante o período monárquico (1822 – 1889), também durante o período conhecido como Primeira República ou República Velha (1889 – 1930).

Nesse último, sucederam em vários estados brasileiros as chamadas revoltas republicanas, muitas delas de caráter separatista, por não aceitarem o novo modelo de governo que havia sido implantado no país, bem como a maneira com a qual foram tratadas as questões étnico-raciais ao longo destas revoltas. Essas formas de tratamento declaradamente são vistas a partir de seus registros.

Entre estas revoltas ou movimentos separatistas, podemos destacar a *Guerra de Canudo* (1896); a *Guerra do Contestado* (1912), *Revolta da Vacina* (1904) e *Revolta da Chibata ou Revolta dos Marinheiros* (1910). É interessante avultar que todas essas revoltas contaram com a efetiva participação de negros, mulheres e crianças, sendo que poucos desses tiveram sua participação devidamente registrada.

Tomando como exemplo a *Revolta da Chibata*, a qual os marinheiros (negros) tomaram o controle de quatro navios de guerra e apontaram seus canhões para a cidade do Rio de Janeiro, caso não tivessem suas reivindicações atendidas. A referida revolta iniciou-se logo após Marcelino Rodrigues Menezes (marinheiro negro), ter recebido como punição cerca de 250 chibatadas.

O líder dos revoltosos era João Candido, também conhecido como Almirante Negro, entre as reivindicações podemos destacar o fim dos castigos corporais (bolos¹² e chibatadas), fim do racismo, e melhoria de seus soldos. Para pôr fim à revolta, os governantes fingiram que iriam atender as reivindicações, e quando conseguiram retomar os navios, os revoltosos foram duramente reprimidos, sobretudo os líderes, para que outros seguimentos não a tomassem como exemplo.

Alguns líderes foram exilados na ilha das cobras, outros foram desterrados para o Acre, de acordo com Silva (2011), ao escrever sobre dois destes conflitos, especificamente a *Revolta da Vacina* e *Chibata*, afirma:

Refiro-me especificamente aos desdobramentos punitivos envolvendo cerca duas mil pessoas desterradas para o extremo Ocidental da Amazônia brasileira pelo Governo Federal após o fim daqueles dois conflitos ocorridos na então capital da República, a cidade do Rio de Janeiro. (SILVA, 2011. p. 18).

A maioria das pessoas envolvidas nestes dois conflitos eram negras, ou seja, herdaram todo o peso de mais de 300 anos de escravidão e agora experimentavam a “liberdade”, não eram diferentes daquelas que participaram de Canudos e Contestado, eram consideradas inimigas da república, e monarquistas fanáticas.

Ainda de acordo com Silva (2011), estes desterros que decerto estão ligados às ausências do devido trato das questões étnico-raciais na referida época, podemos afirmar categoricamente que:

¹² Pancadas aplicadas diretamente nas mãos, geralmente com um instrumento de madeira chamada de palmatoria.

Em linhas gerais os destierros republicanos são muito pouco estudados e na historiografia existente sobre estes dois acontecimentos, tais medidas aparecem apenas tangenciadas em notas de rodapés ou linhas acessórias, sem maiores aprofundamentos ou indagações sobre suas práticas, consequências e significados nos primeiros anos do período republicano. (SILVA, 2011. p. 19).

A recente libertação dos escravizados, adicionada à herança do longo tempo de escravidão fazia com que não apenas entre os militares, ou entre aqueles que detinham certo poder, acreditassem que podiam continuar a tratar aquelas pessoas como outrora, isto é, com açoites, grilhões, e toda sorte de humilhação. A ausência do devido trato das questões étnico-raciais, abertamente são confirmadas através dos registros históricos destas e de outras ações.

Apenas durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, em 1932, quarenta e um anos após a Proclamação da República, através do Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932 é que a mulher teve direito a votar, isto é, a mulher branca, pois o voto das mulheres estava condicionado a sua alfabetização. De acordo com este decreto, não poderia alistar-se como eleitores: os mendigos, os analfabetos e os praças de pré, ou seja, militares de baixa patente.

Esta conquista foi fruto de vários movimentos, entre estes podemos destacar o movimento negro, com destaque para o movimento feminista negro, que contou com a participação de uma figura negra feminina marcante: Almerinda Farias Gama, pioneira na presença de mulheres negras no sindicalismo e na política brasileira.

Foi uma das duas primeiras a participar de uma Assembleia Constituinte, a de 1934, apesar de abertamente o artigo 4º do decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932 de maneira não oficial, excluir as mulheres negras, sendo que neste contexto a libertação dos escravizados através da Lei Áurea de 13 maio de 1888, ainda era algo muito recente, e, não havia políticas públicas voltadas à melhoria da comunidade negra como um todo. Raramente uma mulher negra atenderia a essa condição estabelecida como pré-requisito para ter direito a voto, ou seja, ser alfabetizada.

Novamente frisamos que até este momento de nossa História, as questões étnico-raciais não foram evidenciadas, não existiam políticas públicas, ou ações afirmativas voltadas à população negra ou indígena, na verdade, após a abolição em 1888, houve um intenso investimento por parte das autoridades do país, no incentivo a vinda de imigrantes europeus, entre os interesses nestes imigrantes, pode-se destacar além da necessidade de mão de obra qualificada e barata e a tentativa de

branquear a cor da pele da população brasileira.

Para participar do primeiro Congresso Universal das Raças em 1911, em Londres, Inglaterra, o Brasil enviou como representante o Médico João Batista de Lacerda, o qual ao retornar deste evento, estava convencido de que com o passar dos anos e com miscigenação entre os imigrantes brancos e a população negra, as próximas gerações teriam a pele cada vez mais embranquecida.

Tratava-se da implantação de uma política eugenista de embranquecimento, ou branqueamento, baseada no darwinismo racial, que acreditava ser possível dividir os seres humanos em classes superiores e inferiores. De acordo com as ideias defendidas pelo médico, a partir desta política de branqueamento, em poucas décadas, o Brasil estaria “livre da população negra”.

Percebe-se a partir de então, um determinado olhar para as questões étnico-raciais, muito embora num tom pejorativo, sendo que o que se pretendia era acabar de vez com a “mancha negra” existente na população brasileira. Diante deste contexto, é importante salientar que o Ensino de História ainda não estava estabelecido enquanto disciplina, o currículo educacional ainda era muito restrito, estava atrelado à visão daqueles que estavam no poder. Poucos tinham acesso à educação e ao ensino, e quando o tinham, estavam condicionados a um currículo elitista, tendencioso e excludente.

Entre a abolição da escravidão e a Proclamação da República em nosso país, a porcentagem de alfabetizados representava apenas uma pequena parcela da população, e a partir da primeira Constituição Republicana, o cidadão da República é quem “determinaria” os rumos do país através de suas escolhas nas urnas, mulheres, escravizados, mendigos, e praças¹³, ficaram de fora deste processo, como se isso não fosse excludente o bastante, o voto passou a ser censitário¹⁴.

Durante a Era Vargas, estes mesmos grupos seguiram excluídos do acesso ao ensino formalizado, muito embora seja possível observar alguns avanços em seus primeiros 15 anos de governo. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e um ano depois com a implantação da Reforma Francisco Campos, o ensino secundário e superior foi reorganizado, e em 1932, a mulher passou a ter direito a voto.

Estes 15 anos em que Vargas governou, são divididos em três momentos, de 1930 a 1934, foi o período chamado de Governo Provisório, entre 1934 e 1937, o

¹³ Militares de baixa patente, que serviam ao exército durante a Primeira República.

¹⁴ Relacionado a renda do cidadão.

Governo Constitucional, e de 1937 a 1945 o conhecido Estado Novo. Também é importante ressaltar que desde o início de seu governo, Vargas tentou implantar um sistema de governo desenvolvimentista.

E para isso investiu na implantação de políticas públicas educacionais voltadas ao ensino profissionalizante, considerado elitista por parte de muitos, por ser baseado nas novas técnicas educacionais da “Escola Nova”, ou “Nova Escola”. Essa nova técnica de ensino, além de alongar os períodos de estudo, colocava o aluno como protagonista no processo de ensino aprendizagem e o professor como um facilitador.

Mesmo após a ditadura do Estado Novo, Vargas volta democraticamente ao poder em 1951, e permanece até 1954, quando de acordo com evidências, comete suicídio, deixando uma carta de despedida emblemática, que até os dias de hoje permanece eternizada nos livros de história, principalmente os do 9º ano.

Entre 1955 e 1964, o Brasil experimentou um período “democrático”, porém sem grandes avanços, quanto à universalização do ensino e ao devido trato das questões étnico-raciais. Apesar de neste período ter sido aprovada a primeira LDBEN, a de Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, durante o governo de João Goulart. Foi ela que definiu e regularizou o sistema de educação brasileiro, com base nos princípios constitucionais.

Esta LDBEN, vigorou até 1971, quando em meio à ditadura militar foi promulgada a nossa segunda LDBEN, a de nº 5.692 de 11 de agosto, que perdurou ao longo de todo este período ditatorial. Ora, se os militares ao longo das duas décadas que estiveram no poder, não a alteraram, provavelmente ela apresentava o suporte necessário para a manutenção de suas ideologias, não é à toa que neste período, tanto suprimiram disciplinas, quanto criaram outras e as inseriram no currículo.

Apesar de neste período entre 1964 e 1984 estarmos em meio à ditadura militar, o Ensino de História já estava oficializado dentro das redes de ensino. Tanto a disciplina de História, quanto as disciplinas hoje conhecidas como humanas: História, Geografia, Filosofia, Sociologia, enfim, todas estas sofreram ataques durante o último período ditatorial declarado em nosso país, muitas foram suprimidas do currículo, e substituídas por outras, que foram criadas para atender aos interesses daqueles que estavam no poder, isto é, os militares.

Algumas das disciplinas criadas e introduzidas no currículo durante este período foram a Organização Social e Política Brasileira - OSPB, Educação Moral e

Cívica e Estudos Sociais, as duas primeiras, no geral, engrandeciam o sistema de governo implantado pelos militares e garantiam de certa forma a permanência dos alunos e futuros cidadãos, sob domínio. Durante este período ditatorial em nosso país, o que se esperava de um cidadão que concluísse a educação Básica, era que este fosse trabalhador e ordeiro, que amasse seu país independente das circunstâncias.

Já a terceira disciplina mencionada: Estudos Sociais, era uma espécie de junção entre a Geografia e a história, os alunos não se aprofundavam nos conteúdos relacionados à História, e tampouco à Geografia, apenas tinham uma visão panorâmica de aspectos sociais e geográficos, noções básicas de espaço, lugar, território, porém o senso crítico, dificilmente era provocado. Tanto essas disciplinas, quanto as demais que compunham o currículo, deveriam conduzir o aluno a ser um cidadão pacífico, no que dizia respeito à aceitação do governo dos militares.

Com o fim da ditadura em 1985, o Brasil passou pelo chamado período de redemocratização e abertura política, muitos indivíduos que haviam sido exilados durante a ditadura começaram a retornar ao país, e aos poucos os aspectos democráticos começaram a ser evidenciados. Um dos primeiros aspectos desta redemocratização foi a promulgação da Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã.

Somente a partir desta Constituição é que de fato a universalização do ensino em nosso país começou a ser implantada, pois nela estava registrado, que a educação era um direito do cidadão. Aliás, a própria palavra cidadania foi ampliada em relação às constituições anteriores, de forma que os sujeitos que antes ficaram de fora, agora foram incorporados e passaram a ter seus direitos garantidos por lei.

Em 1996, foi promulgada a terceira e atual LDBEN, a de nº 9.394/96, após esta data, não tivemos outra LDBEN, e tampouco outra Constituição. Mas é claro que ambos os documentos sofreram alterações entre o período de sua promulgação e os dias atuais. A LDBEN 9.394/96, inegavelmente foi, e é um instrumento de grande contribuição para universalização do ensino em nosso país. A partir dela, o Brasil passa a ter uma melhor e mais sistemática organização curricular, inclusive os próprios LD, passam a ser mais rigorosos quanto a apresentação de seus conteúdos sob a fiscalização do PNLD.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, esses além de indicarem parâmetros para a elaboração dos currículos, também apontavam para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, para o ensino fundamental

brasileiro. O principal objetivo desta Base seria a elaboração de currículos pelas escolas em todo o país com um mesmo patamar, quanto ao ensino, levando em consideração as realidades próprias de cada estado. Esta base comum deveria atingir os currículos e respectivamente todos os alunos da 1^a a 8^a série.

Somente em 2010, o Ensino Fundamental passou a ser organizado em 9 anos, herança dos PCNs, até então o Ensino Fundamental era seriado, ou seja, o aluno iniciava os estudos na primeira série, e concluía o fundamental na 8^a série. 2010 foi o prazo limite para que todas as escolas do país se adaptassem ao novo modelo de ensino, que passou a ser de 9 anos.

Os PCNs e o PNLD também tiveram grande parcela de contribuição, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto estruturação curricular, sobretudo no que diz respeito a sistematização dos conteúdos. A partir desta sistematização, a visibilidade quanto a presença/ausência das questões étnico-raciais, bem como de outros conteúdos de igual importância, tornaram-se mais fáceis de serem identificados.

Vale ressaltar que a partir da LDBEN 9.349/1996, não apenas o Ensino de História, mas também outros componentes curriculares, se consolidaram enquanto disciplina escolar, ganhando assim espaço e visibilidade dentro do currículo. A lei 10.639/2003, e a 11.645/2008, são leis que surgiram para garantir a ministração do Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígenas nas instituições de Educação Básica, ou seja, as leis são de quando o ensino Fundamental ainda era seriado.

Quanto ao Ensino de História e às questões étnico-raciais, é importante destacar que apesar de a constituição e a LDB já apontarem para necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, o processo de construção da BNCC, só teve início em 2015 e se consolidou em 2018, com a homologação da terceira e última versão. Quanto as variações referentes às versões da BNCC, algumas são destacadas na subseção 2.2 desta pesquisa, entretanto já podemos adiantar, que nelas, não estão retratadas de forma coerente, o que as leis exigem.

Na subseção a seguir será abordado sobre os conceitos de Raça, Etnia, Ensino de História e as Questões Étnico-raciais em nosso país. Durante o seu desenvolvimento, o objetivo será ratificar que nem sempre estas questões foram confirmadas ao longo do curso de nossa História, muito embora sempre estivessem presentes. Também será demonstrado de que modo essas questões se fizeram

presentes/ausentes.

2.1 Raça, Etnia e Ensino de História

Ao longo do desenvolvimento desta subseção, o objetivo será entendermos os conceitos de Raça, Etnia e Ensino de História. Para isso partimos do pressuposto de que, para além das definições dos léxicos, físicos ou virtuais, a palavra *raça*, até hoje tem uma conotação muito forte, seja no meio acadêmico ou secular, pois trata-se de uma palavra que carrega o “peso” de uma trajetória de sofrimento, de preconceito, de discriminação, entre outros. O dicionário on-line de Português, define Raça como,

Substantivo feminino. Categorização que pretende classificar os seres humanos, pautando-se em caracteres físicos e hereditários. Grupo de indivíduos cujos caracteres biológicos são constantes e passam de uma geração para outra: *raça branca*, *raça negra* etc. Sucessão de ascendentes e descendentes de uma família, um povo; geração, descendência, linhagem: *raça de Davi*. Subdivisão de uma espécie: *raças humanas*. [Popular] Desejo intenso, constante de quem busca algo e não desiste com facilidade daquilo que quer: o jogador ganhou na *raça!* [Figurado] Categoria de pessoas da mesma profissão, de inclinações comuns; classe: os agiotas constituem má *raça*. Expressão. Animal de *raça*. Animal de boa origem. Etimologia (origem da palavra *raça*). Do latim *ratio*, "espécie". (RAÇA, 2024).

