



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V  
COLEGIADO DE HISTÓRIA**

ROBÉLIA SANTANA BRITO

**A BNCC e as orientações para o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Um estudo de caso sobre a efetivação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Ruy José de Almeida (2019-2022).**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

MARÇO – 2024

ROBÉLIA SANTANA BRITO

**A BNCC e as orientações para o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Um estudo de caso sobre a efetivação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Ruy José de Almeida (2019-2022).**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus V, como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciatura em História sob a orientação da Professora M<sup>a</sup>. Fernanda de Souza Lima.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

MARÇO - 2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

### SISTEMA DE BIBLIOTECA DA UNEB

Brito, Robélia Santana

A BNCC e as orientações para o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Um estudo de caso sobre a efetivação da lei 10.639/03 no Colégio Estadual Ruy José de Almeida (2019-2022). / Robélia Santana Brito. / Robélia Santana Brito. – Santo Antônio de Jesus, 2024.

00 f.

Orientadora: Profª. Ma. Fernanda de Souza Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em História) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas - Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2023

Contém referências.

1. História da África. 2. Currículo. 3. Identidade e cultura. 4. BNCC I. Lima, Fernanda de Souza. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas

## FOLHA DE APROVAÇÃO

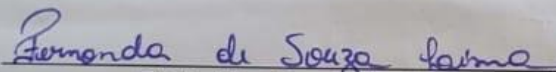
A BNCC e as orientações para o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Um estudo de caso sobre a efetivação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Ruy José de Almeida (2019-2022)

### ROBÉLIA SANTANA BRITO

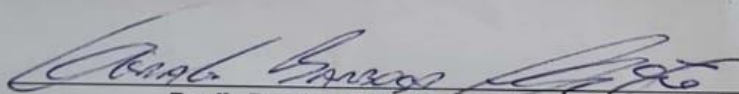
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de licenciatura em História, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Licenciado em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus V, Departamento de Ciências Humanas.

Aprovado em: 20 / 03 / 2024

Banca Examinadora:

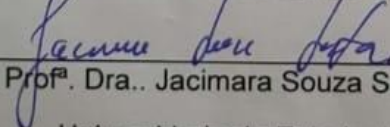


Profª. Ma. Fernanda de Souza Lima - Orientadora  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Prof. Dr. Geraldo Barbosa Neto - Examinador(a)

Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Profª. Dra. Jacimara Souza Santana - Examinador(a)

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Santo Antônio de Jesus – BA  
ANO 2024

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Antônia e Ivo, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha trajetória acadêmica, que sempre emanavam energias positivas para a conclusão deste ciclo.

## AGRADECIMENTOS

É uma enorme satisfação poder agradecer pela realização desta pesquisa que, para chegar em seu processo final, pude contar com a colaboração de pessoas e instituições. Confesso que foi um trabalho bastante complexo, acompanhado de muitos anos de estudo e dedicação que agregaram valores e conhecimentos no âmbito pessoal, profissional e intelectual. Por isso, nada mais justo que chegar o momento de agradecê-las pelas valiosas contribuições.

Primeiramente a Deus, por ter me concedido a dádiva de ingressar no curso de História que muito almejava e por ter me mantido na trilha certa durante esse projeto com saúde, força e perseverança para chegar até o final.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por ter me proporcionado as chances e todas as ferramentas necessárias que me permitiram chegar ao final desse ciclo com êxito. Esse agradecimento também se estende a todos os meus professores do curso de História, pela excelência no compartilhamento de conhecimentos que, muito ajudou no meu desenvolvimento acadêmico.

A minha orientadora, Fernanda de Souza Lima, muitíssimo obrigada! Para além de ser uma excelente profissional, sua paciência, humildade e o compartilhamento do saber foi de uma grandeza formidável para a minha pesquisa, durante todo o processo de construção deste trabalho.

A minha banca, professora \_\_\_\_\_ e a professora \_\_\_\_\_ que tiveram um olhar sempre atento para que pudesse ser feita valiosas contribuições para a pesquisa.

Ao Colégio Estadual Ruy José de Almeida (CERJA), que gentilmente disponibilizou as fontes que foram utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a minha família por todo apoio e compreensão nos momentos mais difíceis da graduação. Fica o sentimento de gratidão ao meu pai Ivo, minha mãe Antônia, meus irmãos Lucídio, Pedro, Railda, Cosme, Rogério, Rosilda, Ronaldo e Hamilton e aos meus queridos sobrinhos (as) e cunhadas (o). Ao meu esposo, Elenilson, por ouvir todas as minhas lamentações, pelas palavras de conforto, compreensão e incentivo.

E por fim, aos meus colegas de turma, de modo especial à Leylane, Liliane e Janete que sempre estiveram comigo desde o início da graduação compartilhando momentos de alegrias, angústias, dúvidas mas também de realizações, tornando-se grandes refúgios e sempre dispostas para ajudar. Meu muitíssimo obrigada pelo companheirismo de sempre.

## **EPIGRAFE**

*"A sala de aula com todas suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades." Bell Hooks (2013)*

## RESUMO

A pesquisa realizada teve como objetivo analisar a integração do Ensino de História da África e das Relações Étnico-Raciais na disciplina de História do Colégio Estadual Ruy José de Almeida, durante o período de 2019 a 2022, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este estudo torna-se relevante diante da conjuntura política permeada por instabilidades e fragilidades democráticas, juntamente com as mudanças introduzidas com a Reforma do Novo Ensino Médio. A metodologia da pesquisa foi desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica de autores que discutem sobre a temática, a análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola, os livros didáticos e a BNCC, além do estudo de caso desenvolvido com os professores de História. Os resultados revelam práticas de renovação metodológica para o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira na escola analisada, apesar das limitações impostas na BNCC com a Reforma do Novo Ensino Médio, que dificultam tanto o trabalho dos docentes como no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A inclusão da abordagem da lei nos conteúdos do currículo escolar demonstra a importância da participação dos africanos e dos afro-brasileiros nos processos históricos, bem como fortalece a educação para a diversidade, nesta, os estudantes já trazem conhecimentos de suas vivências ao entender a escola como um espaço sociocultural. Por fim, conclui-se que a formação continuada dos professores é essencial para promover a integração efetiva desses conteúdos no currículo escolar, além do desenvolvimento de projetos transversais que podem ampliar o alcance dessas práticas para toda a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Currículo; História da África e Cultura Afro-brasileira; BNCC.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. CAPÍTULO I – O CURRÍCULO NO ESPAÇO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E METODOS.....</b>	<b>14</b>
1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO. ....	23
1.2 A REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO: OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	32
<b>2. CAPÍTULO II- DIÁLOGOS E IMPASSES: UM ESTUDO DE CASO Á PARTIR DOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>36</b>
2.1 - UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS – O QUE MUDA COM A BASE?.....	48
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS. ....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS. ....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXO A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS. ....</b>	<b>64</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a população negra no Brasil foi atendida por políticas de ações afirmativas, em que estas são oriundas da luta e reivindicações por parte do Movimento Negro Unificado (MNU) e a luta coletiva de negros e diversos movimentos históricos que vem lutando pela superação das desigualdades sociais e raciais com a população negra. Assim, o acesso à educação é visto como a égide no processo de emancipação. É nesse contexto de luta e resistência que a Lei Federal 10.639/2003 foi sancionada. Ela é um marcador histórico significativo porque legitima a participação da população negra na construção da lei e a inserção de suas histórias nos currículos escolares.

A referida lei alterou o texto da Lei de Diretrizes e Base LDB (9394/1996), tornando obrigatória a inserção da história da África e dos estudos afro-brasileiros nos currículos escolares. Em sequência, no ano de 2004 ocorreu a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Já em 2008, a lei foi atualizada com a lei 11.645/2008 que versa sobre o estudo da história e cultura indígena.

Entretanto, em meados de 2016, as políticas de ações afirmativas começaram aos poucos a ser desarticuladas. O cenário político nacional foi marcado pela destituição de uma presidenta do seu cargo e uma onda do conservadorismo tradicional passou a vigorar com a legitimidade dos partidos de extrema direita no poder. Mediante a isso, o currículo segundo Silva (1999), é vista como um território de disputas de narrativas e resultado de seleções que reflete os interesses de classes e grupos dominantes.

É nesse percurso que em 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trata-se de um documento de caráter normativo que prescreve os conteúdos de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo dos anos de estudos na educação básica. As discussões que giram em torno do que os alunos da educação básica devem aprender no espaço da sala de aula são, indubitavelmente, debates longínquos e difíceis de se chegar a um determinado consenso.

Assim, a homologação da BNCC causou diversos posicionamentos contra as mudanças, principalmente, para os anos finais da Educação Básica com a “Reforma do Novo Ensino Médio” que dividiu as disciplinas em itinerários formativos e foram definidos por áreas de conhecimento. Por sua vez, a disciplina de História, dentro da área

do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passa a não ser mais obrigatória, mas sim, optativa.

É perceptível, na disciplina de História a forma como diversos temas foram negligenciados, a respeito do Ensino de História da África e dos Afro-brasileiros. Diante disso, o objetivo geral que norteia esta pesquisa, interessa analisar como o Ensino de História da África e das Relações Étnico-Raciais são abordados na disciplina de História do Colégio Estadual Ruy José de Almeida, durante o período de 2019 a 2022, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, os objetivos específicos foram: Investigar a aplicação da Lei 10.639/03 no contexto do CERJA, com foco no impacto sobre o currículo escolar, a identidade da instituição e sua promoção da cultura. E por fim, contextualizar os diálogos e impasses enfrentadas pelos professores para trabalhar conteúdos sobre a História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar com a nova atualização da BNCC para o Novo Ensino Médio

Em busca de entender essa carência sobre o cumprimento da referida lei em análise, a problemática que norteia a presente pesquisa é entender como as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular contribui na efetivação da lei para o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira no CERJA?

Em vista disso, o local da pesquisa será o Colégio Estadual de Tempo Integral Ruy José de Almeida (CERJA), uma escola de rede estadual, localizada no Loteamento Bela Vista – Rua Júlio Rodrigues, local em que popularmente é conhecido como Rua da Ladeira, situada no município de Laje, uma pequena cidade do Centro Sul Baiano que compõem o território Vale do Jiquiriçá.

Quanto ao período proposto para análise da pesquisa, está relacionado às mudanças educacionais ocorridas entre os anos de 2019 a 2022. Cabe assinalar que anterior a esse período, em 2018 ocorreu o processo de homologação da base, momento em que o Ministério de Educação (MEC) homologou o capítulo referente às mudanças no currículo do Ensino Médio, através da Lei 13.415/17, bem como as escolas estão vivenciando o processo da educação a distância devido a pandemia da Covid-19.

A metodologia utilizada para a elaboração desse trabalho compreende uma natureza de pesquisa básica, com uma abordagem do problema de caráter qualitativo, objeto metodológico descritivo, e seguido de procedimentos técnicos a partir de uma revisão bibliográfica, da pesquisa documental e com o estudo de caso. Denise Silveira e Fernanda Córdova explicam que:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Deste modo, não é interesse em termos da pesquisa qualitativa obter dados numéricos, assim como é estabelecido pelos métodos tradicionais, o intuito é identificar, analisar e compreender a dinâmica das relações sociais. Nesse caso específico, buscou-se contextualizar a História, enquanto disciplina escolar ensinada na grade curricular, a partir dos diálogos e impasses enfrentados pelos professores para trabalhar conteúdos sobre a História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar com a nova atualização da BNCC para o Novo Ensino Médio.