É claro que este “peso”, é decorrente do uso inapropriado, daqueles que indevidamente se apropriariam da definição de *raça* para afirmar a superioridade ou inferioridade entre as pessoas. Historicamente, os grupos dominantes se apropriaram desta categorização, que pretende classificar os seres humanos, para afirmar sobretudo a superioridade do branco sobre negros e indígenas, justificando a partir disto, até mesmo o processo de escravização.

Segundo Almeida (2019), existe grande controvérsia sobre a etimologia desta palavra, entretanto é mais seguro dizer que o seu significado sempre esteve ligado ao ato de classificar, primeiramente plantas, depois animais e por último seres humanos. Para ele,

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da

raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (ALMEIDA, 2019, p. 18).

Sendo assim, é possível concordar que o conceito de raça é muito amplo e digno de debate, pois apesar de existir aqueles que defendem a ideia de que se trata de um debate já superado, pois só existe a raça humana, na verdade é um debate atual, que atinge a vida de milhares de pessoas, pois segundo o autor, essa contingência, conflito, poder e decisão, estão atreladas à constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

A partir deste conceito de raça, derivam-se outros termos que merecem igual destaque, a saber preconceito racial¹⁵, racismo¹⁶ e discriminação racial¹⁷. Apesar de terem conotações similares, apresentam características muito específicas, as quais neste trabalho, infelizmente não são aprofundadas, mas fica como indicação a pesquisas futuras, relacionada à temática das questões étnico-raciais.

Segundo o Dicionário On-line de Português, etnia significa grupo de indivíduos que partilham a mesma origem, cultura e História, se diferenciando dos demais por suas especificidades (cultura, religião, língua, modos de agir etc.), (ETNIA 2024). Para além desta definição, o conceito de etnia também foi historicamente apropriado por grupos dominantes, para justificar a sua dominação sobre outros povos.

De acordo com Quijano (2014), em “*Raza*”, “*etnia*” y “*nacion*”, parece que os franceses começaram a usar a ideia de etnia para tratar as diferenças culturais dentro de uma mesma raça, a negra, nas colônias da África. Todavia, entendemos que os colonizadores no geral, se apropriaram deste termo, etnia, para apresentar uma ideia colonial de inferioridade cultural dos colonizados, por possuir este caráter de etnia, ou seja, é como se para eles os grupos étnicos apenas compartilhassem a mesma origem cultural e histórica, porém jamais teriam condições de se transformarem em uma nação, por exemplo.

Assim, como a partir do termo racismo mencionado anteriormente derivam-se outros com igual peso ofensivo, do termo etnia, também se derivava etnicismo, que

¹⁵ Segundo Almeida (2019) o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.

¹⁶ De acordo com Almeida (2019), 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.

¹⁷ Segundo Almeida (2019), discriminação racial, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

de acordo com Quijano (2014), era um termo que nas Américas não existia antes de 1494, para ele esta data marca não apenas a chegada dos europeus, mas também a base da colonialidade do atual poder global.

Quanto ao Ensino de História, de acordo com Fonseca (2004), em “*História & Ensino de História*”, entende-se que para além do discurso, tanto o ensino, quanto a maneira de ensinar, terminam por se materializar em ações que afetam diretamente a vida das pessoas. Ensinar e aprender tem relação direta com a didática, sendo assim, podemos definir a Didática do Ensino de História como: as maneiras de ensinar e aprender História.

Portanto, aquilo o que nos foi ensinado, e como foi ensinado, contribui de modo significativo na construção de nossa identidade, e de quem nós de fato somos. Não obstante, é preciso refletirmos, não apenas no que aprendemos desde cedo sobre as questões étnico-raciais, mas principalmente em como aprendemos sobre essas questões, assim como os impactos destes aprendizados na formação de nossa identidade.

Para Fonseca (2004), a História percorreu um grande caminho antes de ser reconhecida enquanto disciplina escolar, e inserida nos currículos.

A trajetória da história ensinada nas escolas não corresponde, necessariamente, à da história do campo de conhecimento, mesmo porque, durante muito tempo – da Idade Média ao século XIX –, parte dela confundiu-se com a história sagrada, isto é, com a história bíblica, que era ensinada nas escolas onde a influência de igrejas cristãs era significativa. A história “profana”, principalmente sobre a Antiguidade, chegava a aparecer por meio de textos clássicos, no elenco dos conhecimentos incluídos no estudo do latim ou mesmo da Teologia. Como conteúdos destinados ao ensino, a história ganharia importância a partir dos tempos modernos, para a formação das elites, sobretudo dos herdeiros dos tronos europeus. Em outras instâncias, os colégios jesuítas já apresentavam temas de história em seus currículos, mas que de forma alguma integravam um conjunto organizado de saberes e de procedimentos que poderia ser denominado de disciplina escolar. (FONSECA, 2004, p. 21 – 22).

Sistematizar o saber através da organização de disciplinas escolares não é algo novo, ao contrário, é algo que remonta aproximadamente a segunda metade do período medieval, em uma época em que Estado e Igreja mutuamente se ajudavam. Sendo assim, a sistematização do ensino através de um conjunto de disciplinas passou a ser entendido como mais uma possibilidade de afirmar o poder e a autoridade destas duas entidades que de certo modo, já direcionavam através de sua

influência, a vida das pessoas que compunham aquela sociedade.

O Ensino de História de fato percorreu um longo caminho até ser reconhecido como disciplina escolar, e fazer parte dos componentes curriculares, para Bittencourt (2011) em “*Ensino de História: fundamentos e métodos*”, afirma que

Muitos estudiosos têm-se dedicado aos problemas epistemológicos enfrentados pelas escolas, tais como a aprendizagem e apreensão de conceitos, os critérios para a seleção dos conteúdos e métodos de ensino, as formas pelas quais os alunos interagem com o conhecimento adquirido por intermédio das mídias, entre outros. Em muitos desses estudos voltados para esses problemas, foi necessário deter-se sobre a concepção de disciplina escolar e sobre como cada uma delas se constitui historicamente. (BITTENCOURT, 2011, p. 35).

Logo, o Ensino de História, se encontra em meio a este emaranhado de ideias e concepções relacionados às concepções de disciplina, pois alguns, segundo Bittencourt (2011) defendem a ideia de disciplina como “transposição didática”, enquanto outros concebem disciplina como um campo de conhecimento autônomo.

Contudo, entendemos que estes conceitos e concepções trabalhados nesta subseção são de fundamental importância para o entendimento das questões étnico-raciais, que serão trabalhadas a seguir. Afinal não há como perceber a presença/ausência das questões étnico-raciais no CRUA de História, sem antes termos bem definido, o que são estas questões.

2.2 As questões étnico-raciais

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 5, afirma que todos são iguais diante da lei, entretanto esta não é uma realidade, quando nos referimos a temas sensíveis, como etnia, raça, cor, gênero, religiosidade, autodeclararão, ente outros. Como se não bastasse a existência do mito da democracia racial em nosso país, muitos ainda se prendem na repetição deste artigo da Constituição, como se a existência dele dentro de um documento fosse suficiente para garantir a sua eficácia.

A Lei Aurea nº 353, de 13 de maio de 1888, por exemplo, foi uma lei sancionada com apenas dois artigos, ou seja, no corpo da lei não existia diretrizes, tampouco artigos que direcionassem os rumos para a sua efetivação. Essa deficiência na própria lei contribuiu para que hoje, 136 anos após a sua publicação, exista tão grandes

índices de preconceito racial, racismo, discriminação, exclusão social e racial em várias esferas da sociedade.

Com isto, quero afirmar que, apesar de ainda vivermos em nosso país o mito da democracia racial, não podemos nos conformar com a situação dos mais de 55,5 % da população brasileira, que de acordo com o censo de 2022, se identificam como pretos ou pardos. São pessoas que em grande parte vivem em situação de pobreza e até mesmo de extrema pobreza, sem acesso, ou com acesso limitado à saúde, educação, lazer. Pessoas que acabam compondo o maior número da população carcerária, que compõem os maiores índices de analfabetismo, que menos tem acesso, permanência e sucesso aos cursos de graduação de maior conceito, enfim, que enfrentam constantemente o preconceito, racismo e discriminação.

Logo, podemos entender as questões étnico-raciais como toda e qualquer ação que tenha ligação com racismo, preconceito e discriminação de acordo com Rocha (2022),

A lei nº 10.639/2003, e suas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, já era subentendida pela Constituição Federal (1988), bem como pela LDBEN (1996) – antes mesmo de nela ser incorporada a lei nº 10.639/2003 – e já prevista como orientação nos Temas Transversais dos PCNs, como já visto na discussão exposta acima, porém ainda não era executada em sua forma como impõe a lei de 2003, uma vez que o sistema educacional brasileiro é marcado por um alto teor de racismo historicamente enraizado em suas estruturas, fazendo com que as questões étnico-raciais, como racismo, discriminação e preconceito fossem pouco ou, por vezes, nada levadas em consideração, ou ainda tratadas de forma isolada, folclórica e estigmatizada, que em pouco ou nada contribui para a promoção da igualdade racial no ambiente escolar e muitas vezes ainda podendo contribuir para a consolidação do racismo neste espaço, que deveria ser de inclusão e de valorização de todos os sujeitos. (ROCHA, 2022, p. 58).

Sendo assim, as questões étnico-raciais, há muito tempo são manifestas em nossa História, muito embora mesmo sem receber o devido trato, ou a merecida atenção. Se desde 1888, o racismo já era previsto como crime, em 1996 na LDBEN, essas questões já eram previstas como orientações nos temas transversais, em 2003 e 2008, as leis impuseram a obrigatoriedade de se trabalhar conteúdos que as evidenciassem, passamos a questionar o porquê de agora, depois de mais de duas décadas da lei de 2003, essas questões continuam latentes?

Diante deste entendimento, sobre as questões étnico-raciais, é que passamos

a partir dos próximos tópicos e capítulos, a entender a trajetória e implantação da BNCC e do CRUA de História, e posteriormente a análise de suas competências e habilidades, quanto a presença/ausência das questões étnico-raciais nestes documentos prescritivos.

2.3 A BNCC: dos primeiros apontamentos a última versão

Esta subseção, tem por objetivo apresentar o percurso da BNCC, exposto no site oficial do MEC, demonstrando assim, os primeiros apontamentos, o desenvolvimento de suas versões, as etapas pelas quais estas versões passaram, e ainda destacar suas principais características referentes ao Ensino de História, e as questões étnico-raciais.

Conhecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), é de fato muito importante e pertinente ao entendimento do que se propõe neste trabalho. Entretanto, antes de conhecê-los, faz-se necessário entender o processo de conjuntura de suas respectivas produções. De acordo com o site oficial do MEC, entende-se que o processo de construção da BNCC, percorreu o seguinte caminho:

A Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, em seu artigo 210, já previa a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. De acordo com o referido artigo, seriam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovado em nosso país, a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu artigo 26, regulamenta uma Base Nacional Comum Curricular. Em 1997, foram consolidados em 10 volumes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, esses foram apontados como referenciais de alta qualidade para a educação brasileira. Esses PCNs, que inicialmente atendiam apenas as quatro primeiras séries da Educação Básica, de acordo com o próprio MEC, foram feitos para auxiliar as equipes gestoras na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento de currículo.

Em 1998, podemos dizer que ocorre uma evolução dos PCNs, pois neste ano foram consolidados em 10 volumes os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o

ensino fundamental e atenderiam as crianças que estivessem matriculadas do 6º ao 9º ano, com a suposta intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional, que envolvesse as escolas, pais, governos e sociedade. Somente no ano 2000, os PCNS, atingiram também o Ensino Médio (PCNEM). O mesmo foi lançado em quatro partes, seu objetivo era cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e também orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias.

Entre 2008 e 2010, foi instituído em nosso país o Programa Curricular em Movimento, o objetivo do programa era melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. O referido programa funcionou neste período através dos seguintes decretos: Resolução CEB nº 5/2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil e Parecer CEB nº 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.

Ainda em 2008, especificamente entre os dias 28 de março e 01 de abril, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Esse evento contou com a presença e participação de professores e representantes de entidades, os quais debateram sobre a Educação Básica. O documento final do evento aponta para a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um plano maior, ou seja, o Plano Nacional de Educação.

Em 2010, tivemos duas Resoluções do conselho Nacional de Educação, a primeira foi a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), seu principal objetivo era de direcionar os planejamentos curriculares das escolas e dos sistemas de ensino. A segunda, foi a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, porém apenas em 2010 este documento foi lançado.

No ano de 2010, chega ao fim o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, através da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, foram definidas apenas em 2012, através da Resolução nº 2, de 30 de janeiro. Neste mesmo ano, em 04 de julho de 2012, através da Portaria nº 867, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e em 2013, através da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, foi instituído o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

Em 2014, foi regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da

lei nº 13.005, de 25 de junho. A vigência deste plano seria de 10 (dez) anos, o plano instituiu 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, e destas, pelo menos quatro falavam sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ainda em 2014, entre os dias 19 e 23 de novembro foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), esta foi organizada pelo Fórum Nacional da Educação (FNE), que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões concernentes a educação brasileira, e agilizou o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

Um marco importante na elaboração da BNCC, foi o I Seminário Interinstitucional, que ocorreu entre 17 e 19 de julho de 2015, esse seminário reuniu assessores e especialistas envolvidos na elaboração da BNCC, a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Em 16 de setembro de 2015, durante o governo Dilma Rousseff, foi apresentado a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. O documento estaria disponível à apreciação e contribuições de diversos segmentos da sociedade, em busca de se chegar a uma versão aprimorada que atendesse a todos. De acordo com o texto de apresentação da primeira versão da BNCC,

Agora é a vez da sociedade – melhor dizendo, das várias comunidades de pesquisadores e também da sociedade como um todo. Para construirmos a melhor Base possível, será necessário a participação de todos os que queiram se pronunciar sobre qual é a melhor formação de nossos jovens. (BNCC, 2015, p. 2).

Em 03 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada, ainda no governo Dilma, muito embora a mesma já estivesse passando pelo processo de Impeachment/golpe. Neste mesmo ano, após 273 dias, o processo se encerrou e Michel Temer assumiu a presidência da República.

Entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, ocorreram 27 seminários estaduais com professores e especialistas, com o objetivo de debater esta segunda versão da BNCC. Os seminários foram promovidos pelo conselho Nacional de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A terceira versão da BNCC começou a ser redigida ainda em agosto de 2016, e em abril de 2017, o MEC entregou a versão final do documento ao CNE, a partir desta data, o CNE foi incumbido de elaborar parecer e projeto de resolução sobre a

BNCC, os quais deveriam ser encaminhados ao MEC. O processo de formação e capacitação dos professores, e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais iniciou-se logo após a homologação.

Através da portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017, o então ministro da educação Mendonça Filho, homologou a terceira versão da BNCC, e no dia 22 de dezembro deste mesmo ano, o CNE apresentou a Resolução nº 2, que instituiu e passou a orientar a implantação da BNCC.

Em 06 de março de 2018, no chamado dia “D” da BNCC, educadores de todo o Brasil teriam se debruçado sobre a BNCC da educação infantil e ensino fundamental, com foco na parte homologada do documento, no entanto, sabe-se que isto não foi uma realidade em todos os Estados de nossa federação. A 3ª versão da BNCC do ensino médio foi entregue pelo MEC ao CNE, em 02 de abril de 2018, e a partir desta data, o CNE iniciou o processo de audiências públicas para debater o documento.

Após todos os tramites legais, em 14 de dezembro de 2018, o ministro da educação, Rossieli Soares, homologou a BNCC para o Ensino médio, e desde então o Brasil passou a ter uma base com as aprendizagens previstas a todas as etapas da Educação Básica.

Tratando-se de uma trajetória registrada no site oficial do MEC, fez-se pertinente problematizar tal percurso, pois é certo que as informações contidas em um veículo de comunicação do Governo Federal, provavelmente registraram a trajetória dos acontecimentos segundo seus interesses. Não obstante, para além desses registros legais, entende-se que é necessário analisar essa trajetória com um olhar mais criterioso.

Aqui é importante destacar a posição da Associação Nacional de Professores Universitários de História – ANPUH, em seu site oficial, quanto à BNCC. De fato, a ANPUH (2016) sempre se colocou a favor da construção de uma BNCC, porém que não tivesse um caráter prescritivo e que não fosse subordinada a metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical do trabalho docente e a obtenção de resultados em testes do ENEM.

Outrossim, podemos iniciar tecendo alguns comentários sobre as versões da BNCC, porém, antes de realizar tal exercício, é importante salientar que a BNCC, embora seja um documento extremamente prescritivo e limitador dos currículos locais, de acordo com os veículos oficiais de comunicação, oficialmente não se constitui

currículo, mas sim um documento normativo que orienta a organização dos currículos estaduais e municipais de nosso país.

Grande parte do que está nos currículos é um reflexo quase que literal daquilo o que está na BNCC, sobretudo no que diz respeito às competências e habilidades, aliás, o fato deste documento normativo estar organizado a partir de competências e habilidades, já atrai certos olhares e interpretações para o mesmo.

Sabendo que a BNCC iria influenciar diretamente na organização dos currículos, não podemos ser ingênuos a ponto de pensar que os líderes governamentais e os grandes empresários não iriam disputar um espaço, concernente aos sujeitos que seriam fruto dos conteúdos recebidos, a partir deste documento. Ademais disto, vale ressaltar a disputa de mercado, uma vez que a BNCC está diretamente relacionada à produção de Livros Didáticos, ou seja, uma negócio que movimenta milhões de reais.

Não é a primeira vez que, na História deste país, objetiva-se criar um cidadão aos moldes do interesse do Estado. Entre 1930 e 1945, durante a Era Vargas, Getúlio trabalhou para que o sistema produzisse um cidadão trabalhador e ordeiro, ou seja, alguém que estivesse tão atarefado com o trabalho, que não tivesse tempo para se preocupar com outras questões, como política, saúde, educação, economia, entre outros.

A partir da aprovação da última versão da BNCC em 2018, seguiu-se a nova organização e estruturação dos currículos estaduais e municipais, todavia a disputa curricular se acirrou de fato antes de 2015, ano em que foi apresentada a primeira versão da BNCC. Afinal, que tipo de cidadão seria mais interessante ser formado?

Seria um cidadão crítico e participativo e que tivesse condições de tomar suas decisões partindo de sua autoanálise, ou um cidadão totalmente adaptado para o mercado de trabalho, e que reunisse as qualidades de: inovador, gestor e empreendedor?

Quais características a BNCC deveria assumir, a de um documento progressista, ou neoliberal? Diante dessas reflexões, seguimos com os comentários de algumas versões da BNCC, bem como o impacto destas versões no Ensino de História, com destaque para as questões étnico-raciais.

Até aqui, apresentamos a trajetória da BNCC, de acordo com o que está disposto no site oficial do MEC, tecemos alguns comentários. Adiante o objetivo foi destacar como estão demonstrados em suas versões, tanto o Ensino de História,

quanto o trato com as questões étnico-raciais.

A primeira versão da BNCC, oferecida durante seu processo de produção, destacava-se por apresentar não apenas a proposta de um currículo comum, mas também sua parte diversificada, atendendo as especificidades apresentadas nos contextos de cada escola, ou localidade. Esta segunda parte deveria ser construída em diálogo com a primeira, de maneira que nenhum aluno fosse privado do acesso à educação de qualidade, e sem prejuízos ao seu processo de ensino e aprendizagem. Aqui vale a pena destacar que esta parte diversificada da BNCC, ao que parece, foi inserida para não funcionar, justamente pela falta de execução destas ações que inexistem. Assim sendo, se não funciona, logo está funcionando.

Esta primeira versão, a de setembro de 2015, em seu texto introdutório não apresenta diretamente interesse em trabalhar as questões étnico-raciais, muito embora, outras questões de igual importância no processo de ensino aprendizagem sejam apontadas, tais como: a educação inclusiva, a estrutura curricular por áreas de conhecimento, as especificidades de cada componente curricular, diversidade, cidadania, entre outros.

É importante destacar que nesta primeira versão, sua estrutura ainda não está organizada por competências e habilidades, mas sim em áreas de conhecimento, objetivos de aprendizagem e eixos temáticos. Seu texto de introdução também não apresenta aquilo o que está previsto nas leis 10.639/2004, e 11.645/2008, na verdade as questões étnico-raciais nem mesmo são mencionadas.

As leis que tornam obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena são mencionadas neste documento pela primeira vez no texto que introduz a área de ciências humanas, e apenas na parte referente ao ensino médio. No texto introdutório do componente curricular de História não são mencionadas.

Vale a pena mencionar que nesta primeira versão os conhecimentos que fundamentam a educação básica estão ancorados na História do Brasil, porém isso não significa a exclusão do estudo da História de outros povos, ao contrário, a articulação com a História africana, asiática e europeia também se faz presente.

Esta primeira versão da BNCC, disposta em 2015, foi apresentada ao CNE, depois de ter passado por uma ampla “consulta pública”, segundo está registrado no site oficial do MEC. Quanto a esta suposta ampla consulta, foi abordado com mais precisão no capítulo seguinte, a partir de Lima (2021).

Durante o referido período, pelo fato de já atuar na rede estadual como docente, é possível afirmar que a consulta de fato aconteceu, ainda que não tenha atingido tal amplitude, e que muitos docentes não dedicaram a devida atenção, quando tiveram a oportunidade de contribuir a partir de seus apontamentos.

De acordo com o que mencionou-se anteriormente, no ano de 2016, foi apresentada a segunda versão da BNCC, em pleno um contexto político conturbado, onde a presidente Dilma Rousseff estava sendo investigada a ponto de sofrer um processo de Impeachment/golpe. Entretanto como a segunda versão foi apresentada ainda no mesmo governo, não apresentou-se mudanças gritantes em relação a primeira, inclusive a capa do documento foi mantida, fato que será analisado mais a frente, as capas da primeira, da segunda e da terceira versão.

Diante disto, analisando a segunda versão, a de 2016, constata-se que diferentemente da primeira, esta aponta para a formação humana integral do aluno, através de uma educação de qualidade. E de acordo com seu texto introdutório, novamente o MEC desencadeou um “amplo” processo de discussão a respeito desta nova versão da BNCC.

Em conformidade com o Plano nacional de Educação (PNE), e a Conferência Nacional de Educação, (CONAE), o objetivo desta nova versão da BNCC é orientar os novos currículos da Educação Básica do Brasil, a fim de proporcionar a todos os alunos deste país, a oportunidade e terem acesso aos mesmos conteúdos, e isto com qualidade de ensino e efetivando de fato a inclusão social,

Nesse sentido, para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações. (BRASIL, 2016, p. 27).

Para além do discurso, da necessidade de incorporar nos currículos, narrativas dos grupos historicamente excluídos, esta segunda versão preocupou-se também, em especificar o que deveria ser desenvolvido nas várias etapas e modalidades de ensino, quais sejam: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, A Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação Ambiental e a Educação em Direitos Humanos.

A segunda versão da BNCC está estruturada a partir de quatro eixos de formação, a saber, letramento e capacidade de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade, de acordo com a BNCC, os objetivos gerais de formação é que são responsáveis por manter a devida harmonia entre estes eixos, tanto os do ensino fundamental citados acima, quanto os do médio, que são: trabalho; ciências; tecnologia e cultura.

Logo, a estrutura que se apresenta a partir de sua leitura, não é claramente uma sequência curricular pautada em competências e habilidades, mas sim, uma extrema preocupação em se trabalhar os eixos temáticos específicos em cada etapa educacional, dando a entender que a formação integral dos alunos depende exclusivamente do perfeito desenvolvimento destes eixos.

Por último, em 2018, nos foi apresentada a terceira versão da BNCC. Em um contexto um tanto quanto obtuso e perturbador, pois o impeachment/golpe já havia se concretizado e o novo presidente Michel Temer já se encontrava no poder, não obstante a isso, é bom que se diga que ele era o vice da presidente Dilma, portanto, subentende-se que estava a par de tudo o que foi apresentado na segunda versão da BNCC. Ainda assim, quando assumiu a presidência, fez questão de realizar alterações no documento e apresentar uma terceira versão.

Assim como nas outras, o discurso de que houve ampla participação ao longo deste processo, também é algo presente nesta terceira versão. Entretanto, apesar de os sites oficiais do governo federal, anunciarem esta ampla consulta pública, concernente às versões da BNCC, o que de fato se observa é que a participação dos docentes no universo destas consultas, foram no mínimo insuficiente.

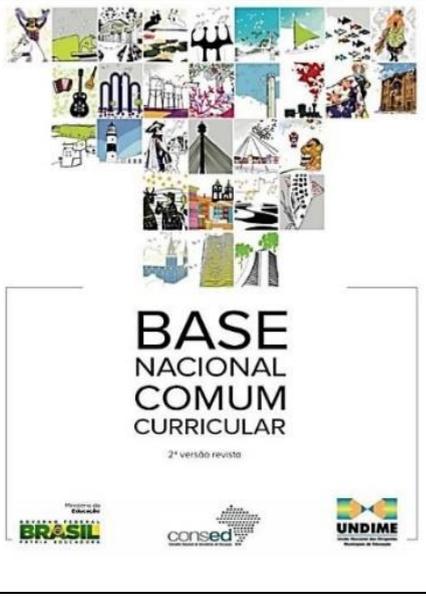
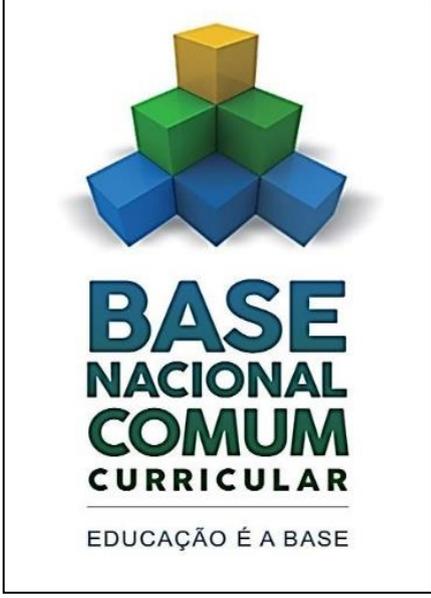
Quanto à estrutura organizacional desta terceira versão, podemos dizer que a base é a formação integral dos alunos através do pleno desenvolvimento de competências e habilidades. Diferentemente da estrutura das duas primeiras versões, não identificamos a preocupação com o desenvolvimento de eixos formativos, temas transversais, áreas de conhecimento ou objetivos de aprendizagem. O que se identifica nela é o que afirmamos acima, a formação integral do aluno a partir de competências e habilidades.

Esta terceira versão da BNCC, foi a que serviu de documento orientador, não apenas a construção do CRUA, mas também aos outros currículos dos demais estados de nosso país. Assim destacamos que estes documentos orientadores e prescritivos é que serão analisados a partir de suas estruturas. Ao longo desta análise,

o que se pretende é confirmar a presença/ausência das questões étnico-raciais nestes documentos.

Diante do exposto sobre as versões da BNCC e conforme anunciado anteriormente, é pertinente apreciar as capas destes documentos, pois é possível que a partir da leitura destas imagens, se tenha algumas percepções concernentes aos seus respectivos conteúdos, bem como as características que assumiram ao longo de seu processo de organização. Assim, passamos a apreciação do quadro com as imagens das capas das versões da BNCC:

Quadro. 1: Imagens das capas da primeira, segunda e terceira versão da BNCC

Imagem da capa da BNCC em suas duas primeiras versões	Imagem da capa da BNCC em sua terceira versão
	

Fonte: Brasil (2016); Brasil (2018).

Apesar de ter sido anunciado no título do quadro, as imagens das três versões da BNCC, é importante destacar que apenas duas imagens são evidenciadas, pelo fato de que, entre a primeira e a segunda versão a capa do documento não sofreu alteração. O símbolo central da capa das duas primeiras versões é uma pirâmide invertida, e ao que parece, a ideia que se quer transmitir é de união e participação de todos, pois os vários cubos que formam a pirâmide são representações das características dos estados da nação brasileira.

Em contraste a isso, a imagem central da capa da terceira versão é evidenciada

a partir de uma pirâmide tradicional, com dimensões regulares representada a partir das cores da bandeira do Brasil. Antes, porém é preciso ressaltar que, esta terceira versão foi apresentada durante o governo do presidente Temer, as duas primeiras, ainda no governo da presidente Dilma. Na capa da terceira versão, diferentemente da anterior, não há nada que nos remeta à união, participação, pluralidade, ou representação, salvo pelas cores da bandeira nacional.

Logo, após a leitura dessas duas imagens, percebe-se a intensão de se transmitir mensagens aos leitores, a partir das capas dos documentos. Ocorre que, nem sempre se percebe o teor proposital dessas mensagens. Entretanto, após o estudo e análise destas versões, percebemos que de fato, a primeira e a segunda assumiram, ainda que de forma tímida, uma postura mais plural, de tentar atender às diversidades, e de maneira tímida às questões étnico-raciais. Ao passo que, a terceira assumiu características mais conservadoras, política, tecnicista, com mais ênfase na formação integral dos estudantes, pautada em competências e habilidades e não trouxe para o debate questões sociais, de gênero, ou mesmo étnico-raciais.

Tendo já trabalhado os conceitos de Etnia e Raça nos documentos prescritivos na subseção 2.1 desta pesquisa. Passaremos a analisar no próximo capítulo os documentos prescritivos BNCC e CRUA, quanto a presença/ausência das questões étnico-raciais, e seus desdobramentos ao longo dos mesmos.

CAPÍTULO 3 – ETNIA E RAÇA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA: BNCC E CRUA

Tendo já explicitado no capítulo anterior, os conceitos de etnia e raça, doravante seguiremos ao longo deste capítulo demonstrando de quais maneiras estes conceitos estão ou não registrados na BNCC, bem como ao longo do currículo de História, especificamente do 6º ao 9º ano. Antes vale novamente ressaltar que de acordo com os veículos oficiais de comunicação, a BNCC não tem por obrigação detalhar essas questões, uma vez que oficialmente não pode ser considerada currículo, e sim um documento normativo e orientador.

Entendendo que a BNCC, trata-se de um documento normativo orientador, temos também que destacar que sua espinha dorsal são as competências e habilidades. Este documento, assim como qualquer outro documento oficial, não poderia ser apresentado sem antes trazer um texto introdutório. Um dos principais elementos de destaque neste texto é a ênfase dada tanto às competências gerais da BNCC, quanto às específicas de cada componente curricular.