Ademais, Triviños (1987), classifica o objeto metodológico descritivo como uma pesquisa que se propõe a descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade de uma população. Deste modo, “o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110)

As análises das fontes deram-se no seguinte percurso: A princípio, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca das obras e artigos relacionados ao tema em análise. Desse modo, dentre os variados autores citados neste trabalho, para o referencial teórico, destacamos Tomaz Silva (1999) ao tratar sobre as concepções e fundamentos do currículo no espaço escolar, Juarez Dayrell (2001) ao entender a escola como espaço sociocultural, além de Stuart Hall (2006) ao analisar a construção da identidade no contexto pós-moderno que dialogam na formação da identidade no espaço escolar. Além disso, Jacimara Santana (2012) oferece subsídios sobre a prática pedagógica ao relacionar o cotidiano e o currículo para inserção da temática étnico-racial, Jurjo Santomé (1995) fomenta a construção de um currículo multiculturalista, diante das culturas negadas e silenciadas no currículo. Christian Laval (2019) nos auxilia a entender a inserção do neoliberalismo no sistema educacional, Fernando Cássio (2018) ao entender a educação contra a barbárie, Fernando Penna ( ) ao entender fenômenos como a Escola Sem Partido, Nilma Gomes (2005) na educação antirracista e dentre varios outros autores

Em seguida, foi feito um estudo de caso realizado no CERJA, com os professores que lecionam a disciplina de História. O estudo de caso consiste na “observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se pressupõe relevantes para analisá-los” (MARCONI e LAKATOS, 2019, p.203). Os relatos orais de memória individual, analisados no estudo de caso, ancorado nos estudos de Antonio Montenegro (2007) possibilitou analisar as práticas educacionais que os entrevistados estão inseridos.

Também houve um diálogo com a direção da escola e assim foi possível ter acesso à documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), com este foi possível colher informações acerca da dinâmica escolar e o perfil do alunado que a instituição atende. É através da elaboração desse documento que existe “a possibilidade de construção do Projeto-Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade” (VEIGA, 1995, p. 14).

Além disso, foram disponibilizados livros didáticos. Sobre essa fonte, Circe Bittencourt (2011), pontua que, a utilização do livro didático no contexto da educação básica na maioria das vezes, em muitas escolas brasileiras tem sido o único suporte pedagógico utilizado pelos professores, sendo determinante para o planejamento das aulas. Contudo, mesmo sendo uma ferramenta válida, esse material didático tem sido alvo de inúmeras críticas por apresentar deficiências de conteúdos, lacunas e erros conceituais.

Vale ressaltar que o manual didático é um produto cultural ligado à lógica capitalista, cujos saberes e propostas não são neutras, são guiadas por uma certa concepção de currículo que na maioria das vezes estão implícitas valores e crenças na visão de autores das coleções, de editoras, governos, etc. Desse modo, [...] “o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e a lógica da indústria cultural do sistema capitalista”. (BITTENCOURT, 2011, p. 301). Nesse sentido, nesses livros didáticos serão analisados como os conteúdos de História da África e Cultura Afro-brasileira são abordados e como as mudanças do Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) interferem nessas abordagens.

Com tal problemática a ser respondida, aqui é proposto uma análise em dois eixos principais neste trabalho: O capítulo 1, intitulado *O currículo no espaço escolar: Concepções e Métodos*. Será abordado um breve panorama das teorias curriculares, que embasam a pesquisa, além da discussão sobre a estrutura curricular no contexto específico do CERJA. Além disso, serão abordadas as mudanças no ensino ocasionadas pela BNCC e as implicações com a Reforma do Novo Ensino Médio que ocasionou na reorganização

dos currículos por áreas do conhecimento também serão pontuados para compreender as transformações enfrentadas no CERJA.

Já no capítulo 2, intitulado *Diálogos e Impasses: Um estudo de caso a partir dos conteúdos de História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar*. Nesta seção será analisado um estudo de caso realizado com os professores que lecionam a disciplina de História na escola, com o intuito de contextualizar até que ponto são encontrados mais diálogos ou impasses quanto à abordagem das temáticas sobre a Lei 10.639/03 nesse contexto escolar, incluindo desafios enfrentados, avanços alcançados e estratégias adotadas diante dos documentos prescritos. Além de ser feita uma análise dos livros didáticos para entender o que muda com a BNCC e como os conteúdos sobre o Ensino de História da África e dos afro-brasileiros são abordados nesta coleção.

## **2. CAPÍTULO I – O CURRÍCULO NO ESPAÇO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS**

Nos últimos anos, a educação no Brasil tem passado por diversas transformações, impulsionadas por demandas sociais, econômicas e, principalmente, por instabilidades no cenário político brasileiro. Diante desse contexto, por vezes, conturbado, tornou-se necessário modificar também os currículos escolares, ajustando-os para se adequarem às novas exigências da contemporaneidade.

Essas mudanças refletiram não apenas as necessidades educacionais, mas também a dinâmica intrínseca entre a instituição escolar e a sociedade que ela está inserida, conforme destaca Tomaz Silva (1999), que dentro desse contexto emergem relações complexas de domínio e poder. Assim, ele argumenta que tais relações entre a escola e a sociedade são esclarecidas por meio da elaboração do currículo escolar, partindo da legitimação do conhecimento e considerando que “o currículo é sempre resultado de uma seleção”, que muitas vezes reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. SILVA (1999), afirma sobre o currículo que:

[...] Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares - e não outras - tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é "quais conhecimentos são válidos?", mas sim "quais conhecimentos são considerados válidos?"(SILVA, 1999, p.148).

Tomaz Silva (1999) propõe uma abordagem crítica em relação ao currículo, argumentando que sua configuração não é uma escolha neutra ou objetiva, mas sim, fruto de uma construção social que reflete as relações de poder de um determinado momento histórico. Desse modo, a organização do currículo, incluindo a sua divisão em disciplinas, a distribuição temporal e a hierarquia dos conhecimentos não é resultado de uma lógica particular, mas sim de uma gama de processos sociais, políticos e culturais.

Diante disso, as disputas de narrativas entre o que é rotulado como conhecimento culto e universal e o que é atribuído como conhecimento popular ou menos importante, têm a capacidade de classificar quais formas de conhecimento são socialmente reconhecidos e legitimados, enquanto aqueles que não detém desse poder são postos às margens da sociedade e invisibilizados. Além disso, esses conhecimentos transcendem os limites do ambiente escolar e reverberam nas estruturas sociais<sup>1</sup> mais amplas. Dessa forma, o currículo não apenas reflete, mas também reforça dinâmicas de poder preexistentes.

Pensar o currículo no espaço escolar tornou-se uma tarefa complexa devido a variedade de definições existentes em suas teorias no campo da educação. De modo geral, ele assume a posição de guia para as práticas pedagógicas, representando um conjunto de experiências e saberes que os estudantes devem vivenciar ao longo do seu percurso escolar.

Desse modo, Tomaz Silva (1999), ao se pensar na organização curricular, as dividiu em três teorias: tradicional, crítica e pós-crítica. Na perspectiva da teoria

---

<sup>1</sup> Ao mencionar como a seleção do conhecimento escolar refletem nas estruturas sociais mais amplas, pode-se pensar como as ideias e narrativas presentes no currículo impactam nas políticas educacionais, como as diferentes formas de conhecimento afetam nas oportunidades econômicas e hierarquias no mercado de trabalho, nas interações sociais e dinâmicas culturais, no acesso à educação e oportunidades, bem como na construção identitária.

tradicional, o currículo foi um modelo de pensamento bastante voltado para uma educação ligada aos princípios de eficiência, produtividade e competência. Para o contexto da época, apresentou-se como proposta inovadora, diante da necessidade de formação de profissionais que atendessem às demandas do mercado de trabalho, houve o processo de massificação das escolas, no qual, a escola era uma instituição que deveria funcionar como qualquer empresa comercial ou industrial, cuja essência, estava no processo de planejamento do mundo fabril.

Contudo, essa teoria de currículo mantinha a ilusão da neutralidade pedagógica, dos conteúdos que deveriam ser memorizados pelos alunos sem o questionamento da sua aplicabilidade na vida prática. Assim, os alunos apenas reproduziam aquilo que foi ensinado através de técnicas de estudos fragmentados e descontextualizados das relações sociais vigentes.

Posterior a esse modelo de currículo, surgiu a teoria crítica, para reverter ao modelo de educação vinculada ao modelo tradicional e visualizar o currículo como instrumento de poder, dominação e subordinação, de modo a entender que [...] “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”. (SILVA, 1999, p.16). Questionar os critérios de seleção do conhecimento escolar, tornou-se importante de modo a analisar por que até os dias atuais, ainda prevalece a hegemonia dos conhecimentos ocidentais no interior do currículo.

Já na teoria pós-crítica, Silva (1999), observa que houve uma ruptura com os paradigmas modernos no campo educacional, impulsionados pelos estudos culturais e pós-estruturalistas. Estes estudos têm contribuído para uma compreensão mais profunda das relações entre currículo, identidade e poder no espaço escolar. Dentro dessa abordagem, conceitos como identidade, diferença, cultura, multiculturalismo, gênero, raça, classe, etnia, sexualidade e dentre outros são integrados no currículo, ampliando assim a compreensão e a inclusão de diversas perspectivas no ambiente educacional.

Partindo desta premissa, neste capítulo buscou-se analisar a organização curricular na disciplina de História do Colégio Estadual Ruy José de Almeida (CERJA), com foco na identificação do processo de incorporação dos conteúdos estabelecidos pela Lei 10.639/2003, bem como entender como essa abordagem influencia na identidade da instituição e sua promoção da diversidade cultural.

Segundo os dados obtidos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a escola “[...] foi construída em 2006, com o objetivo de atender à demanda que era muito grande pelo fato de existir no município, apenas uma Escola de Ensino Médio (CERJA,

2018, p. 7)”. Além disso, a escola não tinha as condições e estruturas físicas necessárias para atender toda a comunidade escolar, fazendo com que fosse alugado um espaço para servir de anexo, mas que também, esse espaço era utilizado para trabalhos de panificação.

Nesse contexto, surge o CERJA, que é uma escola da rede estadual, localizada no Loteamento Bela Vista – Rua Júlio Rodrigues, local em que popularmente é conhecido como Rua da Ladeira, situada no município de Laje, uma pequena cidade do Recôncavo baiano que compõem o Vale do Jiquiriçá. Tem-se na cidade uma população estimada em 21.052 habitantes, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022.

A escola conta atualmente com sete salas de aula, mais uma improvisada que era um antigo laboratório de química, uma sala de leitura (biblioteca), um laboratório de informática, uma quadra, banheiros (feminino, masculino e dos professores), secretaria e cozinha. Além de contar com um amplo espaço de um pátio, que compõe a área verde do colégio, destinada para realizações de atividades ao ar livre e momentos de interações nos intervalos das aulas.

Além disso, houve uma ampliação de dez salas de aula, uma quadra coberta, um campo society, pista de corrida, pista de salto, vestuário, auditório e refeitório com cozinha, que antes da inauguração pelo governo do Estado estava sendo usada de forma parcial. Através da ampliação da estrutura física e com as mudanças do Ensino Médio a escola ampliou seu nome para Colégio Estadual de Tempo Integral Ruy José De Almeida (CERJA), passando a funcionar em tempo integral.

Nas descrições do PPP da escola entende-se que, “o currículo extrapola o “fazer” pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. É necessário resgatar os saberes que o aluno traz de seu cotidiano (CERJA, 2018, p.13)”. Nesse sentido, como sugere Jacimara Santana (2012) sobre a importância de considerar diversos fatores ao repensar o tipo de ensino que a escola deve proporcionar, sem ignorar a formação cultural dos alunos, os valores provenientes de instituições como a família, a igreja, o bairro de morada, as diversas trajetórias de vida, e por fim, a bagagem informacional resultante da interação com o universo tecnológico.

Ao invés da transmissão de conteúdos desconectados das experiências sociais vividas, o conhecimento deve ser provocativo, que estimule questionamentos e promova a transformação da realidade social. Para além disso, a autora especifica que:

[...] O conhecimento das demandas da comunidade escolar e de seu entorno (interesses, memórias, situação socioeconômica) pode favorecer mudanças no projeto político pedagógico da escola, quanto à concepção de educação e planejamento educacional, e até mesmo no currículo da escola como um todo. A realidade local, na medida do possível, deve ser o ponto de partida e a inspiração para a escolha dos temas a serem trabalhados nos conteúdos de diferentes disciplinas (SANTANA, 2012, p. 30).

A partir dessa análise, pensando na construção do planejamento curricular, torna-se significativo ponderar a questão socioeconômica da cidade de Laje, pois, o município, em termos de extensão territorial, abrange uma vasta área rural que concentra maior parte da população nos espaços rurais, superando a localidade urbana. Apesar de estar situada em uma área urbana, a escola CERJA, é majoritariamente frequentada por estudantes originários das áreas rurais do município, caracterizando-a como uma instituição com ênfase voltada para a realidade de uma Escola do Campo<sup>2</sup>.