O texto introdutório da BNCC é muito específico quanto a sua concepção de competência, ou seja,

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

De acordo com a BNCC, as dez competências gerais da Educação Básica, as quais os alunos necessitam desenvolver para atingir o seu pleno desenvolvimento são,

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, 2018, p. 9-10).

Não é preciso uma análise profunda destas competências gerais para perceber-se que poucas são as que apresentam de maneira clara as preocupações com as questões étnico-raciais. Na verdade, a que mais se aproxima é a 10, e outras duas que fazem menção ainda que de forma muito remota, a 7, quando se refere aos direitos humanos e a 3, quando se refere às várias manifestações artísticas e culturais. Entretanto vale ressaltar que uma pessoa com a devida experiência e conhecimento, consegue inserir a lei 10.639/2003 em todas estas competências. O grande entrave é a falta de formação adequada e continuada aos docentes.

Não obstante a essa percepção, vale ressaltar como já mencionado anteriormente, que de acordo com o discurso oficial, a BNCC trata-se apenas de um documento normativo e orientador. No entanto este discurso oficial de que se trata

apenas de um documento orientador, deve ser problematizado pois a justificativa, provavelmente seria para eximir-se dos graves desdobramentos que se acarretam. Tratando-o desta forma, seus defensores poderiam argumentar que a responsabilidade de qualquer problema decorrente seria responsabilidade dos estados, e não do documento orientador.

Entretanto vale destacar que a execução deste documento é de forma geral um currículo determinante, pois estrutura e define muitas coisas ligadas tanto à formação inicial dos docentes quanto aos LD, o que caracteriza-se em algo muitíssimo grave.

Para além das dez competências gerais, cada componente curricular deve ser norteado por suas competências específicas. E estas se desdobram em habilidades, que segundo o próprio documento, devem ser desenvolvidas para que o aluno atinja o seu pleno desenvolvimento, a partir de uma educação integral, ou seja,

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14).

Logo, até aqui, entendemos que segundo as concepções da BNCC, para que o aluno atinja seu pleno desenvolvimento, faz-se necessário que este tenha acesso a um ensino integral, pautado em conteúdos sistematizados a partir de competências e habilidades, os quais ele deve desenvolver, ou adquirir ao longo do processo de ensino aprendizagem que percorreria ao longo de toda a educação básica.

A BNCC apresenta dez competências gerais, segundo ela, necessárias para o pleno desenvolvimentos do aluno, além dessas, apresenta outras sete competências específicas para a área de ciências humanas, onde o componente de História está inserido, e apresenta ainda outras sete competências específicas do componente de História.

Infelizmente, após analisar as competências específicas da área de humanas,

bem como as do componente de História, nenhuma delas trata satisfatoriamente das questões étnico-raciais. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sequer são mencionadas, e os termos etnia e raça são de fato silenciados ou relegados ao esquecimento.

Diante disto, faz-se necessário questionar como seria possível disponibilizar uma formação integral ao aluno, uma vez que estas questões são deixadas de lado? Como seria possível proporcionar aos alunos um processo de ensino aprendizagem justo, privando-os deste debate? Que tipos de currículos iriam se formar a partir de uma BNCC, que traz entre outros, este tipo de limitação?

Entretanto, vale ressaltar que no texto em que se introduz o componente de História, existe um trecho que faz menção à legislação vigente, lembrando muito bem a obrigatoriedade de se trabalhar a História da África e das culturas afro-brasileira e indígena,

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).

O que chama a atenção é que mesmo com o registro deste trecho, as competências específicas de História para o ensino fundamental, que são apresentadas logo na sequência do texto, não são coerentes a esta orientação, e apresentam as questões étnico-raciais de maneira muito tímida.

Não obstante a isso, no texto da BNCC, que introduz o componente de História, concernente ao ensino fundamental anos finais, expressa que,

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (Brasil, 2018, p. 416-417).

Sendo assim, esse registro conduz a acreditar que de fato essas questões serão realçadas e terão o devido trato e reconhecimento entre os conteúdos das unidades temáticas apresentados a seguir do 6º ao 9º ano, bem como a seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades. Seguiu-se então uma análise em busca do registro de palavras que poderiam trazer à tona a discussão dessas questões.

As palavras selecionadas para realizar esta busca, foram: desigualdade social; discriminação; racismo; escravizado; equidade; alteridade; negros; povos indígenas, povos originários, raça, etnia, escravo e índio. Na BNCC, o componente de História, assim como outros, segue a seguinte estrutura: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Esta mesma estrutura se apresenta no 6º, 7º, 8º e 9º ano.

Para melhor visualização, vamos converter estas informações em números: são 15 unidades temáticas, 56 objetos de conhecimento e 99 habilidades. Todas distribuídas do 6º ao 9º ano. Infelizmente, as palavras desigualdade social, raça, etnia, discriminação, equidade, alteridade e povos originários foram silenciadas ao longo desta parte do documento. As palavras escravo e índio também não foram mencionadas conforme nos mostra o quadro 2 a seguir:

Quadro. 2: Evidências da presença/ausência das questões étnico-raciais na BNCC

Palavras	Unidades Temáticas (15)	Objetos de conhecimento (56)	Habilidades (99)
Desigualdade social	0	0	0
Discriminação	0	0	0
Racismo	0	1	1
Escravidado	0	3	1
Equidade	0	0	0
Alteridade	0	0	0
Negros	0	4	2
Povos indígenas	0	2	3
Povos originários	0	0	0
Raça	0	0	0

Etnia	0	0	0
Escravo	0	0	0
Índio	0	0	0

Fonte: o autor.

A palavra racismo foi mencionada duas vezes, uma, entre os objetos de conhecimento do 8º ano, e outra vez entre as habilidades do 9º ano, no 6º e 7º ano a mesma não apareceu. A palavra “escravizado” foi mencionada 4 vezes, uma vez entre os objetos de conhecimento do 7º ano, e outra vez entre as habilidades do referido ano. Foi mencionada ainda entre outros dois objetos de conhecimento do 8º ano. No 6º e 9º ano, não foi citada.

A expressão “povos indígenas” é mencionada 5 vezes, em um objeto de conhecimento do 6º ano, e em outro do 9º, em duas habilidades do 6º ano, e em uma do 8º. No 7º não foi aludida. E por último, porém não menos importante, buscamos a palavra “negros”, essa foi mencionada 6 vezes, uma nos objetos de conhecimento do 8º ano, e outra nas habilidades, 3 vezes entre os objetos de conhecimento do 9º ano e em mais uma de suas habilidades. No 6º e 7º ano não foi mencionada.

Isso é muito pouco, quando comparamos com o universo citado acima, e também nos conduz a uma reflexão: por quais causas um documento orientador normativo, que nortearia a criação de novos currículos, omitiria essas palavras diante deste contexto do componente de História dos anos finais do ensino fundamental?

Novamente vale reiterar que segundo o discurso oficial a BNCC sendo um documento normativo e orientador, não tem por obrigação especificar certas questões. Porém vale aqui ressaltar que ainda assim manifesta o predomínio de abordagens eurocentradas em detrimento do que está previsto nas leis 10.639/2003, e 11.645/2008.

Sendo assim, faz-se necessário mostrar este contraste, para que se possa demonstrar como de fato o currículo e mesmo os documentos orientadores, são construídos a partir de intensões e escolhas políticas em favor de uns e em detrimento de outros, apesar de seu texto indicar outro sentido.

Cumprido destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo

obrigatório para o desenho dos currículos. (Brasil, 2018, p. 402).

Ora, o que se pode esperar de currículos que se formem a partir de documentos normativos orientadores, que apresentam nortes com estas características? O próprio texto da BNCC é claro ao afirmar que este agrupamento proposto a partir de competências, habilidades e objeto de conhecimentos, é apenas um arranjo possível dentre outros. De acordo com o texto citado, este modelo não deveria ser obrigatoriamente tomado como padrão ou desenho aos currículos que se formariam.

Doravante, assim como foi feito em relação a BNCC, realizar-se-á uma análise do CRUA de história do Estado do Acre. O CRUA, é mais um dos currículos dos Estados de nossa federação, formado a partir das orientações da BNCC. Ao longo da análise perceberemos se ele seguiu ou não o modelo que o próprio texto da BNCC diz não ser obrigatório.

3.1 Da organização curricular ao CRUA: a transição

Antes de o CRUA ter sua implementação iniciada, a educação no Estado do Acre, era direcionada a partir dos Cadernos de Orientação Curricular – COC, estes cadernos de acordo com Machado e Faria (2014) constituíram-se a partir da elaboração de uma série curricular, que substituiu as Orientações Curriculares – OC, elaboradas em 2004.

As OCs, permaneceram direcionando os currículos escolares do Estado por aproximadamente 7 anos, entre (2004 e 2010). Segundo Machado e Faria (2014), a criação das OCs em 2004, contou com a participação de membros da SEE, professores da educação básica e da UFAC, bem como, representantes dos movimentos sociais. Diferentemente do que aconteceu quanto ao surgimento do COC em 2010, que teria sido um produto encomendado, comprado e consumido no Acre. Também vale ressaltar que mesmo com a mudança da OCc para os COCs, a distribuição e organização dos conteúdos continuaram praticamente as mesmas, apenas com alguns acréscimos isolados referentes às leis 10.639/2003, e 11.645/2008.

Tratando-se de um produto encomendado, comprado e consumido, o mesmo não teria como constituir-se a partir da participação de profissionais da Educação Básica e superior do próprio Estado. Logo, os COCs foram produzidos por uma

instituição do Estado da Bahia, denominada Instituto Abaporu de Educação. Desta vez, os professores, que são os principais agentes no processo de ensino e aprendizagem; os movimentos sociais, assim como a UFAC, ficaram de fora do processo de elaboração. Quanto ao novo documento, apenas foi apresentado aos professores e solicitado um parecer.

Os COC foram elaborados: por membros do Instituto Abaporu de Educação, sem a participação de professores da Educação Básica do Acre, e em uma reunião ocorrida no auditório do Colégio Estadual Barão do Rio Branco foi apresentado a estes de modo breve. Na sequência lhes foi solicitado um parecer a respeito do mesmo. (MCHADO E FARIA, 2007, p. 764).

Diante do exposto, ressalto que a intensão até aqui, não é desprestigiar o trabalho desenvolvido pelo Instituto Abaporu de Educação, mas sim levantar questionamentos, e provocações que nos levem a refletir, por quais motivos o Estado tenha preferido encomendar um currículo, comprá-lo e consumi-lo, ao invés produzi-lo aqui mesmo, a partir da participação dos profissionais da educação, da SEE e UFAC?

Logo, é possível constatar que, a imposição autoritária de documentos prescritivos, sobretudo curriculares, não é novidade na trajetória da educação em nosso Estado. E que esta ação, de acordo com Machado e Faria (2014), está entrelaçada com a pouca importância e a mercadorização da educação, conduzindo através de novas políticas educacionais, cada vez mais os currículos para um ensino tecnicista, e de certa forma forçando os docentes a trabalharem com questões que ainda não dominam, ou até mesmo desconhecem,

Podemos citar a organização curricular por habilidades e competências, conteúdo bem característico das políticas neoliberais, sem saberem do que especificamente se trata, pois o ideário tecnicista ressurgiu, porém agora, com novas roupagens, com novos nomes. (MACHADO E FARIA, 2007, p. 760).

No contexto em que vivemos agora, em 2024, entende-se que poucos são os professores da rede estadual de educação que desconhecem os conceitos de competências e habilidades, sendo que a partir de 2019, a SEE iniciou uma sequência de várias formações continuadas, ofertadas aos professores da rede, tendo entre seus objetivos a assimilação e aplicação destes conceitos pelos professores, durante a

produção de suas Sequências Didáticas.

Contudo, no contexto citado acima, esta não era uma realidade, e os professores, em sua maioria, continuam a apresentar dificuldades quanto a estes conceitos, muito provavelmente devido a fragilidades ao longo de sua formação, tanto a inicial quanto a continuada, sendo que nem todas as graduações traziam em sua organização curricular autores que trabalhassem as teorias do currículo, como Thomas Tadeus de Sousa, Demerval Saviani e outros.

Logo, entendemos que esta foi a maneira que o currículo transitou no Estado do Acre, entre a decadência das OCs, e o ascensão dos COCs, a partir do ano de 2010. Agora, faz-se necessário ainda, entendermos de que forma ocorreu esta transição, entre os COCs e o CRUA.

Os COCs permaneceram direcionando o currículo de nosso Estado por aproximadamente uma década, entre 2010 e 2019, sendo que apesar de o CRUA ter sido aprovado no CONSED em 2018, 2019 foi o ano de estudo e apropriação, tanto da BNCC, quanto do CRUA, e apenas a partir de 2020 é que o mesmo começou a ser implantado na rede estadual de educação.

É importante destacar que os COCs, apresentavam estrutura curricular diferente da que se apresentaria no CRUA, conforme a figura 1 a seguir:

Figura. 1: Estrutura do quadro curricular do 6º ano – COCs de História – 2010.

Referências Curriculares para o 6º ano			
Objetivos [Capacidades/competências amplas da disciplina]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Compreender a história como processo a partir da experiência humana e o conhecimento histórico como resultado do ofício do historiador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Compreensão de diferentes conceitos de História. * Distinção entre História como processo social e como campo de conhecimento. * Conhecimento de aspectos práticos da pesquisa historiográfica. * Discussão acerca da importância do conhecimento histórico para o indivíduo e para a sociedade. * Leitura coletiva e estudos de materiais, que contemplem a questão do conhecimento histórico * Reconhecimento da importância do conhecimento histórico para a vida humana. 	<ul style="list-style-type: none"> * Situações de roda de conversa em que os alunos possam expor sua compreensão de História * Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. * Análise de trechos de filmes e/ou trechos de obras literárias que, tematizando o cotidiano, de alguma forma contemplem a questão do conhecimento histórico. * Criação de sentenças nas quais a palavra “História” figure alternadamente com o significado de processo e de campo de conhecimento. * Situação de discussão e relato de vivências passadas a partir das quais o aluno deverá: <ul style="list-style-type: none"> - identificar mudanças e permanências; 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conceito de História e o papel social do historiador por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. ◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> - conceituação de História; - identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo; - estabelecimento de critérios para a seleção do que conta como objeto histórico.

Fonte: SEE 2010.

De acordo com a leitura da imagem, observa-se que os COCs ainda não apontavam explicitamente para uma organização curricular por competências e habilidades, pelo menos não com estas nomenclaturas, pois a sequência de sua

estrutura era: objetivos, conteúdos de diferentes tipos, propostas de atividade e formas de avaliação.

Apesar de os objetivos serem apresentados explicitamente como as competências amplas da disciplina, os conteúdos não são apresentados como habilidades, tampouco são mencionados os objetos de conhecimento, que na estrutura do CRUA, ganhariam uma coluna exclusiva.

Esta era a estrutura curricular, apresentada pelos COCs, que dava origem aos Planos de Curso, e conseqüentemente aos planos de aula/sequência didática, pois, nem todas as escolas adotaram logo de início a exigência da produção de SD. Na prática, a maioria dos professores copiava e colava em seu plano de aula, aquilo o que já estava previsto no plano de curso, inclusive as propostas de atividade e as formas de avaliação, digo isso não com orgulho, mas por experiência própria.

É muito provável que as deficiências adquiridas ao longo da graduação tenham contribuído para que os docentes, principalmente os recém formados, agissem desta forma, apesar da existência das disciplinas de “investigação e prática pedagógica”, e “estágios supervisionado”. É importante frisar aqui, que a existências destas disciplinas na organização curricular, não é garantia de que os conteúdos estudados, serão de fato aplicados.

Ademais disto, os professores recém formados não concluem a graduação preparados para trabalhar com o currículo, e terminam por aprender na prática, contando com a ajuda muitas vezes de coordenadores pedagógicos, para entender o currículo, e sobretudo de outros professores que se compadecem, por já terem se encontrado em situação semelhante.

Acredita-se que essa situação era muito mais agravante, duas ou três décadas atrás, assim como no período em que terminei minha graduação em 2009. Durante meus anos de estudo, tive estas disciplinas de Investigação e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, porém, confesso que já ouvi relatos de professores mais antigos, que afirmaram ter entrado apenas uma vez em sala para ministrar aula, durante a graduação.

Mas estas deficiências, tanto na formação inicial quanto na continuada, referentes ao devido trato das questões ético-raciais fazem parte de uma outra pesquisa, e de um outro objeto de estudo, o qual ainda almejo desenvolver em diferente momento, assim que possível, porém não poderia deixar de citá-las, diante de sua pertinência e relevância.

No que tange à transição do COCs para o CRUA, é preciso destacar que de acordo com Lima (2021), os professores que são os principais agentes da educação, ficaram alheios durante este processo,

De fato, neste documento se evidencia 65 colaboradores de diferentes áreas de formação e atuação, envolvendo profissionais do ensino infantil e fundamental e, ainda informa as consultas públicas (2018) envolvendo a temática que não tivemos acesso. Contudo, não há nesse momento, como afirmar, a existência de uma ampla discussão sobre o currículo, onde a autonomia dos educadores das escolas seja integrada como parte importante de um processo dialógico visando o desenvolvimento ético no fazer da educação a partir de incorporar e respeitar o lugar do outro, como propõem Paulo Freire (1996): (LIMA. 2021, p. 441).

Para Lima (2021), a participação dos professores ao longo do processo teria sido substituída por entidades deliberativas, CONSED¹⁸ e UNDIME¹⁹, e outros órgãos de atuação consultiva, CEI²⁰/BNCC/SEE. O que é algo bastante intrigante, uma vez que, o texto introdutório do CRUA afirma que seria responsabilidade dos professores.

Segundo Campos (2018), a fala do secretário de educação Mauro Sérgio Brandão, na ocasião do encontro no auditório da SEE, apontava para os esforços de a partir daquele momento, se iniciar a produção de um currículo que garantisse a equidade entre os estudantes, e sobretudo que tivesse a cara do Acre, respeitando as particularidades e peculiaridades do estado.

“Precisamos, a partir desse documento norteador, produzir um currículo que garanta a equidade de aprendizagem para os nossos estudantes e, sobretudo, tenha a cara do Acre, respeitando todas as nossas peculiaridades e particularidades”, ressalta. (CAMPOS, 2078, p. 1).

Assim, o CRUA assumiria este papel, de um currículo que garantisse a formação integral do aluno, que fosse completo quanto ao balanceamento dos conteúdos, e sobretudo destacando e garantindo o desenvolvimento da História do Acre ao longo da Educação Básica. Não obstante a isto, o documento de acordo com Lima (2021), demonstra outras características.

De fato, neste documento se evidencia 65 colaboradores de diferentes

¹⁸ CONSED: Conselho Estadual de Secretários de Educação.

¹⁹ UNDIME: União Nacional dos Dirigentes municipais de Educação.

²⁰ CEI: Comissão Estadual de Implementação da BNCC/SEE.

áreas de formação e atuação, envolvendo profissionais do ensino infantil e fundamental e, ainda informa as consultas públicas (2018) envolvendo a temática que não tivemos acesso. Contudo, não há nesse momento, como afirmar, a existência de uma ampla discussão sobre o currículo, onde a autonomia dos educadores das escolas seja integrada como parte importante de um processo dialógico visando o desenvolvimento ético no fazer da educação a partir de incorporar e respeitar o lugar do outro, (LIMA, 2021, p. 440).

Dessa forma, então se deu a transição entre o COC e o CRUA, ou seja, com a aprovação da terceira versão da BNCC em 2017, e do CRUA em 2018, o ano de 2019 foi o ano de apresentá-los aos professores da rede, assim como prepará-los para o início de sua implantação. Esses mesmos docentes, que de forma geral ficaram alheios ao processo de formação do novo currículo, agora teriam a missão de se apropriarem, e a partir de 2020, aplicarem o novo currículo.

Diante do exposto nesta sessão, é possível constatar que, apesar de em dados momentos de certos documentos, se afirmar a ampla participação de professores na formação e organização do currículo, na prática, isto não se confirmou, ao contrário disso, em vários momentos, essa devida participação foi até mesmo substituída por alguns órgãos e entidades.

Até este momento observa-se que tanto na transição da OC para o COC, e do COC para o CRUA, os docentes, pouca participação tiveram ao longo do processo, doravante será abordado na próxima subseção, especificamente sobre o CRUA de História dos anos finais, isto é, do 6º ao 9º ano, e o percurso da trajetória e implantação deste documento. Também serão confirmados alguns impactos causados a partir do referido documento, na rotina dos professores, tais como: plano de curso unificado, sequências didáticas e avaliação, uma vez que em dado momento, estes recursos foram não apenas disponibilizados aos docentes, mas de certa maneira impostos.

3.2 O CRUA de História dos anos finais, trajetória e implantação.

O Currículo de Referência Único do Acre é um documento recente, que assim como os demais currículos dos outros Estados de nossa Federação, foi pensado, organizado e produzido a partir das orientações da BNCC. O CRUA é de 2018, e está sendo implantado na rede estadual desde o ano de 2020, pois 2019 foi o ano de estudo do mesmo, por parte da SEE, das equipes gestoras e dos professores.

O CRUA (2018) foi pensado e organizado em regime de colaboração, por uma grande equipe composta por comitê executivo, coordenadores estaduais, coordenadores de etapa, articulador do regime de colaboração, articuladoras do conselho, redatores de cada componente, colaboradores, leitores críticos, revisores, analistas de gestão e diagramadores.

Após o longo processo de elaboração, o documento finalmente foi normatizado pelo parecer CNE/CP nº 15/2017 e aprovado pela Resolução CNE/CP nº 2/2017. De acordo com seu próprio texto introdutório, em 2018,

Os Estados foram orientados pelo MEC a constituir um comitê de governança, bem como uma equipe de currículo, para o processo de implantação da BNCC. Como primeira etapa do processo de implementação, o Acre revisou/reelaborou o currículo vigente em 2018. A segunda etapa, a ser iniciada em 2019, será a de formação docente. (ACRE, 2018, p. 17).

De fato, o ano de 2019, foi um ano bem intenso, sobretudo para os professores da rede, que estavam em sala, pois além de atuarem em suas escolas, ainda tiveram que participar de várias formações continuadas ao longo do ano, para assim se apropriarem do novo currículo, que a partir de 2020 estaria sendo implementado na rede.

Apesar de em 2019, os professores ainda terem trabalhado com o referencial curricular antigo (COCs), como mencionamos acima, foi um ano de intensas mudanças, coincidiu com o primeiro ano de um novo governo em muitos estados, e muitas alterações foram inseridas na educação estadual durante este ano, tais como: a implementação de um plano de curso unificado, a produção de aulas a partir de sequências didáticas mais elaboradas e um sistema de avaliações também unificado, conforme a INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2019²¹.

Ainda durante a primeira formação continuada da SEE em 2019, informou-se que seria facultativo as escolas aderirem as novas alterações, porém ao longo do ano, percebeu-se que poucas foram as que não o aderiram. Tais mudanças eram justificadas pelo motivo de que o então governo acreditava que, a partir destas os alunos de toda a rede teriam acesso aos mesmos conteúdos, ainda que mudassem

²¹ Instrui e orienta o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio aplicando-se a todas as Escolas Públicas da Rede de Educação do Estado do Acre e dá outras providências. Disponível em: <https://encl.pw/vyljN>. Acesso em 12 mar. 2024.

de escola, ou até mesmo de cidade. Ainda que se mudasse para outra cidade, eles teriam a certeza da continuidade de seus estudos, do mesmo ponto onde foram interrompidos no momento de sua saída. Isso seria possível, através do plano de curso unificado, bem como das avaliações em rede.

Todas essas alterações ocorreram concomitantemente aos estudos da BNCC e do CRUA, que aconteceram ao longo daquele ano. Quanto à BNCC, os estudos eram voltados aos marcos legais, às competências gerais e específicas dos componentes, contudo pouco se falava sobre suas versões. Já para o CRUA, os estudos eram direcionados à compreensão de sua estrutura, às competências, às habilidades, e aos objetos de conhecimento.

O CRUA de História é um documento prescritivo, é a partir dele que os planos de curso são criados. Os planos de curso, de acordo com Sacristán (2000), também são currículo, e assumem esta mesma característica de prescritivo, pois apesar de ser sistematizado pelos professores, não pode destoar daquilo o que foi definido no CRUA. Também é importante ressaltar que em 2020 o plano de curso, era um documento inflexível, ou seja, não poderia sofrer alterações ou acréscimos, e por isso era chamado de Plano de Curso Unificado, entretanto neste mesmo ano a pandemia forçou sua flexibilização.

Em 2021, já não era mais um plano de curso unificado, e sim orientador, flexível, uma vez que para minimizar os impactos da pandemia na educação, fazia-se necessário recompor a aprendizagem²², e desde então, este plano de curso tem tomado estas características mais flexíveis.

As competências e habilidades do CRUA de História dos anos finais, isto é do 6º ano 9º ano, estão dispostas conforme nos mostra a tabela1 a seguir:

Tabela. 1 – competências e habilidades de história do 6º ao 9º ano.

Ano	Competências	Habilidades
6º	11	63
7º	11	63
8º	8	50
9º	10	43

²² Recomposição da aprendizagem, significa trabalhar novamente competências e habilidades de anos anteriores, após observar e comprovar a deficiência dos alunos em determinadas habilidades do ano em que está cursando.

Total	40	219
-------	----	-----

Fonte: o autor (com base no CRUA de História dos anos finais).

De maneira geral, podemos dizer que esta foi a trajetória percorrida pelo CRUA de História dos anos finais e que sua implantação ainda se encontra em processo, pois como já se mencionou anteriormente, trata-se de um documento recente. A tabela acima apresenta as 40 competências e 219 habilidades, que doravante os professores de História tem que dar conta, de fazer com que os alunos as adquiram, e as desenvolvam, para que de acordo com a BNCC, possam atingir o pleno desenvolvimento integral.

Na próxima subseção, será feita a análise das competências e habilidades do CRUA de História dos anos finais, isto é, do 6º ano ao 9º ano, a partir das informações descritas na tabela acima. Objetivando neste processo, confirmar quais competências e habilidades de cada ano, guardam relação com as questões étnico-raciais, e para além disto verificar principalmente, de que maneira se expressam essa relação.

3.3 A presença/ausência das questões étnico-raciais nas competências e habilidades do CRUA de História

Ao longo desta subseção, foram analisadas as competências e habilidades do 6º ao 9º ano, e no decorrer da análise verificou-se a presença/ausência das questões étnico-raciais, entre as competências e habilidades destes anos, e ainda a sistematização das análises através de tabelas.

De acordo com o CRUA de História dos anos finais, 11 competências são estudadas ao longo do 6º ano, juntamente com 63 habilidades. De forma geral, estas competências e habilidades são distribuídas em quatro bimestres ao longo do ano letivo. Entretanto, algo que nos chama a atenção inicialmente, é: quais e quantas destas, guardam de fato, relação com as questões étnico-raciais. Sigamos com análise das 11 competências:

Após acurada análise destas competências, verifica-se que apenas duas delas guardam relação direta com as questões étnico-raciais, a saber,

Identificar, compreender e registrar formas de manifestações e expressões culturais dos primeiros povos. Compreender e refletir sobre as diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços

físicos, pelos diversos povos indígenas, a partir de suas atividades, nas relações de trabalho e de produção. (ACRE, 2018, p. 984).

Entre as 63 habilidades que necessitam ser desenvolvidas, ou adquiridas ao longo deste referido ano, constatou-se após a análise, que apenas 22 guardam relação direta com as questões étnico-raciais, a tabela 2 abaixo nos possibilita uma melhor visualização da sistematização destes dados.

Tabela 2 – as competências e habilidades do 6º ano e as questões étnico-raciais.

6º ano	Competências	Habilidades
Quantidade	11	63
Questões étnico-raciais	2	22
Outras questões	9	41

Fonte: o autor.

Assim como no 6º ano, de acordo com o CRUA de História dos anos finais, no 7º ano existem 11 competências e 63 habilidades. De forma geral, estas competências e habilidades são distribuídas em quatro bimestres ao longo do ano letivo. A seguir será realizada a análise delas, para que possamos constatar quais e quantas guardam de fato relação com as questões étnico-raciais.

De acordo com a análise, entre as 11 competências do 7º ano, apenas 3 delas tem relação direta com as questões étnico-raciais, a saber,

Compreender os processos de ocupação e conquista dos espaços americanos, africanos e asiáticos pelas monarquias europeias, ocorridas no contexto das grandes navegações. Analisar o cotidiano e o panorama cultural das Reformas, no sentido de perceber de que forma o discurso ético, em torno de pressupostos religiosos, influenciam nas transformações sociais. Compreender as relações sociais dos diversos grupos humanos, em suas diferentes formas de agrupamento, organização, produção, lutas e conflitos (ACRE, 2018, p. 985-986).

Vale a pena ressaltar, que ao longo do 7º ano, quase todas as competências têm relação direta com o mundo do trabalho, ou as relações que envolvem trabalho. Em relação às 63 habilidades deste ano, constatou-se após a análise, que apenas 17 guardam relação direta com as questões étnico-raciais. A próxima tabela nos possibilitará uma melhor visualização da sistematização desta análise.

Tabela 3 – as competências e habilidades do 7º ano, e as questões étnico-raciais.

7º ano	Competências	Habilidades
Quantidade	11	63
Questões étnico-raciais	3	17
Outras questões	8	46

Fonte: o autor.

Segundo o CRUA de História dos anos finais, o 8º ano é composto por 8 competências e mais 50 habilidades distribuídas ao longo de quatro bimestres. Assim como foi feito no 6º e 7º ano, realizamos a análise destas competências e habilidades, do referido ano, buscando constatar quais e quantas de suas competências de fato guardam relação com as questões étnico-raciais.

Segundo a análise, entre as 8 competências do 8º ano, apenas 2 delas têm relação direta com as questões étnico-raciais, a saber,

Compreender as influências externas e a natureza dos conflitos que desencadearam o processo de independência das colônias americanas. Identificar e analisar os desafios sociais, políticos e econômicos, enfrentados pela sociedade brasileira, na construção de sua identidade nacional. (ACRE, 2018, p. 985).

Ainda em relação a este mesmo ano, ou seja, o 8º, após a análise foi possível constatar que entre suas 50 habilidades, apenas 13 estão diretamente relacionadas às questões étnico-raciais. A sistematização destas informações estão melhor visualizadas na tabela a seguir:

Tabela 4 – as competências e habilidades do 8º ano e as questões étnico-raciais.