É importante ressaltar que, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mesmo as escolas localizadas em áreas urbanas, são designadas como Escola do Campo quando atendem populações, cujas atividades sociais, econômicas e culturais estão diretamente vinculadas ao ambiente rural (BRASIL, 2007).

Desse modo, ao ser questionada durante o estudo de caso realizado com a professora Juscelânia, que possui licenciatura em História, Especialização em História Regional pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e especialização em Educação das Relações Étnico-raciais pela Faculdade de Ciências Empresariais (FACE), sobre: Como é o perfil do público de alunos que a escola atende em relação a diversidade? Ela pontua que:

[...] A escola aqui sempre foi uma escola muito diversa. Primeiro, nos primeiros anos de existência dela era uma escola que atendia 90% do público da Zona Rural. Hoje a gente já tem uma diversidade muito maior de público, porque a gente atende zona rural, zona urbana e atende também um público de Mutuípe, que muitos alunos de Mutuípe vêm estudar aqui. E com relação a diversidade a gente tem uma diversidade muito grande, principalmente com a questão negra, aqui se a gente for fazer um estudo, acredito que 80% do público da escola é um público afrodescendente. Assim, os que se consideram branco não chegam a ser 20%. É um público muito miscigenado. A gente tem poucos indígenas, ou pouca relação com indígenas (Juscelânia, 26/09/2023).

---

<sup>2</sup> Para mais informações, consultar: CALDART, R. S. **A Escola do Campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun, 2003.

A entrevistada destaca a transformação da escola ao longo dos anos, que inicialmente atendia principalmente a população rural e agora acolhe um público diversificado, incluindo alunos da zona urbana e de cidades vizinhas, como Mutuípe. A professora enfatiza a notável composição multicultural e miscigenada da comunidade escolar, destacando que aproximadamente 80% dos alunos são afrodescendentes, enquanto aqueles que se identificam como brancos representam menos de 20%. Essa mudança na demografia da escola oferece uma perspectiva valiosa sobre a dinâmica geográfica e étnica da instituição.

Diante da diversidade de alunos atendidos pela escola, é relevante considerar as reflexões de Stuart Hall (2006) sobre a construção da identidade no contexto pós-moderno. O autor aborda como o conceito de identidade evoluiu ao longo dos séculos e as mudanças como o processo de globalização, o processo diaspórico<sup>3</sup> e o surgimento de movimentos sociais influenciaram nessa construção.

Stuart Hall argumenta que na contemporaneidade a identidade tornou-se fluida e fragmentada, moldada por uma variedade de influências históricas, culturais e sociais. Assim, compreender a complexidade das identidades dos alunos da escola podem ser influenciadas por uma série de fatores, como origem étnica, histórico familiar, experiências de imigração e entre outros fatores.

Assim, Stuart Hall (2006) contribui ao identificar como o hibridismo cultural, ou seja, a mistura e o intercâmbio de diferentes culturas podem ser úteis para examinar como os alunos da escola, especialmente aqueles que vêm das áreas rurais e de outras cidades trazem consigo uma variedade de tradições culturais e essas influências se manifestam no ambiente escolar.

O professor Helenildo, que também tem formação em licenciatura em História e Especialização em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e formação na área da Psicopedagogia e Gestão de Recursos em Educação, comenta a seguinte afirmação sobre o público que a escola atende em relação a diversidade:

Temos uma diversidade muito grande porque atendemos todas as comunidades, né! Então, Laje como é um município extenso de cinquenta e poucas comunidades cada comunidade tem um perfil e a

---

<sup>3</sup> Hall (2006) destaca que a diáspora foi um fenômeno histórico que forçadamente dispersou os grupos étnicos. Mas que para além da experiência física de migração, envolve também experiências de deslocamento cultural e identitário onde as pessoas carregam consigo suas culturas e identidades mesmo quando estão geograficamente distantes de sua terra natal e se reinventam como uma fonte de criatividade cultural e resiliência.

gente percebe isso claramente. Cada comunidade tem uma identidade, cada comunidade tem uma realidade socioeconômica. Então, essa diversidade está presente também na escola. Agora trabalhar e respeitar essas diversidades que é muito complicado, aqui a gente já teve um projeto que tentava trabalhar a escola presente nessas comunidades pra trabalhar essas questões. Então como a gente vem conversando a gente percebe que tem algumas comunidades marcadamente em sua grande quantidade a presença dos negros, os traços são marcantes. Então isso dá a gente um indicativo de comunidades de origem quilombola no município de Laje (Helenildo, 26/09/2023).

A fala do entrevistado destaca a rica diversidade presente na escola, uma vez que ela atende às diversas localidades no município de Laje, que é extenso e abriga mais de cinquenta comunidades, cada uma com seu perfil diversificado. Essa diversidade não se limita apenas a aspectos culturais e étnicos, mas abrange diferentes realidades socioeconômicas em cada lugar.

O entrevistado reconhece os desafios de trabalhar e respeitar essa diversidade, mencionando um projeto anterior (CERJA nas Comunidades), que buscava integrar a escola às comunidades para abordar essas questões. Ele destaca a presença marcante de negros em algumas comunidades indicando a possibilidade de origens quilombolas. Contudo, ressalta a necessidade de estudos aprofundados, incluindo pesquisas históricas e antropológicas, para validar essas observações:

Mas isso, lógico, precisava de um estudo, de uma pesquisa histórica bem feita, de uma pesquisa antropológica pra aprofundar esses conhecimentos. Primeiro, o conhecimento pra provar isso e segundo, uma relação com essas comunidades pra mostrar a importância desses estudos, do conhecimento da identidade, dos valores, a importância até política econômica porque tem muitos projetos voltados para as comunidades quilombolas. Isso precisa de uma discussão política, de um amadurecimento. Quem fez esse papel foi o Sindicato dos trabalhadores rurais que tem essa ligação mais próxima com as comunidades e posteriormente o pessoal que foi pra faculdade e engajou na Educação do Campo que fez essa discussão, mas precisa aprofundar, as universidades precisam aprofundar e pesquisar melhor isso e a sociedade como um todo e a escola também não pode fugir disso porque eu sei que a escola tem que desenvolver pesquisas (Helenildo, 26/09/2023).

Além disso, destacar a importância do conhecimento dessas identidades e valores, não apenas por motivos culturais, mas também por implicações políticas e econômicas são propostas lançadas pelo professor. Tendo em vista que, muitos projetos são direcionados às comunidades quilombolas no intuito de promover o empoderamento

dessas comunidades, incluindo o apoio à sua participação ativa em processos decisórios, como exemplo de políticas públicas voltados para a igualdade racial e o reconhecimento oficial de territórios quilombolas, mas, ele aponta para a necessidade de discussões políticas e um amadurecimento nesse sentido.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais é mencionado como um agente que desempenhou um papel significativo na aproximação com as comunidades. Da mesma forma, aqueles que se envolveram no curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade do Recôncavo Baiano (UFRB), contribuíram para essa discussão. Todavia, o entrevistado ressalta a importância das universidades aprofundarem e pesquisarem mais sobre essas questões, assim como a sociedade em geral, enfatizando que a escola também tem o papel de desenvolver pesquisas científicas.

Essa narrativa destaca a complexidade e a necessidade de abordagens multidisciplinares e colaborativas para compreender e respeitar a diversidade nas localidades atendidas pela escola e assim, promover uma educação mais contextualizada e inclusiva. Bem como, é mencionado por Jacimara Santana (2012), que a elaboração do currículo transcende uma mera transmissão dos conteúdos, pois, ele se destaca como um terreno fértil para reflexões críticas e diálogos em sala de aula, permitindo uma análise profunda sobre os elementos que compõem a realidade da comunidade escolar.

Dito isto, ao lançar novos olhares acerca do papel da escola e os sentidos atribuídos pelos jovens na sua formação, Beatriz Pereira e Roseli Lopes (2016) vão afirmar que são vivenciadas diversas inconstâncias pelas juventudes nos espaços educacionais, principalmente, na etapa dos anos finais da educação básica, mais propriamente conhecida como o Ensino Médio. Nesse sentido, os estudantes, comumente em seus relatos, denunciam a falta de interesse pela escola, por considerá-la monótona e na maioria das vezes, muito distante das suas realidades.

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Com isso, Juarez Dayrell (2007) ao destacar a crise na relação entre a escola e a juventude salienta que, muitas vezes, a escola falha em estabelecer seus objetivos e em

compreender os significados atribuídos pelos estudantes a esses espaços. A falta de incentivo e da representatividade do que é ensinado na teoria e vivenciado na prática do cotidiano dos alunos repercute em diversos fatores que colaboram para a evasão escolar, ou até mesmo a obtenção do diploma, uma vez que diante das novas demandas entorno da globalização desenfreada fez as novas gerações se inserir precocemente no mercado de trabalho. Ao analisar a função social da escola, no PPP, descreve que:

A escola deve ser crítica, reflexiva e possibilitar a toda a comunidade um projeto político pedagógico consolidado pela colaboração mútua e o exercício da construção coletiva desencadeando experiências inovadoras que estão acontecendo na escola. (CERJA, 2018, p.12).

Essa perspectiva, como é demonstrado no Projeto Político Pedagógico da escola, reforça a ideia de que a educação deve ser adaptada ao contexto local e cultural, a fim de que promova uma experiência educacional mais autêntica e relevante para os estudantes inseridos na instituição. Assim, Juarez Dayrell (2001) reforça que pensar o papel da escola na formação do aluno, deve ser pensada para além de uma instituição de formação dos cidadãos, mas deve ser vista como um espaço sociocultural, moldada pelos sujeitos presentes em sua história, reconhecendo-os como protagonistas ativos na construção social e histórica desse ambiente educacional

Assim, torna-se crucial a incorporação de um currículo anti-marginalização, que é aquele, “[...]em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (SANTOMÉ, 1995, p. 172). Segundo o autor, o currículo é entendido enquanto um território em disputa que deve ser contestado mediante a efetivação do reconhecimento desses grupos sociais, destacando a necessidade premente de métodos de aprendizagem diversos. A promoção de um currículo que abrace a diversidade, não apenas reflete um compromisso com a equidade educacional, mas também representa um passo crucial na desconstrução das dinâmicas de poder preexistentes.

Deve-se levar em consideração que, a marginalização de algumas identidades culturais resultantes dessas dinâmicas não se limita apenas ao âmbito educacional, impactando diretamente na autoestima e na percepção de pertencimento desses grupos na

sociedade. Jurjo Santomé (1995), ao analisar como essas culturas<sup>4</sup> que são negadas e silenciadas do currículo, destaca que o sistema educacional se concentra em conteúdos, objetivos e metodologias de ensino, sem levar em consideração os estudos culturais e as características individuais do aluno.

Nessa perspectiva, a inserção do multiculturalismo na educação é entendida como um instrumento de luta e resistência, já que desafia a escola a acolher em seu ambiente as diversas culturas étnicas e raciais. “O multiculturalismo mostra que a gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” (SILVA, 1999, p. 90). Por isso, o multiculturalismo na teoria pós-crítica, Tomaz Silva evidencia que a desigualdade na educação e no currículo não é apenas determinada pela classe social, mas também por outras dinâmicas de gênero, raça e sexualidade.

Isso significa que esses aspectos identitários não podem ser simplificados ou reduzidos à questão socioeconômica, pois exercem influência significativa na forma como a desigualdade se manifesta e é perpetuada no sistema educacional e na elaboração do currículo.

## **1.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO.**

A centralização curricular, impulsionadas por reformas neoliberais na educação, é um fenômeno marcante da ideologia econômica na política educacional. Essa abordagem, como demonstrado por Christian Laval (2019), representa a visão da economia como um motor de desenvolvimento nacional. Nesse contexto, diversas reformas educacionais no Brasil foram propostas para atender as demandas econômicas emergentes.

A discussão em torno de uma padronização curricular não é recente, pois, é uma discussão que vem sendo debatida desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210 ao propor que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino

---

<sup>4</sup> Segundo Santomé (2001), as culturas infantis e juvenis, o mundo feminino, a classe trabalhadora, o mundo rural, pessoas com deficiências físicas ou psíquicas, pessoas que compõem a terceira idade, vozes do terceiro mundo, a cultura cigana, as etnias minoritárias como os indígenas, negros afro-brasileiros e africanos são exemplos de culturas marginalizadas e silenciadas dos conteúdos escolares.