8º ano	Competências	Habilidades
Quantidade	8	50
Questões étnico-raciais	2	13
Outras questões	6	37

Fonte: o autor.

De acordo com o CRUA de História dos anos finais, pelo menos 10 competências são estudadas ao longo do 9º ano, acompanhadas de 50 habilidades. De maneira geral, estas competências e habilidades são distribuídas em quatro bimestres ao longo do ano letivo. Assim como foi feito com os outros anos, após a

análise, será possível constatar quais e quantas guardam de fato relação direta com as questões étnico-raciais.

De acordo com a análise, entre as 10 competências do 9º ano, apenas 2 delas têm relação direta com as questões étnico-raciais, a saber,

Compreender os instrumentos coletivos e individuais que legitimam e dinamizam as bases de uma sociedade democrática, suas contradições, avanços e recuos, no processo histórico. Pesquisar, identificar e diferenciar formas de organização política, que respeitem ou não os valores humanos e a diversidade sociocultural. (ACRE, 2018, p. 987).

Em relação às 43 habilidades deste referido ano, as quais segundo o CRUA de História, são necessárias para que os alunos atinjam seu pleno desenvolvimento integral, constatou-se após a análise, que apenas 5 guardam relação direta com as questões étnico-raciais, a tabela abaixo nos possibilitará uma melhor visualização da sistematização destes dados.

Tabela 5 – as competências e habilidades do 9º ano, e as questões étnico-raciais.

9º ano	Competências	Habilidades
Quantidade	10	43
Questões étnico-raciais	2	5
Outras questões	8	38

Fonte: o autor.

Até aqui entendemos como estão representadas as questões étnico-raciais, no CRUA de História dos anos finais, o quantitativo de competências e habilidades em cada ano, isto é, do 6º ao 9º, bem como o quantitativo em relação a outras questões dentro do currículo. Quanto às habilidades destacadas do 6º ao 9º ano, percebe-se uma concepção cronológica, linear e evolutiva de tempo. Além do que, no tempo presente estas questões são expressadas em menos quantitativo, ou seja, observa-se que as questões étnico-raciais apresentam-se no tempo passado, e não no presente, vale ressaltar que estas dimensões de tempo, acabam definindo olhares e interesses.

3.4 A sistematização dos dados a partir da presença/ausência das questões étnico-raciais

A análise e sistematização dos dados na subseção anterior foram realizados com base na leitura acurada de cada competência e de cada habilidade do 6º ao 9º ano, buscando a presença direta de palavras que de alguma forma demonstrasse o devido trato das questões étnico-raciais.

Do mesmo modo como foi realizado a análise da BNCC, a pesquisa seguiu o mesmo critério e as buscas pelas mesmas palavras verificadas no documento anterior. As palavras verificadas foram: desigualdade social; discriminação; racismo; escravizado; equidade; alteridade; negros; povos indígenas, povos originários, raça, etnia, escravo e índio.

A presença ou a ausência destas palavras ao longo do currículo de História, representam apenas mais uma possibilidade de como são tratadas as questões étnico-raciais. Outra possibilidade seria verificar em que espaço do currículo estão localizadas, quando mencionadas, uma vez que, além do espaço das competências e das habilidades, também há espaços reservados aos objetos de conhecimento, as propostas de atividades e as formas de avaliação, conforme a figura 2 a seguir:

Figura 2 – Quadro Organizador Curricular do 6º ano.

Objetivos Capacidades / competências amplas da disciplina	Conteúdos O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos	Propostas de atividades Situções de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos	Formas de avaliação Situções mais adequadas para avaliar	
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a história como processo, a partir da experiência humana e o conhecimento histórico como resultado do ofício do historiador. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão de diferentes conceitos de História. Distinção entre História, como processo social e como campo de conhecimento. Conhecimento de aspectos práticos da pesquisa historiográfica. Identificação da gênese da produção do saber histórico e das diferentes possibilidades de representação de um mesmo fato ou contexto histórico. Leitura coletiva e estudos de materiais, que contemplem a questão do conhecimento histórico. Discussão acerca da importância do conhecimento histórico para o indivíduo e para a sociedade. Reconhecimento da importância do conhecimento histórico para a vida humana. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceitos de história. História – processo social X campo de conhecimento Fato histórico. Diferentes possibilidades de representação de um mesmo fato ou contexto histórico. Estudos de materiais. Importância do conhecimento histórico. Importância do conhecimento histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> Roda de conversa em que os alunos possam expor sua compreensão de História. Orientação para que os alunos pesquisem em outras fontes os diferentes conceitos de História. Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula. Análise de trechos de filmes e/ou de obras literárias que, tematizando o cotidiano, de alguma forma, contemplem a questão do conhecimento histórico. Coleta de textos e imagens de determinado tema e/ou conteúdo (por exemplo: informações sobre povos indígenas e escravos africanos) para confrontar narrativas históricas e abordagens e, com isso, compreender que o saber histórico não é estanque, mas sofre alterações e reavaliações. Criação de sentenças, nas quais a palavra "História" figure, alternadamente, com o significado de processo e de campo de conhecimento. Situação de discussão e relato de vivências passadas, a partir das quais o aluno deverá: Identificar mudanças e permanências; 	<p>Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conceito de História e o papel social do historiador, por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento Do aluno em relação a: Conceituação de História; Identificação de mudanças e permanências, ao longo do tempo; Estabelecimento de critérios para a seleção do que conta como objeto histórico. Análise e registro da produção escrita do aluno sobre o ofício do historiador.

Fonte: ACRE (2018)

Conforme já mencionado, é muito importante a localização das palavras dentro deste quadro, pois se elas aparecem nas três primeiras colunas da esquerda para a

direita, significa que terão mais chances de ser de fato trabalhadas ao longo do bimestre. Este é um recorte do CRUA de História do 6º ano, com as devidas nomenclaturas acima de cada coluna, porém quando transportadas para o Plano de Curso, essas colunas são especificadas com nomes diferentes, conforme a figura a seguir.

Figura 3 – Plano de Curso de História do 6º ano – 2023.

OBJETIVOS/ CAPACIDADES (Competências amplas do componente)	CONTEÚDOS (O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos)		PROPOSTAS DE ATIVIDADES (Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos)	FORMAS DE AVALIAÇÃO (Situações mais adequadas para avaliar)
	Habilidades	Objetos de conhecimento		
Compreender a história como processo, a partir da experiência humana e o conhecimento histórico como resultado do ofício do historiador.	Compreensão de diferentes conceitos de História.	Conceitos de história.	Roda de conversa em que os alunos possam expor sua compreensão de História.	Algumas propostas: Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conceito de História e o papel social do historiador, por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano. Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior. Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento Do aluno em relação a:
	Distinção entre História, como processo social e como campo de conhecimento.	História – processo social X campo de conhecimento	Orientação para que os alunos pesquisem em outras fontes os diferentes conceitos de História.	
	Conhecimento de aspectos práticos da pesquisa historiográfica.	Fato histórico.	Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.	
	Identificação da gênese da produção do saber histórico e das diferentes possibilidades de representação de um mesmo fato ou contexto histórico.	Diferentes possibilidades de representação de um mesmo fato ou contexto histórico.	Análise de trechos de filmes e/ou de obras literárias que, tematizando o cotidiano, de alguma forma, contemplem a questão do conhecimento histórico.	
	Leitura coletiva e estudos de materiais, que contemplem a questão do conhecimento histórico.	Estudos de materiais.	Coleta de textos e imagens de determinado tema e/ou conteúdo (por exemplo:	

Fonte: SEE (2023)

Ao comparar as duas figuras, percebe-se que as primeiras colunas seguem a mesma nomenclatura, ou seja, é onde são registradas as competências a serem trabalhadas. A segunda e a terceira coluna da figura 3, apesar de assim como na figura 2, tratar a respeito dos objetivos, está claramente renomeada como habilidades e objetos de conhecimento. As duas últimas colunas seguem com os mesmos nomes nas duas figuras.

Logo, o professor de fato tem por obrigação trabalhar aquilo o que está disposto nas três primeiras colunas, pois são o mínimo de que os alunos têm direito de estudar ao longo daquela etapa escolar. Tudo o que estiver na quarta e quinta coluna, nas duas figuras, são apenas sugestões, ou seja, o professor pode acatá-las ou não.

Assim, durante a minuciosa leitura de todas as 40 competências e 219 habilidades dispostas do 6º ao 9º ano, em busca de localizar as mesmas palavras verificadas na BNCC, constatou-se que a ausência delas é real, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 – A presença/ausência das questões étnico-raciais no CRUA de História do 6º ao 9º ano.

Palavras	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Desigualdade social	0	0	0	0
Discriminação	0	0	2 Propostas de atividade.	1 Habilidade. 3 Propostas de atividade.
Racismo	0	0	1 Proposta de atividade.	0
Escravidão	0	0	0	0
Equidade	0	0	0	0
Alteridade	0	0	0	0
Negros	0	0	2 Habilidades. 1 Objeto de conhecimento. 1 Formas de avaliação.	0
Povos indígenas	2 Habilidades. 1 Objeto de conhecimento. 1 Propostas de atividade. 1 Forma de avaliação.	1 Habilidade	1 Habilidade.	0
Povos originários	0	0	0	0
Raça	0	0	0	0
Etnia	0	0	1 Objeto de conhecimento.	0
Escravo	4 Propostas de atividade.	1 Habilidade. 1 Objeto de conhecimento.	1 Proposta de atividade.	0

		2 propostas de atividade.		
Índio	0	0	1 Proposta de atividade.	0

Fonte: o autor.

A partir da leitura do quadro, percebe-se que de fato, a pouca presença e a grande ausência destas palavras ao longo do CRUA, corroboram para as carências no que tange ao devido trato das questões étnico-raciais. De acordo com a sistematização dos dados coletados, percebe-se que em alguns momentos, as palavras são mencionadas no currículo, porém na grande maioria das vezes, fora das competências, habilidades e objetos de conhecimento.

Isso significa dizer, que se foram mencionadas em outro espaço do currículo além das três primeiras colunas, o professor dificilmente irá desenvolvê-las em suas SD e conseqüentemente em suas aulas diárias. Nisto vale a pena destacar a importância do currículo oculto, que de acordo com Rocha (2022), citando Gomes (2007), afirma,

A este respeito, Gomes (2007) afirma que o currículo além de ser um espaço de disputa é também um espaço sobre o qual os sujeitos sempre tencionam a respeito de sua aplicação e desenvolvimento, tanto por meio do currículo em ação como por currículo que a autora compreende como aquele que está subentendido em sua prescrição de conteúdo, por meio do qual muitos professores rompem com a monocultura do saber hegemônico e colonizador, que é o caso da BNCC, e desenvolvem práticas pedagógicas para a diversidade, que, segundo a autora, colocam em xeque os conteúdos tradicionais, formais e prescritos pela BNCC. (ROCHA, (2022) apud GOMES, (2007).

Deste modo entendemos que ao mesmo tempo em que as questões étnico-raciais estão presentes no CRUA de História, também estão ausentes, pois não estão devidamente localizadas, onde deveriam de fato tornar-se objeto de estudo e debate. Logo, dificilmente serão trazidas para o debate, a menos que o docente compreenda bem o currículo oculto, e domine a sua aplicação em seu dia-a-dia em sala.

Ao analisar a trajetória de criação e implantação, tanto da BNCC, quanto do CRUA, percebe-se que em alguns momentos, até houve certo esforço, se é que podemos assim dizer, para que as questões étnico-raciais aparecessem ao longo de

seus textos, provavelmente por conta da obrigatoriedade apresentada pelas leis 10.639/2003, e 11.645/2008. Porém, sobretudo, no CRUA isto se deu na maioria das vezes de forma isolada e descontextualizada, tal qual se dava no COCs.

A análise destes documentos, não se deu apenas através da localização de palavras, que de alguma maneira, pudessem suscitar o debate referente às questões étnico-raciais, mas também por uma leitura e olhar mais criterioso, ou seja, o olhar decolonial evidenciado pelos autores citados ao longo do primeiro capítulo.

Durante o estudo e análise do CRUA, também imprimimos as reflexões de Thais Fonseca, Selva Guimaraes Fonseca e Circe Bittencourt, autoras que em suas obras, contribuíram bastante, no que diz respeito à trajetória do Ensino de História aqui no Brasil, e quanto ao Ensino de História em si. O trabalho destas autoras reforça a ideia de que o currículo, para além de sua definição clássica, trata-se de um campo conflituoso.

Ora, partindo desta ideia: a de que o currículo é um campo conflituoso, e diante das principais críticas levantadas pelos autores decoloniais citados ao longo desta pesquisa, é que se chega ao entendimento de que, de fato, as questões étnico-raciais, encontram-se muito mais ausentes que presentes ao longo do CRUA de História, e de que, a ausência destas questões estão diretamente ligada às críticas levantadas por eles, a saber, a dominação do ser, do saber e do poder.

A maneira como estas questões são tratadas no CRUA de História, além de ir de encontro ao que está previsto em lei, também nega aos alunos o direito de se desprender dessas dominações, essa tratativa tem induzido a nos conformarmos com um currículo elitista, embranquecido, por vezes descontextualizado de nossa realidade, e que segue ensinando o mito da democracia racial. Este trato referente às questões étnico-raciais, é possível que esteja ligado a interpretações políticas, quando ao lugar que a temática deve ocupar dentro do currículo, isto é, na maioria das vezes um lugar periférico.

É muito interessante a concepção levantada pela BNCC e incorporada aos currículos estaduais, inclusive o CRUA aqui no Acre, a de que o aluno precisa ter seus estudos sistematizados a partir de competências e habilidades, para que possa atingir o auge de seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, e de fato ter acesso a uma formação integral.

O que seria ter acesso a uma formação integral? Pois o contrário de integral, seria parcial. Isso implica em afirmar que: os COCs, as OC e os próprios PCNs, não

deram conta de formar integralmente os alunos? Os que frequentaram a escola antes de 2018, teriam de fato sido formados parcialmente? Para responder a estas questões, seria necessário um outro estudo, por exemplo, as forças que contribuem para as deficiências na formação inicial e continuada. Porém, este não é o nosso foco neste trabalho, mas fica como reflexão para um próximo, ou a quem queira dar seguimento.

É importante ressaltar, que apesar de pessoas considerarem-se modernas, no geral, ainda continuam arraigados a um modelo escolar do século XIX, grande parte dos nossos docentes são professores que nasceram, estudaram e se formaram no século XX, entretanto os nossos alunos são do século XXI. Eles têm acesso, a muito mais informação do que nós, do século passado, tivemos, na idade deles, bem como a tecnologias, que não pensávamos alcançar em nossos dias.

No entanto, a tecnologia por si só não é suficiente para nos desarraigar, o acesso às informações, sem as ferramentas adequadas para interpretá-las, também é insuficiente. Logo, entender a importância do Ensino de História dentro do contexto em que o currículo se apresenta, faz-se um desafio ainda maior, pois, aquilo que se tem acesso através do currículo e a maneira como são ensinadas, se refletem e tem grande impacto ao longo da vida.

Logo, a releitura do CRUA realizada até este momento, a organização, coleta e sistematização dos dados referentes à presença/ausência das questões étnico-raciais, apresentadas desta maneira, foram possíveis através de um olhar decolonial. Não é possível afirmar que o pensamento decolonial seja um modelo infalível de análise historiográfica, porém estou certo de que foi uma das principais ferramentas utilizadas na produção deste trabalho até este momento, e que possibilitou uma análise mais criteriosa do CRUA.