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, CF, 1988, p. 124).

Essa vontade de construir um documento unificado foi criado um percurso através da criação de outros documentos. A Lei de Diretrizes e Base da Educação em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais em 2010, são exemplos desses documentos que, embora não sejam normativos, funcionam como guias no processo de ensino aprendizagem na Educação Básica.

Foi nesse contexto que, em meados de 2015, o Brasil, viu-se imerso no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou por diversas versões, até a sua aprovação em 2018. Segundo a definição do próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da BNCC ocorreu em um período de grande agitação no cenário político nacional, marcado pela fragilização da democracia. Este percurso iniciou com o Golpe Parlamentar que ficou conhecido pelo processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, e a subsequente ascensão do então vice-presidente Michel Temer ao poder em 2016, acrescido à eleição do presidente da extrema direita, Jair Messias Bolsonaro em 2018. (FERREIRA, et al (Orgs.) 2021)

Essas mudanças políticas impactaram diretamente na construção do documento, por ser perceptível a imposição de uma hegemonização econômica na educação pública. Como destacado por Christian Laval (2019) que, esse novo modelo educacional voltado para a educação neoliberal “[...] é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico.” (LAVAL, 2003, p. 17). Assim sendo, ele critica a ideia de que a educação deve ser gerida e avaliada com base nos princípios de eficiência e competitividade, semelhantes ao do mercado financeiro.

Esta imposição de uma lógica neoliberal na educação, também se reflete no financiamento da construção da BNCC por parte de vários setores econômicos e

comerciais. Segundo Fernando Cássio (2018), esses órgãos<sup>5</sup> passaram a pressionar instituições educacionais para implementar um sistema de ensino que atenda as demandas do capitalismo contemporâneo.

Outro fator preocupante é que a BNCC não se define como currículo, mas como uma base para nortear a construção dos currículos das redes de ensino de todo o Brasil. Em suma, a BNCC deve ocupar 60% de espaço nos conteúdos curriculares, enquanto os 40% é destinada para a parte diversificada, ficando por responsabilidade das secretarias estaduais, municipais e a escola abordar sobre os aspectos regionais e locais.

Se não se trata de direitos, mas de um dever de aprender algo definido por outrem, se não é necessariamente uma base, mas um teto, para o qual *todos* estão direcionados, se é um currículo nacional a que todas as entidades estaduais e municipais estão submetidas, perguntamo-nos em que medida a Base serve para o debate posto pela diversidade e pelo multiculturalismo? E os direitos humanos? Até que ponto atende a luta antirracista e às desigualdades de gênero? E a inclusão será em que? De quem? (RIBEIRO, 2018, p.50).

Desse modo, William Ribeiro (2018) problematiza “a quem serve uma BNCC?” Ao se pensar na utilização de um documento que contemple todas as realidades entre as diferentes culturas e grupos sociais das diversas regiões do Brasil, tornou-se uma forma de recrudescer as particularidades de cada região. A centralização curricular nacional não consegue contemplar todas as realidades dos diferentes estados brasileiros e contribui para a fragmentação da formação do cidadão crítico, político e participativo para alunos passivos que saberão lidar facilmente com o ensino técnico e prático.

Além dos questionamentos se a BNCC é realmente um instrumento para debater e abordar a diversidade cultural e social, os direitos humanos, a luta antirracista, as desigualdades de gênero. Estes são debates em que perpassa pela construção de um currículo multiculturalista, como é proposto por Vera Maria Candau (2008) uma nova leitura das relações entre educação e cultura ao denunciar o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural que tem-se estabelecido na educação. Tal como é proposto pela BNCC, que faz jus ao conceito apresentado pela autora sobre o daltonismo

---

<sup>5</sup> Segundo Cássio (2018), algumas empresas que financiaram a construção da base: “Patrocínio master: Fundação Lemann, Fundação Telefônica/Vivo, Instituto Unibanco, Instituto C&A e Itaú BBA; patrocínio: Editora Moderna e Fundação Itaú Social; apoio: Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo, Colégio Rio Branco, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Canal Futura, Todos pela Educação, Missão Diplomática dos EUA e Escola de Dados”.

cultural que [...] “tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula.” (CANDAUI, 2008, p. 27). Assim, o “daltonismo cultural” é introduzido como um fenômeno que resulta na marginalização da diversidade cultural.

A autora enfatiza a importância dos espaços educacionais proporcionar um aprendizado significativo e relevante, mesmo diante dos contextos sociopolíticos e culturais, uma vez que, não é possível conceber uma experiência pedagógica monocultural que deixa de lado a questão da diferença e da diversidade em um país composto por múltiplas culturas.

Sandra Oliveira e Flávia Caimi (2021), sugere que conhecer as diferentes dimensões e etapas do currículo, pois estes, são importantes para entender como a educação é experimentada no ambiente escolar e a forma brutal que a BNCC vem interferindo na autonomia dos professores quanto a sua atuação pedagógica em sala de aula. As autoras apresentam análises do currículo sob três classificações: o currículo prescrito, o currículo editado e o currículo em ação.

O currículo prescrito, por sua vez, tornou-se peça central na estrutura educacional por representar as manifestações formais estabelecidas por autoridades governamentais e órgãos reguladores. Esse documento fundamentado por leis educacionais e diretrizes nacionais, visa uniformizar e orientar o processo de ensino em todo o país e conforme o próprio nome sugere, ele prescreve e ordena antecipadamente diretrizes, antes do contato efetivo na sala de aula entre professores e alunos.

A BNCC faz parte do currículo prescrito, este documento é composto por 600 páginas, está estruturado em Introdução, Estrutura da BNCC, A etapa da Educação Infantil, A etapa da Educação Fundamental e A etapa do Ensino Médio. Na etapa do Ensino Médio é feita uma contextualização do Ensino Médio na educação brasileira, A BNCC no Ensino Médio, A BNCC e os itinerários formativos e por fim as disciplinas divididas nas suas áreas do conhecimento.

No currículo editado, os educadores desempenham um papel mais ativo na construção dos currículos e nos planos de ensino, mesmo considerando as orientações e diretrizes já prescritas. Essa abordagem valoriza a autonomia e a criatividade dos professores nas adaptações às realidades específicas dos seus alunos e contextos educacionais.

O currículo em ação, por sua vez, refere-se às atividades que ocorrem nas escolas e dentro das salas de aula. É nesse vivenciar de currículo que nas palavras de Sandra

Oliveira e Flávia Caimi (2021), “reside o impulso da criação, da inovação e da resistência” (p.2). José Gimeno Sacristán (1998) complementa essa ideia ao afirmar que o professor se torna “um tradutor que intervém na configuração das propostas curriculares” (p.105).

Contudo, com as intervenções da BNCC, tem se tornado quase impossível a intervenção do professor até mesmo no currículo editado e em ação, pois, a BNCC vem intervindo como uma formação de performances que pretende regular a formação inicial, a formação continuada, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que é uma avaliação obrigatória para os estudantes do ensino superior no Brasil e os materiais didáticos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

A implementação da BNCC provocou diversos posicionamentos contrários às mudanças, especialmente no que se refere aos anos finais da Educação Básica, com a adesão da Reforma do Novo Ensino Médio, por meio de uma medida provisória (MP) 746/2016 que em poucos meses de governo foi convertida na Lei nº 13.415/2017. As discussões acerca do que os alunos deveriam aprender, tornaram-se debates complexos e de difícil consenso, pois, este modelo de currículo dividiu as disciplinas em itinerários formativos, organizados por áreas de conhecimento.

Percebe-se a existência de vários paradigmas nessa etapa de ensino, pois o ensino é previamente estabelecido por dez competências gerais da educação básica, além das que formam as áreas dos conhecimentos. Eliana Britto (2021), enfatiza que esse modelo educacional no ensino de História, evidenciam práticas que resultam no confronto de dois projetos de perspectivas didáticas, de um lado evidencia um ensino narrativo ao observar os verbos dos objetivos de aprendizagem, como descrever, mapear, comparar, identificar e dentre outros que são bastantes mecânicos e não exige o pensamento crítico.

Por outro lado, foi colocado à mercê o ensino problematizador, o fazer do historiador em sala de aula com metodologias baseadas em pesquisas, na utilização de conceitos didáticos como educação histórica, educação patrimonial, produção de narrativas e dentre outras práticas.

Assim, ao questionar a professora como ela avalia o processo de ensino-aprendizagem dos educandos na disciplina de História com o Novo Ensino Médio e o que mudou? Ela menciona que:

Esse Novo Ensino Médio veio, como a gente diz usando o termo que a gente usa muito, veio pra quebrar o professor de História, primeiro porque reduziu a carga horária e dividiu. Hoje a gente tem 2 disciplinas no primeiro ano que é a disciplina História e

Cultura Indígena e Africana e a disciplina História. Só que esse ano aqui na escola, por exemplo, a gente dividiu, sai dois professores diferentes. Isso talvez dificultou a abordagem dentro de sala de aula, porque você fica se limitando e a gente tem uma dificuldade de planejamento aqui que a gente tá tentando sanar, esse ano a gente anteriormente ao Novo Ensino Médio, já conseguiu fazer um planejamento mais forte, mas ainda tem uma dificuldade e essa dificuldade vem também dessa redução da carga horária de História. Então você teve que escolher o conteúdo a abordar. (Juscelânia, 26/09/2023).

Assim como é citado pela professora, com a Reforma do Novo Ensino Médio, houve mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem dos educandos na disciplina de História. A redução da carga horária e a divisão de disciplinas distintas trouxeram diversos desafios para os professores. Dessa forma, a necessidade de escolher os assuntos a serem abordados geraram limitações e dificuldades nos planejamentos das aulas. Outro fator existente, é que a divisão das disciplinas em áreas mais específicas sobrecarrega o trabalho dos professores ao precisarem lidar com um número maior de conteúdos a serem abordados em menos tempo.

Isso também resulta em uma dificuldade entre os colegas de trabalho para organizar os horários de planejamentos, já que passam a existir várias disciplinas, estas com conhecimentos fragmentados que dificultam tanto o trabalho do docente como também dos alunos. Além disso, a fragmentação de conteúdos compromete a compreensão dos temas e a articulação entre os diferentes conhecimentos prejudicando a formação integral desses estudantes. Para além disso, a professora pontua que:

Então por exemplo, eu não trabalho com História no primeiro ano, mas eu trabalho com História e cultura, então eu abordo muito a questão racial, e isso inserido principalmente dentro daquilo que eu vou vendo como necessidade de trabalhar em sala de aula, então assim, a gente vem conhecer a África, de fazer pesquisas, de analisar a África enquanto continente, isso livre da questão preconceituosa né, África raiz mesmo. Depois a gente vem pra essa questão da relação da África e isso eu tô falando especificamente de África, mas a gente aborda também a questão Indígena, mais a relação da África com o Brasil e aí vem essa relação desse preconceito, da raiz desse preconceito, a questão dos negros que foram trazidos pra cá para o trabalho escravo e de como esse termo escravo ele acaba gerando uma questão de: "olha, eu não quero pertencer à isso aí". E aí acaba gerando esse preconceito, inclusive tinha algumas pessoas da própria comunidade negra e a gente ver né, como isso vai ser inserido dentro do nosso falar, com as linguagens das palavras da língua portuguesa que a gente utiliza traz esse preconceito inserido até vim agora a lei de cotas que é o que a gente tá trabalhando

agora, mas pra chegar a lei de cotas, pra chegar o movimento negro passou por genocídio, passou por um monte de situações negativas que negativa essa questão de se sentir negro. (Juscelânia, 26/09/2023).

Ainda mesmo com todas as dificuldades preestabelecidas devido às mudanças no ensino, suas abordagens quanto a escolhas de temas em salas de aula são profícuas ao levar em consideração, o meio social em que esses estudantes estão inseridos, como citado anteriormente sobre o público que a escola atende em relação a diversidade demonstra ter um perfil multicultural. Ela enfatiza a importância de discutir questões raciais e culturais, destacando a África como um continente livre de estereótipos e preconceitos, através de pesquisas e análises ao desconstruir preconceitos enraizados da relação entre África e Brasil e as contribuições dos negros para a sociedade brasileira através de sua atuação nas disciplinas História e Cultura Indígena e Africana e História e Cultura. Assim, é perceptível a importância da construção de novos conceitos históricos e novas metodologias a partir da prática cotidiana e da realidade local.