Até aqui esta pesquisa preocupou-se em realizar análise documental através de releitura e análise acuradas da BNCC, e do CRUA, esta análise nos conduziu à coleta e sistematização de dados referentes à presença/ausência das questões étnico-raciais nos referidos documentos, sobretudo no CRUA de História dos anos finais.

Na próxima subseção, através da apresentação do produto deste trabalho, serão evidenciados outros caminhos e outras possibilidades referentes ao Ensino de História, e ao devido trato das questões étnico-raciais. Estas outras possibilidades e outros caminhos podemos afirmar que dependem em grande parte de uma leitura

diferenciada do currículo.

3.5 As questões étnico-raciais no crua de História, outras possibilidades e outros caminhos

Nesta subseção, além de serem evidenciadas outros caminhos e outras possibilidades quanto ao devido trato das questões étnico-raciais tanto no CRUA, quanto no Ensino de História, é importante relembrar os conceitos de etnia e raça, trabalhados anteriormente. Objetivando assim, que a partir dos conceitos, possamos ter definido principalmente no momento da análise curricular, o que são as questões étnico-raciais.

O que são de fato as questões étnico-raciais? E como trabalhá-las de forma justa e equitativa, e dando a elas a devida atenção? Desde 2003, quando através da lei 10.639/2003, o dia 20 de novembro foi instituído como o Dia da Consciência Negra, as escolas têm “desenvolvido” projetos étnico-raciais, e aproveitam esta data para realizarem a culminância dos mesmos.

Infelizmente, a grande parte destes projetos tem assumido características muito semelhantes, quanto ao trado das questões étnico-raciais. Primeiro pelo fato de aqueles que criam os projetos acreditarem que as questões étnico-raciais estão ligadas apenas ao estudo de reconhecidas personalidades negras, dança, culinária, músicas e máscaras de origem africana, bem como a “desfiles que destacam a beleza negra da escola”.

E em segundo lugar, pelo fato de os projetos ainda não assumirem uma postura mais de enfrentamento levantando questões do tipo: por que a maioria da população carcerária de nosso país é preta? Por que as cotas raciais existem mediante força de lei? Por que a grande maioria das vagas dos cursos mais concorridos nas Universidades Federais são ocupadas por pessoas brancas²³?

Ao longo desta pesquisa, temos nos empenhado para fugir do que é convencional, e tratar as questões étnico-raciais, não de forma superficial, mas sempre buscando aprofundar o debate, definindo-as como aquilo o que envolve direta ou indiretamente a pessoa negra e indígena, quanto a sua origem, situação, posição

²³ De acordo com os registros do atrigo: Ação afirmativa e população negra na educação superior: Acesso e perfil discente. Disponível em:< <https://encurtador.com.br/UbFMX>>. Acesso em: 16 de mai. de 2025.

social, religiosidade, sexualidade, escolaridade e outros.

Não obstante a isso, a data do dia 20 de novembro tem assumido nas escolas um caráter mais administrativo que pedagógico, uma vez que os benefícios de ajudar a completar a carga horária dos componentes curriculares através de projetos de consciência negra aparentam ser maiores que as preocupações em darem o devido trato às questões étnico-raciais, aliás é importante destacar a maneira isolada e até, por vezes, estereotipada, que por muitas vezes estes projetos acontecem nas escolas.

Entre os outros caminhos e as outras possibilidades de se trabalharem as questões étnico-raciais, além dos questionamentos citados acima, que por si só já poderiam ocupar toda a produção de um projeto, também será apontado um outro bem específico e peculiar deste trabalho, ou seja, a própria pesquisa, que irá circular ampliando as discussões sobre a temática, bem como o produto desta pesquisa: uma proposta de oficina, que servirá de orientação quanto à releitura do currículo.

3.6 Produto: orientações quanto a releitura do currículo de História dos anos finais, 6º ao 9º ano

O produto é um dos elementos exigidos em uma dissertação, dentro de um programa de pós-graduação profissional. Para além de mais um elemento obrigatório, o produto deve assumir características bem específicas, tais como: apresentar uma proposta de intervenção pedagógica, na qual, estejam presentes professores, alunos, equipe pedagógica, comunidade escolar, ou pelo menos alguns destes sujeitos.

O objetivo de se apresentar um produto, ao final de uma dissertação, acredita-se que seja, de proporcionar aos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a chance de colocarem em prática o resultado do caminho percorrido ao longo da pesquisa. Por fim, muito mais importante que formular um problema e comprovar sua existência, é apontar caminhos para a sua possível superação. Para isto, passamos a apresentar a proposta de produto desta pesquisa.

Quadro 4 – produto.

Tipo do produto:	Oficina
Título:	CRUA: entre as questões étnico-raciais e o Ensino de História
Público alvo:	O público-alvo desta oficina são os docentes de História da

	<p>rede estadual de ensino do estado do Acre, bem como alunos de graduação do curso de história. Também pode ser aplicada a equipes gestoras das escolas estaduais, e ainda a assessores pedagógicos da SEE.</p>
Objetivo geral:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar aos docentes de História, gestores e assessores, condições para que os mesmos consigam refletir sobre o currículo oculto enquanto ferramenta de enfrentamento, na batalha por uma educação antirracista, identificar aspectos da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, que se fazem presentes/ausentes no Ensino de História, que tem sido ministrado nas escolas de educação básica do Acre, a partir do CRUA de história dos anos finais.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Despertar nos participantes o interesse pela História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, para além de uma imposição das leis 10.639/2003, e 11.645/2008. ➤ Analisar o CRUA de História dos anos finais a partir de sua estrutura (competências, habilidades, objetos de conhecimento, propostas de atividades e formas de avaliação), para assim entender o porquê da presença/ausência das questões étnico-raciais. ➤ Apontar outros caminhos e outras possibilidades, referentes ao devido trato das questões étnico-raciais.
Justificativa:	<p>Não é de hoje que se faz necessária uma releitura do currículo de História, no que concerne ao entendimento e devida atenção às questões étnico-raciais. Duas décadas já se passaram deste a aprovação da lei 10.639/2003, e mais de uma década e meia da lei 11.645/2008. Leis que alteraram a LDBEN 9.394/96, tornaram obrigatório o ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de educação básica.</p> <p>Entretanto, através de pesquisa acurada, percebe-se que apenas a existência das leis não tem sido o suficiente no</p>

	<p>combate aos racismos e a toda sorte de preconceito e discriminação sofridos por pessoas pretas ou remanescentes dos povos originários.</p> <p>Logo, é urgente a releitura do CRUA de História, procurando entendê-lo a partir de sua estrutura, contexto de produção e implementação, para que em seguida seja possível, não apenas identificar como estão sendo tratadas as questões étnico-raciais ao longo do documento, mas principalmente enxergar outros caminhos e outras possibilidades ao trato destas.</p>
<p>Metodologia:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar uma roda de conversa, de forma que seja possível introduzir tanto o conceito, quanto os estudos voltados às questões étnico-raciais, tendo em vista que infelizmente ainda muitas pessoas desconhecem a existência das leis 10.639/2003, e a 11.645/2008, e como consequência disto também desconhecem suas finalidades. ➤ Através de sorteio, dividir a sala em grupos. ➤ Entregar o material necessário à elaboração da oficina: CRUA de História fatiado, referente ao ano que será analisado (cada participante deve estar de posse de um notebook). ➤ Entregar por escrito, ou escrever no quadro as orientações quanto ao desenvolvimento da oficina. ➤ Estipular um tempo para análise. ➤ Estipular um tempo para a exposição dos dados recolhidos durante a análise. ➤ Estipular um tempo para a aplicação da análise. ➤ Ao final, realizar uma roda de conversa sobre o que aprenderam ao participarem da oficina e apontar outras possibilidades de se trabalhar as questões étnico-raciais. <p>O que será feito?</p>

- De início, serão feitas as apresentações dos participantes, e em seguida será exposto o que irá acontecer ao longo da oficina.
- A sala deve ser dividida em grupos de acordo com o número de participantes.
- Serão direcionadas as atividades de análise.
- Os participantes realizarão a análise.
- Os participantes deverão expor os resultados das análises.
- Os participantes devem aplicar o resultado de suas análises.

Como será feito?

- Cada grupo analisará um ano, do 6º ao 9º. Com o auxílio do notebook, e uma ferramenta básica do Word, que permite pesquisar palavras, ou frases. Os participantes do grupo devem verificar a presença/ausência de palavras que de alguma forma evidenciem as questões étnico-raciais.
- Serão sugeridas algumas palavras, para que os participantes possam realizar a busca, tais como: discriminação; desigualdade social; racismo; escravizado; equidade; alteridade; negros; povos indígenas; povos originários; raça; etnia; escravo e índio.
- Durante a pesquisa, os participantes devem, além de pesquisar a presença/ausência das palavras, verificar onde estão localizadas dentro do CRUA, isto é, se estão entre as competências, habilidades, objetos de conhecimento, propostas de atividade ou nas formas de avaliação. Dependendo de onde estiverem localizadas, elas terão um grau de importância diferenciado dentro do currículo.
- A exposição dos resultados será feita através de slides, e

	<p>cada grupo terá um tempo estipulado para sua apresentação, o grupo também pode eleger um representante para apresentar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Em seguida, os grupos farão a aplicação de sua análise, ou seja, deverão apresentar propostas de como superar estas dificuldades, a partir da produção de projetos, da produção de suas SD, das abordagens ao longo das aulas, da busca de parcerias, entre outros. <p>Posicionamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durante esta última parte da oficina, é importante destacar que ao longo da análise do CRUA, de fato as questões étnico-raciais estão presentes, ao mesmo tempo em que se encontram ausentes. Poucas são as vezes, em que ao longo das 40 competências e 219 habilidades distribuídas do 6º ao 9º ano, as questões étnico-raciais se localizam nas três primeiras colunas, que são as que o professor utiliza na produção de suas aulas. Logo, faz-se necessário uma reflexão sobre o currículo oculto, que quando compreendido torna-se um importante instrumento de luta a favor da educação antirracista. ➤ É importante destacar também as sugestões a seguir, que podem representar outros caminhos e outras possibilidades quanto ao devido trato das questões étnico-raciais, tanto no CRUA, quanto ao Ensino de História.
Projetos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ao trabalhar com projetos voltados às questões étnico-raciais, geralmente intitulados “projetos da consciência negra”, para além de exigir dos alunos pesquisas sobre música, dança, culinária, máscaras e promover desfiles, é importante refletir juntamente com eles sobre a profundidade de outras questões como: ➤ Por que a maior parte da população carcerária de nosso país é composta por pessoas negras?

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Por quais motivos as vagas nos cursos de graduação mais concorridas nas universidades públicas federais são preenchidas por pessoas de pele branca? ➤ Estudar e comparar as leis 10.639/2003 e a Áurea de 1888 e procurar entender juntamente com os alunos o porquê de ambas não terem a devida amplitude.
Plano de curso:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os Planos de Curso da rede estadual de educação, desde o ano de 2021 já não são em rede, mas sim orientadores. Logo, sendo apenas orientador, o professor acaba tendo maior autonomia em relação ao mesmo. Dessa forma, ele pode: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mapear as competências e habilidades em que as questões étnico-raciais se encontram presentes/ausentes. ➤ Verificar onde estão localizadas dentro do plano. ➤ Pensar em estratégias para trabalhá-las durante a produção e desenvolvimento das SD.
Sequência didática:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As sequências didáticas geralmente são construídas para serem executadas em 30 dias. Um dos pontos positivos de se trabalhar com sequência didática é o compromisso que o professor precisa ter quanto ao planejamento. Portanto, pensando nos vários momentos da SD, o professor pode: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar estratégias para superar o silenciamento das questões étnico-raciais dentro da competência que estará sendo desenvolvida ao longo da SD. ➤ Utilizar recursos para além do LD, que o exitem de fato durante o desenvolvimento de determinado momento da SD, tais como: trechos de filmes, de documentários, de entrevistas, de podcast. ➤ Se possível, levar até a escola pessoas ligadas ao movimento negro e indígena, para que possam contribuir com suas falas e experiências.

Parcerias:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Firmar parcerias junto a instituições que trabalham ou desenvolvem a temática étnico-racial, por exemplo: o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI – UFAC). ➤ Agendar entrevistas ou palestras com professores especialistas ou aperfeiçoados, que estudaram no UNIAFRO.
Estudo e pesquisa:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A temática étnico-racial é muito ampla, à medida em que desperta-se para estes estudos, o interesse só aumenta. Diante disso, para pesquisa e estudo indicamos: ➤ O canal do NEABI – UFAC. ➤ TCCs do curso de Especialização UNIAFRO, todos disponíveis no site do Neabi/Ufac. ➤ Os TCCs referentes ao curso de Aperfeiçoamento Uniafro de 2016, foram publicados em forma de coletâneas online, pela Edufac. ➤ Dissertações de mestrado e teses de doutorado. ➤ Artigos produzidos por pessoas que estudam e desenvolvem a temática.

Fonte: o autor.

A partir da aplicação deste produto, espera-se que aqueles que tenham a oportunidade de participar, sejam docentes, estudantes de graduação, equipes gestoras ou assessores e técnicos educacionais, possam ter uma compreensão maior do fazer docente diante do desafio de contribuir com a construção de uma educação antirracista, mais justa e menos desigual, bem como quanto: a releitura do currículo, a presença/ausência das questões étnico-raciais dentro do CRUA de História, e sua relação com o Ensino de História.

Que para além de se sentirem contemplados, consigam de fato imprimir um novo olhar às questões étnico-raciais, colocando em prática aquilo o que está previsto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, garantindo assim, esse direito aos alunos. Que aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, enxerguem o currículo a partir de um olhar também decolonial, e que necessita ser descolonizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ser justos durante o curso final desta pesquisa, é preciso retomar o caminho percorrido por ela, iniciando pela apresentação do objetivo geral que nos impulsionou a iniciarmos uma pesquisa nesta perspectiva. O objetivo geral deste estudo foi analisar o Currículo de Referência Único do Acre, do componente de História anos finais, em busca de identificar possíveis fragilidades/potencialidades, referentes à presença/ausência das questões étnico-raciais.

Antes, porém, é preciso destacar que este objetivo surgiu a partir da seguinte problemática: de que modo as fragilidades/potencialidades referentes à presença/ausência das questões étnico-raciais são evidenciadas no Currículo de Referência Único do Acre? O que me conduziu a esta problemática foi justamente as inquietações, a sensação de impotência diante de como eram tratadas as questões étnico-raciais não apenas dentro do CRUA, mas também nos demais níveis curriculares, e principalmente nos currículos prescritivos.

Quanto à existência das questões étnico-raciais, o que são, e como estão dispostas dentro do currículo, confesso que são questões que apenas há alguns anos comecei a me atentar e buscar ter mais conhecimento sobre a temática. E de fato estas questões passaram a me incomodar apenas a partir do ano de 2013, que foi quando iniciei o curso de especialização UNIAFRO – Políticas de promoção da Igualdade Racial na Escola.

Também é preciso explicar que estas inquietações não se iniciaram a partir da implementação do CRUA, pois quando iniciei o curso de especialização, já era professor na rede estadual de educação há quatro anos, e a organização curricular antiga já apresentava suas fragilidades quanto às questões étnico-raciais. Não é com orgulho que declaro que, por vezes, participei da construção de planos de curso, de projetos de consciência negra, ministrei várias aulas, sem de fato dar a devida importância a estas questões.

A falta de conhecimento adicionada às fragilidades acumuladas ao longo de minha formação inicial e continuada, me conduziram várias vezes a reproduzir ações de racismo, preconceito, discriminação, ao mesmo instante em que acreditava estar combatendo estas práticas. Antes de iniciar o curso da UNIAFRO, eu tinha uma visão pejorativa, e por vezes, contrária à política de cotas raciais, ao ensino EAD, às formações continuadas aplicadas pela SEE, entre outros.

Organizava os planos de curso, planos de aula, rotinas, sem levar em consideração o devido trato referente às questões étnico-raciais, e somente a partir de 2013, comecei a me atentar quanto a influência do eurocentrismo dentro dos currículos, sobretudo nos prescritos, os silenciamentos e negações, e passei a pensar em estratégias para tentar superá-los.

Em 2015, concluí o curso de especialização, e nos anos subsequentes passei a orientar alunos do curso de graduação em História da UFAC, em dois programas, no PIBID e na Residência Pedagógica. Em ambos os programas sempre orientei alunos a partir de linhas de pesquisa voltada às questões étnico-raciais. Entre os anos de 2016 e 2017, as orientações foram os alunos do PIBID, e 2018 e 2019, os alunos da Residência Pedagógica.

Em 2019, quando nos sentamos para realizar nossa primeira reunião, decidimos trabalhar a partir dos silenciamentos presentes no LD, que se evidenciavam a cada unidade temática, que seria trabalhada nos bimestres, ao longo do ano letivo. Entre os vários tipos de silêncio, decidimos trabalhar com os relacionados as questões de gênero, e as questões étnico-raciais.

Partindo de uma análise inicial do plano de curso, do 9º ano, identificamos por bimestre os conteúdos que apresentavam estes silenciamentos, e então cada bolsista ficou responsável por buscar meios de superá-los, e as ideias foram as mais variadas possíveis, alguns logo pensaram em trechos de filmes, de documentários, em livros paradidáticos, artigos, representações teatrais, entre outros.

A medida em que os trabalhos iam sendo desenvolvidos, e os bimestres iam passando, observamos a evolução, tanto nossa, quanto dos alunos, pois ao iniciarem um novo conteúdo, já realizavam uma leitura diferenciada, buscando identificar todos os sujeitos que de fato deveriam estar ali representados, foi uma experiência muito boa que tivemos naquele ano.

Ademais, 2019 foi o último ano de funcionamento do referencial antigo na rede estadual de ensino, e concomitante a isto, o ano de implementação do CRUA. Quando comecei a estudar o CRUA, o plano de curso unificado que derivou dele, as avaliações que eram produzidas pelos assessores da SEE naquele ano, e aplicadas nas escolas, os modelos de SD que foram disponibilizados, só então passei a procurar entender de que maneira as questões étnico-raciais estavam distribuídas ao longo deste documento prescritivo.

A partir da estrutura do CRUA, entendi que dependendo de onde estivesse

localizada uma palavra, ela poderia ou não se tornar objeto de estudo dentro de uma SD. Logo isso me chamou atenção e quis entender melhor se de fato as questões étnico-raciais estariam presentes ou ausentes ao longo deste novo documento.

No ano de 2022, ao iniciar os estudos no Programa de pós-graduação em Ensino de História – PPEH, logo nas primeiras disciplinas, entendi a partir das leituras de Fonseca (1993), Bittencourt (2011), Fonseca (2006), que ao longo da trajetória do Ensino de História em nosso país, o currículo sempre sofreu influências internas e externas, e que a partir dessas têm se configurado um território conflitante, e de disputa política, ideológica, entre outros.

Ao longo da disciplina de Teoria da História, ao ter contato com os textos dos pensadores decoloniais, como Quijano (2005), Ballestrin (2013), Mignolo (1995), suas ideias e concepções, despertaram minha atenção, pois passei a enxergar o currículo com outro olhar, entendendo que de fato as relações de poder estão configuradas ali dentro, e ainda, que apesar de ser uma tarefa árdua, a luta contra a dominação do ser, do saber e do poder é algo possível, e não utópico.

Para evidenciar o sentido de pensamento decolonial nesta pesquisa, não poderia deixar de citar em seu corpo autores de nosso Estado, destacando a grande contribuição destes ao processo de ensino e aprendizagem, a saber, Lima (2021) Machado (2007), Silva (2011), Rocha (2022), todos esses em suas produções, apresentam aspectos do pensamento decolonial, do ponto de vista crítico ao examinar as fontes, e de apresentar outras possibilidades ao trato referente as questões étnico-raciais.

É imprescindível destacar o CRUA de História dos anos finais (2019), pois este foi nossa principal fonte de estudo ao longo desta pesquisa. A releitura e análise deste documento, de suas competências, habilidades, objeto de conhecimento, propostas de atividade e formas de avaliação, é que tornou possível chegarmos até este ponto da pesquisa, e apresentarmos estes resultados.

Durante a primeira formação continuada em meados de fevereiro de 2019, nos foram apresentadas as competências gerais e específicas da BNCC, inclusive as de cada área de conhecimento. A seguir, também nos foi apresentado o CRUA, que assim como a BNCC, sua estrutura estava organizada através de competências e habilidades, isto, de acordo com o próprio documento, para que o aluno pudesse desenvolver-se de forma integral, ao longo de seu processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo desta e de outras formações, quando nos apresentaram os instrumentos de rede, plano de curso unificado, modelo de SD, e a notícia de que as avaliações seriam elaboradas pelos assessores, e direcionadas às escolas através da SEE, entendi que por um lado, abertamente a SEE poderia estar demonstrando preocupação com os alunos, para que estes tivessem acesso a um ensino unificado em uma rede de maior qualidade, e por outro, que o docente estava cada vez mais perdendo sua autonomia.

O plano de curso unificado era cem por cento baseado no CRUA, em hipótese alguma poderia sofrer alterações em sua estrutura, principalmente no que diz respeito a suas competências, habilidades e objeto de conhecimento. Sendo assim, estas três primeiras colunas do plano é que de fato definiriam os conteúdos que seriam abordados a partir das SD. Então, observei que, se as questões étnico-raciais, ou qualquer outro conteúdo não estiverem presentes nestas três primeiras colunas, dificilmente seriam abordados de forma coerente pelos docentes durante a elaboração de suas SD, e conseqüentemente em suas aulas.

O CRUA de História dos anos finais, isto é, do 6º ao 9º ano, possui 40 competências, 219 habilidades e aproximadamente 219 objetos de conhecimento, pois geralmente é criado um objeto para cada habilidade. A partir de uma leitura mais acurada do CRUA, esses números me chamaram a atenção, sobretudo no que tange a presença/ausência das questões étnico-raciais, pois percebi que estas questões pouco estavam evidenciadas ao longo do currículo, e ainda que em vários momentos, quando se faziam presentes, não era nas três primeiras colunas, mas sim nas propostas de atividade, ou formas de avaliação.

Em 2023, se completaram duas décadas da lei 10.639/2003, e uma década e meia, da 11.645/2008. Quanto a essas, torno a dizer, são leis que tornam obrigatório o Ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, no âmbito de todo o currículo escolar. Entretanto, a análise minuciosa de todas estas 40 competências e 219 habilidades, apenas comprovaram que a presença/ausência das questões étnico-raciais no CRUA de História é real.

Ao mesmo tempo em que essas questões se fazem presentes, também se tornam ausentes, de acordo com a pesquisa. As tabelas apresentadas no último capítulo, referente a cada ano do ensino fundamental dois, ou seja, do 6º ao 9º ano, comprovam que as questões estão lá, estão presentes, ainda que maneira tímida. Porém, estas mesmas tabelas revelam a ausências destas questões, pois em poucas

ocasiões, elas estão presentes nas três primeiras colunas do CRUA, isto é, nas competências, habilidades e objetos de conhecimento.

Apesar de nesta pesquisa termos dedicado grande parte a busca por evidenciar a presença/ausência das questões étnico-raciais em currículos prescritos na BNCC e no CRUA de História dos anos finais, também evidenciamos outro momento do processo de formação dos alunos, em que essas questões podem ser ou não evidenciadas, a saber, os projetos de consciência negra.

Os projetos da consciência negra são desenvolvidos na maioria das escolas estaduais e municipais já há algum tempo, e têm ganhado projeções cada vez maiores, nas escolas desde que o dia 20 de novembro, ou seja, a data da morte de Zumbi dos Palmares, a qual foi instituída como o Dia da Consciência Negra. Ocorre que muitos destes projetos ainda não assumiram de fato uma postura de enfrentamento ao racismo, ao preconceito racial, a discriminação racial e outros conceitos que envolvem as questões étnico-raciais.

Durante a culminância dos projetos, que geralmente ocorrem na semana do dia 20 de novembro, ou muitas vezes do dia 20 em si, alguns professores e alunos acabam reproduzindo justamente aquilo o que acreditam estar combatendo, por exemplo: encenam negros sendo chicoteados no tronco, utilizam o *Black face*, para representar a chamada negra maluca, que na maioria dos casos é uma professora branca, que se pinta de preto, põe uma peruca esdrúxula e sai no pátio da escola dançando de forma desengonçada, sendo alvo de risos da plateia que a assiste.

Infelizmente, na maioria destes projetos, o que se evidencia e é trabalhado pelos professores são: as personalidades negras que tiveram sucesso na televisão, no futebol, ou em outros esportes, a herança da culinária africana, de palavras e as máscaras de origem africana. Em algumas escolas, trabalha-se até mesmo a contação de histórias, os jogos de origem africana, as músicas, entre outros. Atrélado a isto, é importante destacar a deficiência na formação dos professores, sendo que no geral os cursos de graduação infelizmente não prestigiam uma formação antirracista a seus graduandos.

Não obstante a isso, com esta apresentação, não quero depreciar o trabalho destes professores e alunos, tampouco julgá-los, pois, a meu ver, são temas que precisam sim, ser abordados, porém existem outros que merecem igual destaque, e até mesmo de complexidade expressiva, que quando começarem a ser trabalhados, provavelmente causarão grande impacto na vida de professores e alunos, nas gestões

das escolas, e na comunidade escolar como um todo.

E quais outros temas importantes seriam estes? Alguns são apresentados ao longo do produto desta pesquisa, isto é, na proposta de oficina, a qual entre outros é proposto a elaboração de projetos da consciência negra, que abordem temas como: por quais motivos a maioria da população carcerária em nosso país é preta? Quanto a cor da pele: por que a maioria das vagas nos cursos de graduação mais concorridos são ocupadas por pessoas brancas? Por quais motivos, os negros têm maior dificuldade quanto ao acesso, permanência e sucesso, na trajetória acadêmica?

A sistematização dos dados desta pesquisa, feita logo após a análise das 40 competências e 219 habilidades, distribuídas do 6º ao 9º ano, no currículo de História dos anos finais estão apresentados a partir de gráficos e tabelas. Uma releitura do CRUA de História, em contraste com estes dados, nos proporciona um outro olhar quanto às questões étnico-raciais. Passamos a enxergar detalhes que outrora, em uma leitura menos acurada, provavelmente não perceberíamos.

Portanto, até aqui conseguimos contribuir no que tange a presença/ausência das questões étnico-raciais no CRUA de História dos anos finais. Sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, e que o Ensino de História ainda pode contribuir em muito na construção de uma sociedade mais justa e de um currículo menos embranquecido. Esperamos que esta pesquisa contribua para que outros pesquisadores também despertem o interesse pelo Ensino de História, pelo CRUA de História, pela efetivação das leis 10.639/2003, e 11.845/2008, no âmbito de todo o currículo escolar. Que esse trabalho aponte de fato outros caminhos e outras possibilidades no que tange ao devido trato das questões étnico-raciais e rumo a efetivação de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

Acre. Instrução Normativa nº 01, de 28 de fevereiro de 2019. Instrui e orienta o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio aplicando-se a todas as Escolas Públicas da Rede de Educação do Estado do Acre e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Acre**, Acre, p.65, 01 março. 2019.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte. Proposta de Plano de Curso do Ensino Fundamental Anos Finais de História, 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polen, 2019. (Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro).

ANPUH/RJ. **Nota do GT de História da África da ANPUH Brasil e da Associação de estudos Africanos (ABE-ÁFRICA) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História** / 26 de fevereiro de 2016.

Disponível em:

<<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar**. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (tese). São Paulo, USP, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos** / Circe Maria Fernandes Bittencourt – 4ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 16/10/2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC/Seppir, 2004.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1,

n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em 12 set. 2023.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio / 2ª versão revista.** Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 28/11/2023.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio / 2ª versão revista.** Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 13/11/2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República / Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 30/08/2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN / LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/lldb.pdf>> Acesso em: 30/12/2023.

_____. **Lei Federal no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003a. Disponível em: Acesso em: 02 de agosto de 2022.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 02/04/2022.

_____/MEC. **BNCC em planilha / 2018.** Disponível em: < <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia / Brasília, MEC, 1997.**

_____. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, 2 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em: 05/12/2019.

CAMPOS, Mágila. **Encontro para discutir implementação da BNCC é realizado na capital do Acre. Agência de Notícias.** Rio Branco. 03 de abr. de 2018. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/stGMT>>. Acesso em: 20 de jan. de 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU.** Youtube, 26 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=488s>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Costa, Manoel Pacifico da. Muitos são os caminhos de Deus: um pouco de nossa história e de nossas crenças. Rio Branco. 2011. Disponível em: <<https://encr.pw/5NIVo>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ETNIA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/etnia/>>. Acesso em: 07 fev. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em 09 de mai. 2024.

LANDER, Edgardo (org.). **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocentrismo**, pp. 11 -23. Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

_____, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LIMA, Geórgia Pereira. **BNCC/Acre: entre diálogos da implantação aos impactos na formação docente**. *In*: BNCC de História nos estados: o futuro do presente [recurso eletrônico] / Ângela Ribeiro Ferreira et al (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MACHADO, T. M. R. **Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia” / 30ª Reunião Anual da Anped – GT: Currículo / n.12, 2007**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3570-int.pdf>>. Acesso em: 08/12/2023.

MACHADO, T. M. R. ; FARIA, L. R. A. . A organização curricular no contexto das políticas de mercadorização da educação: COC- um produto curricular encomendado, comprado e consumido no Acre. *In*: VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Artes, Silêncios e Silenciamentos VII Colóquio Internacional: as Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia, 2014, Rio Branco. VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Artes, Silêncios e Silenciamentos VII Colóquio Internacional - As

Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia. Rio Branco: Neplan, 2014. v. 01. p. 751-759.

MIGNOLO, Valter D. Colonialidade: **o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais - vol. 32 nº 94, pp. 01-18.

QUIJANO, Aníbal (2000). **“Colonialidad del poder y clasificación social”**. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386.

_____. (2005). **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. Disponível em: <[Http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade](http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade)>. Acessado em 08 fev. 2024.

_____. **“Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui**. In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder - Eje 3. Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 757-776. ISBN 978-987-722-018-6. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507040653/eje3-7.pdf>>. Acesso em: 09/02/2024. (Tradução dos autores).

RAÇA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/raca/>>. Acesso em: 07/02/2024

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais em escolas do estado do Acre**. Curitiba, 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática / Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autentica, 2019.

SILVA, Francisco Bento. Do Rio de Janeiro para a Sibéria tropical: prisões e destierros para o Acre nos anos 1904 e 1910. **Revista Tempo e Argumento**, v. 3, n. 1, p. 161-179, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo / 3. ed.; 10. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.