E a diminuição da carga horária faz com que você acabe não abordando alguns conteúdos. Então assim, 2º ano eu trabalho uma aula só e você tem que escolher qual conteúdo trabalhar e muitas vezes a gente não enfatiza alguns movimentos, não enfatiza alguns conteúdos, então, isso dificultou muito. O 3º ano permanece com 2 aulas, mas você às vezes tem que salientar aquilo que você deixou de trabalhar nos outros dois anos e o terceiro ano a gente volta muito pra questão do ENEM, então quais conteúdos são mais abordados no Enem? E nos últimos anos a gente passou por um período de mudanças no INEP e que, inclusive, com a retirada de conteúdos em relação à raça dentro dos últimos Enem. Então isso também dificultou esse trabalho em sala de aula. (Juscelânia, 26/09/2023).

Outra situação recorrente, são as turmas de terceiro ano, que estão em processo de conclusão da educação básica e pretendem realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desse modo, a seleção dos conteúdos influencia, já que é preciso priorizar os assuntos mais recorrentes na prova, destacando também que as mudanças no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) com a retirada dos estudos relacionados à raça complicam ainda mais o trabalho em sala de aula.

Em suma, a implementação do Novo Ensino Médio representa um desafio significativo para os professores de História que precisam lidar com a redução da carga

horária, a fragmentação dos conteúdos e a necessidade de selecionarem os temas a serem abordados. Essas mudanças têm impactado diretamente no processo ensino aprendizagem, dificultando tanto o trabalho dos educadores como a formação integral dos alunos. Diante desse cenário torna-se essencial repensar os currículos escolares na busca de garantia que promova a reflexão crítica e o respeito à diversidade cultural e social.

Partindo dessas análises e inquietações dos professores em meio às mudanças no ensino, nos instiga a pensar por que era tão urgente reformar o Ensino Médio? O primeiro ponto a ser considerado é que a educação não ocorre de forma isolada das demais esferas políticas e sociais. Embora seja uma afirmação recorrente, é fundamental reconhecer que nesse contexto, o país se encontra em uma posição periférica em relação às políticas econômicas e globais, o que significa que muitas vezes acaba por absorver as consequências de decisões tomadas pelas nações desenvolvidas.

A urgência em reformar o ensino médio no Brasil estava intrinsecamente ligada ao contexto político e econômico do país em 2017. Nesse período, marcado por uma série de reformas estruturais, como a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência, a Lei da Terceirização e o estabelecimento de teto de gastos, o Brasil se encontrava em um processo de alinhamento cada vez maior com os interesses do mercado financeiro e as diretrizes neoliberais (CÁSSIO, 2018).

Nesse sentido, a aprovação do Novo Ensino Médio se deu em meio a um contexto de avanço do neoliberalismo, no qual a educação se tornou um dos alvos das políticas de reforma, refletindo a influência direta das agendas econômicas na esfera educacional. A retirada de direitos trabalhistas e a criação de novas formas de trabalho extremamente precárias são exemplos claros desse cenário, onde as políticas adotadas internacionalmente tiveram impacto direto na realidade brasileira.

A banalização da função de professor, em meio a esses acontecimentos, refletiu em um rebaixamento em meio a discussão do “notório saber”. Essa definição, segundo William Ribeiro (2018) era que qualquer pessoa que tivesse o notório saber ou familiaridade com alguma disciplina ou itinerário formativo poderiam dar aulas nas escolas, substituindo o papel do professor que teve anos de preparação e formação acadêmica para atuar em sala de aula. Além das escolas, as universidades também foram afetadas pelo esvaziamento de seus propósitos originais, como a construção do conhecimento crítico e emancipatório.

A emergência de discursos como o da “Escola sem Partido”, de uma escola sem pensamento crítico e sem reflexão da transformação da educação em um modelo

empresarial, coincidiu com um aumento significativo do desemprego na sociedade.

Recentemente, o ensino de temáticas vinculadas às relações de gênero encontra percalços nos espaços escolares. O Movimento escola sem partido e a bancada evangélica presente no Legislativo brasileiro articulam-se na difusão de ideias conservadoras e sem fundamentos, que rotulam os estudos de gênero como “ideologia de gênero”. Nessa perspectiva errônea, o ensino das relações de gênero é colocado como instrumento de “doutrinação do aluno”, da “destruição familiar”, da “perversão sexual”, entre outras formulações descabidas.

É preocupante a quantidade de adeptos do Escola sem Partido, inclusive, pais de alunos que advogam pela isenção da escola na formação social de sua clientela. Desse modo, a atuação político-religiosa de setores conservadores vem gerando reflexos negativos no sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, nas práticas de ensino. Conforme Fernando Penna (2017), esses ignoraram princípios previstos pela Lei Diretrizes e Bases da Educação, constituindo assim, empecilhos para o desenvolvimento da liberdade de aprender, ensinar e pesquisar.

Para essas análises fica o questionamento de que tipos de alunos os novos currículos da educação brasileira estão formando? Para isso, existem duas possibilidades a serem consideradas nesse contexto: continuar com as políticas de extensão do neoliberalismo na educação ou promover uma reforma verdadeira com a participação efetiva de professores, estudantes e pesquisadores da educação.

## **1.2 A REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO: OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.**

Uma das mudanças mais controversas em relação a Reforma do Ensino Médio esteve relacionado a flexibilização e diversificação da organização curricular, que foi estruturada entre a formação básica comum e os itinerários formativos. Estes são formados por Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional.

Essa flexibilização do currículo escolar, reduziu drasticamente a quantidade de disciplinas obrigatórias, antes formadas por: Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Inglês. Com a

reforma, passou a ser estudo obrigatório apenas as disciplinas de Português e Matemática e as demais permitiram aos estudantes a livre escolha das disciplinas que desejavam cursar através dos itinerários formativos.

No entanto, essa mudança não foi bem recebida por parte dos educadores, como citado pelo professor Helenildo, que expressou preocupações sobre o impacto do Novo Ensino Médio no processo de ensino aprendizagem na disciplina de História:

Rapaz, terrível. Um impacto horrível nas ciências humanas como um todo, não só na disciplina de História, por exemplo: uma aula de História só por semana é impossível. Então, na minha concepção, o Novo Ensino Médio penaliza os educadores e também os estudantes. Penaliza o educador porque é uma aula só por semana e não dá tempo de dá o conteúdo e por ter uma aula só na turma você acaba pegando como é o meu caso, vinte e duas cadernetas, então é humanamente impossível. É humanamente impossível o professor dar conta de vinte e duas cadernetas, como é humanamente impossível o aluno dá conta de dezessete disciplinas. Então, o Novo Ensino Médio, pra mim, tem que ser revogado urgentemente. Não dá pra continuar, por mais que se pensasse a modernização da educação, por mais que a educação que em alguns aspectos está atrasado, mas o Novo Ensino Médio, com certeza não foi, não é e não vai ser a melhor opção. Ele tem que ser revogado imediatamente porque o impacto é horrível. Sobrecarrega os alunos de disciplinas que muitas vezes estão fragmentando o conhecimento e penaliza tudo. Eu acho que o Novo Ensino Médio é ruim, muito ruim. (Helenildo, 26/09/2023).

O docente enfatiza que o Novo Ensino Médio teve um impacto negativo nas Ciências Humanas, de modo geral. Alguns impactos negativos como a redução do número de aulas por semana para uma disciplina como a de História torna inviável aplicar todos os conteúdos considerados imprescindíveis para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a sobrecarga imposta aos alunos tem fragmentado o conhecimento e prejudicado a qualidade da educação. Não apenas sobrecarrega os alunos, como também os professores que, agora, têm que lidar com o número maior de cadernetas devido a diversificação das disciplinas.

Diante dessas preocupações, o docente argumenta que o Novo Ensino Médio deveria ser revogado urgentemente. Pois, ele acredita que apesar da intenção em modernizar a educação, essa reforma não foi a melhor opção e precisa ser revista para evitar danos futuros ainda maiores na qualidade do sistema educacional

Geyso Germinari (2018), argumenta que, a reforma do Ensino Médio, resultou em um destaque reduzido para a disciplina de História dentro da área do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que pode acarretar prejuízos significativos diante da ausência da disciplina de História das grades curriculares. Assim, “do ponto de vista político, a ausência da reflexão histórica no Ensino Médio cerceia o jovem de participar dos debates históricos contemporâneos com argumentos qualificados” (GERMINARI, 2018, p. 266).

Conforme é proposto no documento da BNCC (2018), a implementação dos itinerários formativos constitui-se em duas partes: A formação geral básica com a carga horária de 1800 horas e a parte diversificada com a carga horária de 1200 horas. Dessa forma, enquanto a Base Nacional Comum Curricular estabelece os conteúdos essenciais para a formação geral básica, os itinerários formativos representam a parte diversificada do currículo.

Para Fernando Cássio e Débora Goulart (2022), além de ser criado uma falsa “liberdade de escolha” com a flexibilização do currículo, em que os alunos escolhem os itinerários formativos de acordo com suas habilidades, interesses e aptidões, mas que na prática o Ensino Médio atual não condiz com a realidade das escolas do país, muitas vezes oferecendo itinerários formativos superficiais, como cursos sobre “como fazer brigadeiro”, “aula de robótica” e dentre várias outras temáticas superficiais.

Contudo, o uso da ‘liberdade de escolha’ como elemento de propaganda serve para ocultar não apenas a limitação material da escolha igualitária, mas também para induzir a reprodução de condições desiguais de classe, raça, gênero e território nas redes de ensino. (CÁSSIO e GOULART, 2022, p.530)

Para além do silenciamento de diversas discussões e temáticas que contribui para a construção do conhecimento crítico e reflexivo, nessa implementação dos itinerários existe uma dicotomia entre quantidade e qualidade. Portanto, com o aumento excessivo da carga horária, totalizando 3000 horas, tem sido motivo de preocupação devido ao aumento de jovens egressos do ensino médio que não conseguem concluir os estudos nesta última etapa de ensino da educação básica.

Essa situação é resultado das diferentes realidades socioeconômicas no país, e muitos jovens se veem numa encruzilhada entre escola e trabalho devido às demandas financeiras. Desse modo, o aumento da carga horária sem uma correspondente melhoria

na educação, amplia ainda mais as disparidades e contribui para uma educação superficial e desigual.

O debate em torno do Ensino Médio noturno, nas definições de Fernando Cássio e Débora Goulart (2022), revela uma desconexão com a realidade do país, pois, esses jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos já encontram vários percalços para sua formação básica, ao precisar conciliar estudos, trabalhos e outras responsabilidades. Na escola CERJA, as modalidades de ensino ofertadas são [...] “1. Ensino Médio - matutino e vespertino 2. Tempo Formativo - EJA III – noturno”. (CERJA, 2018, p. 18). É muito provável que essas dificuldades também são vivenciadas por esses estudantes do CERJA.

Todas essas inquietações são pontuadas na fala da professora Juscelânia ao explicar como tem ocorrido a utilização dos itinerários formativos na escola:

Olha, aqui a gente tem 4 itinerários, todos os itinerários são mistos, então a gente tem um itinerário que é o transdisciplinar que aborda todas as disciplinas, a gente tem o de Humanas com linguagens, Humanas com Matemática e o de Ciências Biológicas com Matemática. Mas assim, eu não concordo com os itinerários, eu acho que não veio para ajudar, ele veio pra atrapalhar tanto a vida do professor quanto a do aluno quando traz disciplinas novas, mas sem uma base formativa, quando ele coloca uma sala de aula de alunos de adolescentes, ao invés das 13 aulas que a gente tinha antes, 17 e 18 disciplinas e isso faz com que sobrecarregue esse aluno, porque por mais que um professor ele trabalhe com mais de uma disciplina, o que dificulta a vida do professor, mas são abordagens diferenciadas e isso faz com que esse aluno sobrecarregue em relação ao trabalho, em relação às leituras. Então assim, tudo bem. A cobrança é de um planejamento interdisciplinar que pode até acontecer, mas mesmo com o planejamento interdisciplinar por essas abordagens diferentes você acaba sobrecarregando esse aluno, então assim, a gente tem nesse primeiro ano um nível de aluno que desistiu, que eram bons alunos, um nível de alunos que disse assim eu não tô aguentando mais e o aumento do nível de ansiedade aqui na escola que foi muito grande e que não é algo efetivo da escola, em conversa com outros colegas a gente ver que isso é muito comum, então assim, a maioria se queixa dessa quantidade enorme de disciplinas que eles tem lhe dado. (Juscelânia, 26/09/2023).

No relato da docente, fica evidente a preocupação com os impactos negativos dos itinerários formativos no Ensino Médio. Assim, com quatro opções disponíveis, todos mistos, a implementação desses itinerários não trouxe os benefícios esperados, mas sim, uma série de desafios, tanto para os professores como também para alunos. A introdução

de disciplinas novas sem uma base formativa adequada sobrecarrega os alunos, que agora lidam com um número maior de disciplinas e uma carga de estudo mais intensa.

Mesmo com a tentativa do planejamento interdisciplinar, as abordagens diferenciadas acabam aumentando o estresse e a ansiedade dos estudantes. Essa sobrecarga resultou na desistência de vários alunos e no aumento significativo nos níveis de ansiedade na escola, de modo geral.

Do mesmo modo, ao questionar o professor Helenildo, como tem sido a utilização dos itinerários formativos no CERJA, ele menciona que:

A gente tenta seguir os itinerários formativos, tenta equilibrar, porque com o Novo Ensino Médio não dá, entendeu? Aí a gente tenta seguir aqueles itinerários, mas ao mesmo tempo você tenta se adequar aos livros. Porque se você for seguir os itinerários tem uma sequência didática, que os livros não traz. Então, há um impasse. Os itinerários têm uma sequência mais didática, enquanto os livros tem uma sequência mais cronológica, que a gente não pode se prender a isso, mas tem que ter uma noção disso organizacional. O Ensino Médio, por um lado, tenta dialogar com todas as áreas, mas acaba não seguindo os eixos temáticos. (Helenildo, 26/09/2023)

Outro desafio posto em evidência, tem sido equilibrar os itinerários formativos com os manuais didáticos disponíveis. Enquanto os itinerários oferecem uma sequência mais didática, os livros muitas vezes seguem uma ordem cronológica dos acontecimentos históricos. Isso gera um impasse para os educadores, que precisam encontrar um meio-termo entre seguir os itinerários e utilizar os recursos disponíveis. Por isso, essa falta de alinhamento pode dificultar o planejamento das aulas e comprometer a coerência dos temas abordados no Ensino Médio. Diante desse cenário fica evidente a necessidade de revisão dos ajustes nos itinerários formativos para garantir uma experiência educacional mais equilibrada e eficaz para todos os envolvidos.

## **2. CAPÍTULO II- DIÁLOGOS E IMPASSES: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR.**

Um importante passo foi dado na educação brasileira, ao ser promulgada a Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório a inserção do Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares das instituições públicas e privadas em todo o país. Posteriormente, em 2004 foi estabelecida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Desse modo, a lei passou a obrigar mudanças nos currículos ao estabelecer a transversalidade dos temas em todas as disciplinas, mas de forma obrigatória nos conteúdos das disciplinas de Artes, Literatura e História. Assim, a referida lei alterou o texto da LDB 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nos artigos 26-A e 79-B. (BRASIL, Lei 10639/03). Posteriormente, foi acrescentada pela lei 11.645/2008 ampliando novos horizontes para o Ensino da História dos Povos Indígenas.

Luiz Cerri e Rúbia Janz (2018), argumentam que, todos esses documentos são frutos de uma série de inquietações dos movimentos negros organizados, que desde o início da República veio lutando por conquistas de direitos da população negra, no que tange principalmente o âmbito educacional.

Diante disso, Luena Pereira (2010), também destaca várias ações significativas promovida pelo Movimento Negro Unificado. Uma delas, consistiu em questionar a celebração do 13 de maio como o dia da Abolição da Escravatura, propondo, em vez disso, que fosse reconhecido como o Dia Nacional da Luta contra o Racismo. Além disso, o MNU trouxe consigo, uma data importante a ser lembrada pela sociedade brasileira, o 20 de novembro, em memória ao líder do Quilombo dos Palmares, Zumbi. Esta data ficou célebre como o Dia Nacional da Consciência Negra, que foi incluída no calendário escolar.

Com isso, o sociólogo Boaventura Santos (2009), nos convida a pensar sobre a prática do epistemicídio, que se conceitua na morte da construção de conhecimentos, de culturas, saberes, tradições dos povos que foram alvos de exploração colonial. Esses conhecimentos são ignorados por não assimilar com os padrões da cultura branca ocidental. Assim, “[...]certamente coube aos movimentos negros o maior protagonismo na pressão pela modificação nos currículos escolares no sentido de incorporar a história da África, dos africanos e seus descendentes na formação social brasileira (PEREIRA, 2010, p.5)”.

Contudo, a maior parte dos conteúdos trabalhados na disciplina de História tendem a priorizar “o geral e o global” dos acontecimentos históricos, em prejuízo do

cotidiano, da vida privada, dos conflitos, das resistências de determinados grupos, das relações de poder e das relações étnico-raciais, que permeiam os diversos contextos e acabam por ser eliminados da construção do conhecimento histórico. O resultado é a seleção de conteúdos que marginaliza os grupos sociais por não atenderem aos pressupostos tradicionais.

A abordagem de assuntos relacionados à História da África em sala de aula sempre representou um desafio significativo a ser superado. Isso se deve, em grande parte, à persistência de estereótipos e preconceitos que associavam o continente africano a imagens de fome, pobreza e a extrema miséria, refletindo numa visão distorcida e ideológica. Como aponta Anderson Oliva (2008), os estudos africanos frequentemente foram marginalizados nos programas curriculares e nos manuais didáticos brasileiros, recebendo uma atenção considerada insignificante. O continente africano, muitas vezes, era apresentado de forma secundária limitando-se a abordagens vinculadas ao período de tráfico de africanos escravizados e aos de exploração marítima do século XV e XVI da era moderna.

Apesar da promulgação de uma lei para tratar das questões sobre as relações étnico-raciais no ano de 2003, ainda era predominante a ausência de materiais adequados e diversos desafios em evidência para os professores, incluindo uma formação insuficiente sobre a temática, a escassez de bibliografia e pesquisas disponíveis.

Diante desse cenário, o objetivo deste capítulo é contextualizar os diálogos e impasses enfrentados pelos professores do CERJA, para trabalhar conteúdos sobre a História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, com a atualização da BNCC para o Novo Ensino Médio.

Ao utilizar a história oral na abordagem deste capítulo, José Meihy (2005) nos informa que se trata de um recurso moderno que passou a ser utilizado principalmente depois da Segunda Guerra Mundial. Assim, com o avanço da tecnologia através do uso de gravadores e máquinas passou a ser usado para validar as experiências que não estão registradas nos documentos escritos. Esse é um tipo de narrativa utilizada em forma de registros gravados ou filmados por um suporte e permite desenvolver reflexões que possuem variações em seus resultados.

Diante das ramificações da história oral, a história oral temática permite desenvolver um tema central e as entrevistas desencadeiam o desenvolvimento desse tema. “[...] A história oral temática não só admite o uso do questionário, mas, mais do

que isso, este se torna peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados.” (MEIHY, 2015, p. 38).

Para o desenvolvimento de competências profissionais que atendam a essas demandas é fundamental pensar no processo de formação dos professores de história que perpassa pela aquisição de conhecimentos teóricos, metodológicos, específicos, pedagógicos e práticos, iniciados nos componentes curriculares do curso. O conjunto de aprendizagens desenvolvido anteriormente ao contato com o ambiente escolar estão interligados diretamente com a prática de ensino, constituindo assim, o embasamento norteador da atuação do professor em sala de aula, além da formação continuada. (CARVALHO; ARAÚJO, 2013)

Desse modo, tendo em vista a entender como tem sido o processo da formação continuada para a abordagem desses conteúdos em sala de aula, o professor Helenildo pontua que:

A formação continuada foi uma formação muito voltada para outras áreas e acabei não tendo a oportunidade de fazer formação nessa área pra atender essa lei, pra atender a História da África e dos afrodescendentes. Eu até comecei uma, mas depois não consegui concluir. (Helenildo, 26/09/2023).

A fala do professor revela uma lacuna na formação continuada voltada para a abordagem dos conteúdos sobre a História da África e dos afrodescendentes. Sua experiência evidencia uma realidade enfrentada por muitos educadores, onde a formação oferecida, muitas vezes não contempla de forma adequada as demandas da lei para a condução das práticas pedagógicas.

É nesse cenário, que podemos pensar sobre os dilaceramentos e embates quanto a formação do professor, pois [...] “seu cotidiano é preenchido por múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerados pelas preocupações, muitas vezes contraditória, entre sua profissão, família e progresso cultural.” (SCHMIDT, 2003. p. 55). Além de sua formação não se limitar ao curso de história, mas engloba a área das Ciências Humanas, evidencia a complexidade e abrangência de seu conhecimento pedagógico.

Sobre este aspecto, ao se pensar na formação continuada, Demerval Saviani (1944) tem-se como princípio a pedagogia histórico-crítica, não deve se restringir apenas às resoluções de problemas que surgem na sala de aula, mas permite que o professor ultrapasse a visão da atividade escolar ao fazer uma análise da profissão docente, do

espaço escolar e promover a valorização cultural do alunos para compreender o problema das relações sociais.

Ao se pensar na abordagem da lei nas escolas quanto à formação dos professores, Marisa Laureano (2008) afirma que, existem diversos fatores que incluem, principalmente, limitações na formação de alguns professores que não tiveram esses conteúdos no momento em que cursaram a universidade ou se formaram em período anterior à homologação da lei. As ponderações de Maria Laureano (2008), de certo modo, são afirmadas na fala da professora ao ser questionada se: no período em que cursou a licenciatura, havia no curso, abordagens sobre a Lei Federal nº 10.639/2003?

[...] “Não. Na verdade, eu peguei o currículo antigo que era definido ainda em História antiga, História moderna, História contemporânea. A gente teve a disciplina África, mas não com essa abordagem, quando eu concluí em 2004, a lei era muito recente, a gente ouviu falar da lei, mas não teve essa abordagem, por isso houve essa necessidade de fazer uma formação posterior (Juscelânia, 26/09/2023)”.

A narrativa da professora ressoa como um eco das inúmeras vozes dos educadores que enfrentam os desafios da implementação da lei no exercício da docência. Seu relato não apenas evidencia lacunas na formação inicial dos professores, mas também lança luz sobre a necessidade de um apoio institucional mais contundente e uma formação continuada mais eficaz para o trato das questões das relações étnico-raciais. Atender a essas demandas do ensino de história é um grande desafio e exige o comprometimento profissional, bem como foi citado pela regente sobre a necessidade de realizar uma Especialização posterior a formação da licenciatura. A reflexão sobre a temática no processos de formação de professores Antônio Nóvoa (2009), pontua que:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 22).

O autor argumenta que a formação continuada de professores vai além da mera aquisição de conhecimentos técnicos ou científicos. Ele enfatiza a importância de construir um autoconhecimento dentro do contexto profissional. Por isso, a profissão

docente não pode ser apenas enquadrada na matriz técnica ou científica dos conhecimentos obtidos no curso superior de licenciatura. A cerne da identidade profissional dos educadores envolve aspectos pessoais e subjetivos. Essa compreensão mais ampla e holística da profissão é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida e significativa.

Outro aspecto a ser observado na fala da docente Juscelândia, diz respeito à estruturação tradicional do currículo acadêmico do período que estava cursando, este é orientado a partir de uma linearidade de pensamento que não rompe com a lógica quadripartite, vindo de uma temporalidade europeia. Inicia-se com os estudos sobre História Antiga, História Medieval, História Moderna e na sequência a História Contemporânea.

Marina Souza (2012) explica que essa divisão cronológica tradicional no campo da história, além de limitar a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural e histórica, dificulta os conhecimentos sobre a África no qual este continente não é incluso de forma satisfatória nessas temporalidades de estudo histórico, por ser uma área permeada de estereótipos, que associa os africanos a partir de um passado escravista. Assim, Marina Souza (2012) sugere que o continente africano deveria ser estudado em sua totalidade e integrado em todas as etapas da história da humanidade.

Por isso, Chimamanda Adichie (2009), nos ajuda a entender sobre “o perigo de uma história única” que reside na simplificação das narrativas históricas que não representam a diversidade das experiências humanas. Tal como é posto na história quadripartite que obscurece eventos importantes e silenciam vozes que não se encaixam nas narrativas dominantes. Nessa temporalidade não é mencionada a África pré-conquista atlântica, que dialogue sobre a existência e infraestrutura de grandes reinos e impérios africanos, a economia autossuficiente, a riqueza em suas variedades linguísticas, étnicas, religiosas e culturais, além da figura do negro como sujeito social e não como inerente a escravidão.

Por essa razão, ao questionar a professora se a discriminação e o preconceito racial interferem na construção da aprendizagem dos seus alunos? Ela responde que:

As vezes sim. Muitas vezes, como forma de se intimidar em sala de aula. Então assim, a gente percebe isso muitas vezes daquele aluno que não tem a fala. Ele acaba ficando tão intimidado em se mostrar a até em sofrer preconceitos que sofreram em outros lugares que acaba se intimidando e se isolando um pouco e isso acaba interferindo na aprendizagem, no questionamento, e do

não se mostrar, não se apresentar, dessa forma. (Juscelania, 26/09/2023).

Através do diálogo da professora, é possível notar sua sensibilidade ao abordar a influência negativa da discriminação e do preconceito racial no processo de ensino - aprendizagem dos seus educandos. Bem como, ao identificar que alguns estudantes se sentem intimidados e retraídos em sala de aula devido as experiências anteriores sofridas com a discriminação, ela demonstra uma compreensão empática dos desafios enfrentados por esses indivíduos.

Partindo desse pressuposto, as reflexões de Frantz Fanon (1968), nos ajuda a entender o racismo como uma construção social, na qual culturas hierarquizadas causaram a violência colonial ao criar um repertório de uma história sempre contada pelos vencidos, a partir do olhar do outro.

Apesar de Frantz Fanon (1983) apresentar abordagens quanto aos processos de críticas ao colonialismo, ao capitalismo, ao racismo, ao patriarcado e outras formas de opressão, ainda é possível identificar esses resquícios coloniais na atualidade, que também se manifestam no interior do ambiente escolar. Como o complexo de inferioridade internalizada nos estudantes negros, que demanda de uma práxis revolucionária através da descolonização do pensamento, que estes experimentem a possibilidade de ampliação do repertório cultural, a autorressignificação e valorização do ser negro.

Em outras palavras, o Negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: tornar-se branco ou desaparecer, mas ele deve poder tomar consciência de uma possibilidade de existir, ou se a sociedade lhe causa dificuldades, devido à sua cor, se eu constato em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-lhe a “manter suas distâncias”; meu objetivo, ao contrário será, uma vez as causas determinantes esclarecidas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, a respeito das estruturas sociais (FANON, 1983, p. 84).

Conforme cita Frantz Fanon, é preciso romper com a dicotomia imposta pelo colonialismo, um fator causador tanto do sofrimento social, como também psíquico, no qual o negro deve desenvolver a consciência de sua própria existência mesmo diante das dificuldades impostas pela sociedade sobre sua cor. Assim como é posto, até os dias atuais nas representações midiáticas (teatro, TV, cinemas, novelas, músicas) ainda insiste em retratar a mulher negra como empregada doméstica e a do homem negro como operários

ou atuações ligados a malandragem, traficante, perpetuando estereótipos prejudiciais que dificultam a construção de uma identidade positiva do ser negro. Além disso, são rechaçados pelos discursos de meritocracia, impostos por sistemas, que servem para manter os espaços privilegiados inacessíveis para as pessoas negras ao criar obstáculos adicionais para a sua ascensão social.

No entanto, cabe ao docente orientar caminhos para o desenvolvimento de pensamentos autônomos e críticos capazes de contribuir para que aluno consiga discernir a disseminação de informações sem fundamentos, baseadas em senso comum, a manipulação midiática, a interferência ideológica da indústria cultural e a gama de notícias veiculadas por meio da internet.

Isso não significa dizer que o professor irá impor um modelo de pensamento ao aluno, mas, criar mecanismos que permitam aos estudantes buscar fundamentos sólidos que irão fomentar sua leitura e posição social. Nesse mesmo sentido, o professor Helenildo ao ser questionado se a discriminação racial e o preconceito interferem na construção da aprendizagem dos seus alunos? Ele afirma que:

Sim, com certeza sim. O racismo acaba inferiorizando as pessoas e lógico que isso precise de um estudo talvez mais antropológico com o apoio mais psicológico, mas com certeza sim porque mexe na autoestima e a gente precisa de uma outra educação que quebre esses estereótipos e que valorize o povo negro, mostrar a beleza, a diversidade, a importância do povo negro, isso com certeza essas questões estão presentes em sala de aula (Helenildo, 26/09/2023).

Nessa perspectiva, a fala do professor reflete sua preocupação ao perceber no cotidiano da sala de aula a influência prejudicial do racismo e do preconceito no processo ensino aprendizagem dos seus alunos, além de destacar como essas discriminações mexem na autoestima e inferiorizam seus educandos.

Assim como é proposto por Frantz Fanon (1968), o professor ressalta a necessidade de uma abordagem que vai além do âmbito educacional, sugerindo uma mediação antropológica e psicológica mais aprofundada para lidar com essas questões. Ambos enfatizam a importância de uma educação antirracista que valorize a diversidade e beleza do povo negro, além de promover uma autoestima positiva e o senso de valorização de identidade.

E para construir novos caminhos ao combate ao racismo no espaço escolar, é preciso desenvolver uma educação antirracista que promova a construção da autoestima,

a relevância da representatividade, o papel positivo e representativo do negro na sociedade. A escola torna-se o lócus beneficiado para resgatar as histórias que não foram contadas nas páginas dos livros didáticos.

Por isso, Nilma Gomes (2005) lança questionamentos sobre “[...] por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?” (GOMES, 2005, p.146). Para isso, ela sugere a autonomia do professor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que devem ser orientadas por princípios éticos que discutam as questões raciais dentro do ambiente escolar. Contudo, Gomes questiona a validade da autonomia do professor quando esta é usada para tolerar comportamentos racistas dentro da escola, [...] “que permite que as meninas brancas chamem a colega negra de “negra do cabelo duro” ou “cabelo de bombril”?” (GOMES, 2005, p.146). De tal forma, quando a docente relata que:

O ano passado a gente teve um episódio aqui de uma aluna que ela sofreu preconceito por conta do cabelo. Ela alisa o cabelo, e aí isso foi citado em sala de aula e esses meninos começaram a falar: ah, porque ela não tá se valorizando, porque ela tava alisando o cabelo. E aí ela citou uma fala minha após a gente assistir um videozinho do desenho animado Ré e ela disse assim: "O cabelo é meu, o corpo é meu e eu uso como eu quero, então eu não vou deixar de ser negra, eu não vou deixar de amar a minha raça por conta do meu cabelo, da forma como eu uso meu cabelo". Então, eu acho que isso aí ficou muito marcado na minha estratégia, até pra mudar muita coisa esse ano também, dessa valorização do ser, independente de como tá se vestindo, de como que religião tá praticando, mas, se valorizar e se sentir bonita independente de sua raça e tudo mais. (Juscelania, 26/09/2023).

Ao se pensar na atuação do professor em sala de aula, quanto aos episódios de discriminação racial através de comentários pejorativos sofrido pela aluna devido ao seu cabelo alisado, a professora ressalta a postura assertiva da estudante que se manifestou em defesa de sua própria identidade, isso devido a utilização de uma linguagem audiovisual, o filme, como um meio de desenvolver reflexões críticas da aluna.

A aluna ao reafirmar sobre o direito de decidir sobre seu próprio corpo e expressar orgulho de sua herança racial, transmite uma mensagem poderosa de autoaceitação e resistência ao racismo. Assim como define (GOMES, 2005, p. 8), “[...] O cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como um signo, pois representa algo mais, algo distinto de si mesmo”.

A repercussão desse acontecimento levantou a questão sobre quais estratégias pedagógicas são utilizadas para diminuir o preconceito e a discriminação racial quando ocorre em sala de aula?

Olha, eu hoje eu utilizo muito a questão do planejamento de atividades que são diversificadas para esse tema, principalmente, não só voltadas pra textos, por exemplo. Mas assim, atividades diferenciadas com linguagens diferenciadas, então vai desde uma história em quadrinhos, até um desenho animado, imagens, músicas, um filme um pouco mais pesado, porque o que falta muitas vezes nesse preconceito é a questão da falta de conhecimento pra o tema. Então assim, o preconceito religioso, principalmente de religiões de matrizes africanas que eu acho que talvez supere todos os outros, a gente só tem esse preconceito por falta de conhecimento. Então se o aluno conhece essas matrizes, eles começam a conhecer o olhar do outro, então assim, é a questão de planejar atividades para que esse aluno tenha uma visão diferente, para que ele conheça essas outras formas, né, esse multiculturalismo que a gente tem aqui no Brasil. E dessa maneira que a gente tem esse planejamento diferente o que eu vejo é muito a valorização desses alunos. (Juscelania, 26/09/2023).

A utilização de diferentes linguagens em sala de aula, conforme destacado pela professora, representa uma abordagem pedagógica inovadora que visa promover uma compreensão mais ampla e profunda das questões étnico-raciais. Ao empregar recursos diversificados, como textos, histórias em quadrinhos, desenhos animados, imagens e filmes. Dessa forma, ela como educadora, proporciona aos seus alunos uma experiência multifacetada que vai além do tradicional, ensino baseado nas aulas expositivas e nos textos escritos.

A utilização dessas diferentes linguagens, contempla as inovações metodológicas, ao lançar mão de diferentes fontes e recursos didáticos, como a história em quadrinhos, desenho animado, imagens, filmes e músicas visa enriquecer o processo educacional. Ao utilizar esses recursos, busca-se não apenas tornar as aulas mais dinâmicas, mas também aproximar o conteúdo escolar do cotidiano dos alunos.

Reconhece-se a relevância dessas linguagens devido a sua familiaridade com o público estudantil. No entanto é crucial destacar que o objetivo vai além do simples entretenimento, é essencial orientar uma discussão crítica sobre os materiais apresentados, de modo que não se restrinja a meras ilustrações, a exemplo da utilização

de imagens, mas sim, promova uma compreensão aprofundada e reflexiva dos temas abordados.

O preconceito e a discriminação racial são práticas que infelizmente estão presentes no espaço escolar e um dos problemas que é citado pela professora sobre o racismo e a discriminação racial no que concerne principalmente as religiões de matrizes africanas é a falta de conhecimento. Desse modo Kabengele Munanga (2005) ao tratar sobre o racismo presente na escola destaca a importância de mostrar os conhecimentos produzidos nas Ciências Humanas que vão auxiliar nas análises das relações étnico-raciais a fim de que possa ser construída uma educação multicultural e de uma pedagogia antirracista.

Além disso, na fala do professor Helenildo, sobre as estratégias pedagógicas que ele utiliza para diminuir o preconceito e a discriminação racial na sala de aula, ele pontua:

A estratégia é primeiro estudar as culturas negras, mostrar que o Egito é uma das maiores civilizações do mundo fica na África. Mostrar que a gente já teve negros famosos que teve um papel importante, destacar personalidades importantes como o Barack Obama, como o Mandela, até aqui no Brasil as lideranças negras, a importância do movimento negro, toda essa cultura, como os negros contribuíram para a formação do Brasil e como esse passado ainda é ignorado como esse passado é pouco reconhecido e muito menos compensado. Então, na verdade é demonstrar o outro lado né. Quebrar essa inferiorização do negro, que tá presente nas redes sociais. Eu mesmo pego muitas imagens dessas redes sociais como denúncia. O WhatsApp é um instrumento de propagação do racismo, as redes sociais como um todo. (Helenildo, 26/09/2023).

A abordagem pedagógica adotada pelo professor nos permite compreender como suas aulas abordam a grandiosidade do Egito como uma das maiores civilizações do mundo, situada no continente africano. Ao fazê-lo, o docente conscientiza seus alunos sobre a importância de desconstruir estigmas que perpetuam a ideia de que a África é desprovida de riquezas. Além disso, a utilização de biografias inspiradoras, como as de Barack Obama, Nelson Mandela e líderes negros no Brasil é fundamental para demonstrar como suas trajetórias foram marcantes e influentes.

Esses exemplos evidenciam o potencial transformador de indivíduos provenientes da África e da diáspora africana, inspirando os alunos a reconhecerem a diversidade e a riqueza cultural e histórica desse continente e de suas contribuições para o mundo.

A utilização das imagens e biografias permite ao professor ilustrar visualmente as narrativas e experiências dos povos negros, além da abordagem sobre o movimento negro na conquista de direitos que não são usufruídos até os dias atuais a contribuição dos negros para a formação do país demonstrando como suas atuações foram significativas e influentes. Contudo, ele cita que os estereótipos permeiam nas redes sociais e em diversas plataformas de comunicação que devem ser combatidos. o

Uma situação comumente observada no cotidiano escolar, com impacto na educação das relações étnico-raciais, seja a folclorização das heranças culturais africanas, que acontece principalmente em 20 de novembro, quando se comemora o dia da consciência negra. Além disso, a história da África em alguns aspectos ainda se apresenta de forma extremamente distorcida e estereotipada. Esta situação denuncia a urgência dos profissionais de ensino em ressignificar as comemorações destas datas no calendário escolar e ampliar as discussões para que a história dos povos africanos e afro-brasileiros também seja trabalhada com o aprofundamento necessário, não somente em um único mês do ano, mas ao longo do ano letivo.

Por isso, tornou-se fundamental entender, como a equipe escolar está integrando a aplicação da lei de forma transversal, abrangendo as disciplinas como educação artística, literatura e história? Essa abordagem ocorre apenas no mês de novembro, ou é uma prática continuada ao longo do ano letivo?

Sim. A gente sempre faz muitos projetos aqui e que acaba abordando todas as disciplinas e nesses projetos a gente costuma sempre focar a questão racial independente do mês de novembro, então assim, a gente não espera chegar o mês da consciência negra pra trabalhar a questão racial aqui na escola, então assim, trabalha tanto em sala de aula, com textos, leituras obrigatórias de livros, como também gincanas, as feiras das nações que a gente sempre aborda a questão da temática negra, a questão da FECISA que a gente teve até o ano de 2019 por conta do período pandêmico. Essa FECISA, que é uma Feira de Ciências e Cultura que acontece aqui meio em Standby, a gente retornou esse ano e a temática racial ela tá sempre presente, não só a temática racial, mas a gente acaba abordando também a lei 11.645, que traz um pouquinho também da questão Indígena, tentando também trazer um pouco do regionalismo. Então essa questão racial e essa questão Indígena a gente traz voltada pra a nossa região, o conhecimento da nossa região, o conhecimento da formação da nossa região e por conta desse regionalismo, também incentivam os alunos a conhecer as propriedades que tem aqui na nossa região, como por exemplo o Quilombo que foi reconhecido esse ano como uma comunidade remanescente de quilombo e realmente como eles podem valorizar isso aí. (Juscelânia, 26/09/2023).

A fala da docente evidencia a importância de uma abordagem pedagógica abrangente e integrada, que vai além da simples comemoração do mês da consciência negra, demonstrando um compromisso constante com a temática étnica e racial ao longo do ano letivo. Ao promover projetos pedagógicos que permeiam todas as disciplinas, com a utilização de diferentes linguagens como textos, leituras de livros, bem como gincanas e feiras temáticas, conforme foi citado a Feira das Nações e a Feira de Ciência e Saúde (FECISA), em que a escola não apenas reconhece a importância da diversidade, mas também entende que essa diversidade é importante para a formação cultural e identitária desses alunos.

É perceptível que o discurso da professora, sobre o desenvolvimento dessas atividades pedagógicas, tal como é proposto por Homi Bhabha (1998) que o local da cultura é produzido e contestado através da interação entre diferentes narrativas de identidade. Nesse sentido, a escola pode ser também visualizada como um local que produz cultura ao conectar conteúdos às particularidades regionais e locais. No discurso da docente, ela também cita o reconhecimento de uma comunidade rural denominada Quilombo que passou a ser reconhecida recentemente como uma comunidade tradicional quilombola na região, assim a escola auxilia no fortalecimento da construção da identidade dos alunos. Contudo, esse local da cultura proposto por Bhabha, não se trata especificamente de um local físico, estático e homogêneo, mas sim fluida e híbrida.

## **2.2 - UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS – O QUE MUDA COM A BASE?**

A seleção e organização dos conteúdos nos livros didáticos de História, inicialmente, eram inseridos em um tempo cronológico que privilegiava assuntos relacionados à História Geral, para depois serem abordados a História do Brasil. Sobre este aspecto, Circe Bittencourt (1993) relata que, o fato de os primeiros livros didáticos de História do Brasil serem impressos na Europa é reflexo de um contexto histórico específico, pois, na época em que esses materiais foram produzidos, o Brasil ainda estava em processo de formação como nação independente, e a Europa exercia uma influência cultural e intelectual significativa sobre o país.

Essa abordagem implicou em uma diminuição quantitativa e qualitativa da inserção dos povos não europeus na narrativa histórica global, numa tentativa de primeiro

serem explorados os assuntos que ocorreram na História Geral para depois ser estudada a História do Brasil. Assim, Luiz Cerri (2009) afirma que, essa lógica não rompe com a concepção linear do tempo e subestima a ideia de que os eventos históricos no Brasil também influenciaram outros locais do mundo.

Contudo, o livro didático passou a ser uma preocupação do Estado brasileiro a partir de 1929, já que nesse período, houve uma expansão significativa da oferta da Educação Pública para a população. Circe Bittencourt (1993) informa que, esses acontecimentos ocorreram, principalmente, por meio de políticas educacionais implantadas no governo de Getúlio Vargas que visavam ampliar o acesso à educação básica no país. Para isso, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) e posteriormente a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

O livro didático tornou-se um importante meio de comunicação entre a sociedade civil e o Estado, já que para a época houve também a necessidade da criação de uma identidade e memória nacional com discursos nacionalistas de pertencimento. Várias mudanças ocorreram com a produção dos livros e em pleno processo de redemocratização do país, em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), este é responsável pela distribuição de livros didáticos, pedagógicos e literários destinados aos professores e alunos da educação básica no país.

No ensino de história, esses manuais didáticos foram considerados como um instrumento à serviço da ideologia e da preservação do ensino tradicional. Diante das constantes revisões que as concepções do ensino de história vêm passando, o livro, em muitos momentos, foi rotulado como tradicional ou em alguns casos posto como “vilão”. Tais críticas referiam-se à sua composição cronológica-linear, que prezava pelos conteúdos ditos universais, mas que, na verdade, centralizava a história da Europa.

Diante dos desafios enfrentados, muitas editoras se dedicaram para acompanhar as tendências do mercado que se inclinava para uma abordagem alinhada com a produção acadêmica. Essas instituições de nível superior entendiam que, quanto mais científico e atualizado fossem os livros, melhor seria a compreensão dos alunos nos assuntos abordados. Isso refletia a ideia de que um ensino baseado em pesquisas atualizadas seria mais eficaz.

Atualmente, ocorrem avanços significativos em relação aos livros didáticos de história. A inclusão de novas temáticas, linguagens e fontes podem ser visualizadas em suas páginas. Entretanto, os livros são produtos sociais de seu tempo, não sendo isentos de valores ideológicos, antes, atendem as lógicas das classes que dominam o mercado

editorial, como bem lembraram Mariana Insaurriaga e Rejane Jardim (2015). Em razão disso, ainda são recorrentes a ausência de certos temas, sendo raro encontrar discussões voltadas para a História da África, numa perspectiva afrocêntrica.

A perspectiva afrocêntrica, conforme apresentada por Molefi Asante (2003), é um modo de pensamento no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas do continente africano predominam no centro das interpretações históricas e culturais. Assim, a teoria afrocêntrica emerge de um processo de conscientização política e autonomia intelectual, sendo estes, agentes atuantes na construção de suas próprias histórias, como uma forma de denunciar as narrativas eurocêntricas, que historicamente marginalizaram e subestimaram a contribuição da África para a civilização mundial.

Timidamente, encontramos nos livros fragmentos da história dos africanos afro-brasileiros, muitas das vezes, elas aparecem nos boxes ou em ilustrações como meros figurantes apresentados sob a ótica do colonizador. Por isso, nesta seção, buscou-se analisar a forma que são abordadas as temáticas do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana presentes nos livros didáticos, considerando os pressupostos existentes na Base Nacional Comum Curricular e no Plano Nacional do Livro Didático.

Para tanto, esta coleção dos livros didáticos analisada é utilizada pelos estudantes do Ensino Médio Colégio Estadual Ruy José de Almeida (CERJA). Esses livros são intitulados: *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* de autoria de Julieta Romeiro<sup>6</sup>, Maria Raquel Apolinário<sup>7</sup>, Ricardo Melani<sup>8</sup> e Silas Martins Junqueira<sup>9</sup>. Faz parte da primeira edição de 2020 da Editora Moderna.

Para a análise desses livros, foi desenvolvida uma tabela a fim de que pudesse ser analisadas a existência dos conteúdos referente a História da África e dos afro-brasileiros, conforme é apresentado abaixo os três livros com os respectivos temas abordados.

---

<sup>6</sup>Doutora em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do ensino básico, técnico e tecnológico da Rede Federal de ensino.

<sup>7</sup> Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Professora das redes estadual e municipal de ensino durante 12 anos. Coordenadora de projetos editoriais.

<sup>8</sup> Bacharel e mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem mais de 25 anos de experiência como educador. Foi professor do ensino superior durante 18 anos. Foi editor de inúmeras revistas científicas e informativas.

<sup>9</sup> Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor da rede municipal de ensino de São Paulo. Formador de professores e gestores educacionais. Escritor de livros didáticos e de documentos oficiais para secretarias estaduais e municipais de educação

Livro 1- Ser humano, cultura e sociedade	Livro 2- América, povos, territórios e dominação colonial	Livro 3- Relações de poder: Território, estado e nação
<p>A origem dos continentes e da humanidade;  Porque a África é considerada o berço da humanidade?;  Os fósseis de homínídeos encontrados na África;  Homo sapiens surge na África e conquista o planeta;  Formas de organização da realidade: mito, arte, ciência e religião;  O mundo dramático dos mitos: contos de orixás;  A rota triangular;  As correntes marítimas e o caminho do óleo até as praias do Brasil;  A expansão imperialista do século XIX;  Racismo e darwinismo social;  A Conferência de Berlim e a Partilha da África;  Racismo científico: a eugenia;  A língua como instrumento de dominação.</p>	<p>Outras formas de saber: filosofia africana;  O movimento da negritude; “Negro” e “África”;  Invenções europeias;  Para além da raça negra;  Racismo e eurocentrismo;  Pele negra, máscaras brancas;  Teoria do povoamento transoceânica africana;  A violência contra religiões afro-brasileiras;  Religião e sociedade;  A construção do Brasil: um elo indissolúvel;  O Brasil contemporâneo e seus problemas;  O tráfico negreiro;  Indígenas e africanos nos engenhos do Nordeste;  Trocas alimentares entre a África e a América-segregação racial;  O racismo estrutural;  Do mito da democracia racial;  Necropolítica;  Ser negro;  “Racismo reverso” existe?  As heranças da escravidão que habitam em nós.</p>	<p>Fronteiras e territórios no mundo contemporâneo;  Conferência de Berlim;  Mapa do continente africano: divisão política;  Estado, dominação e política;  A guerra no continente africano;  As independências na África;  Estados Nacionais e conflitos;  Guerras civis na África;  Liberdade, poder e política;  Necropolítica e necropoder.</p>

Os livros didáticos são compostos por 4 unidades, 16 capítulos e 252 páginas. Inicialmente é feita uma apresentação geral da obra que contextualiza o Novo Ensino Médio e a BNCC, a proposta da BNCC para o Novo Ensino Médio e a BNCC e a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Percebe-se que na obra, prevalece concomitantemente a presença de uma organização conteudista proposta pela BNCC no desenvolvimento de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos professores e alunos. Os objetivos do capítulo são apresentados através de códigos alfanuméricos ao descrever detalhadamente a forma como o livro deve ser analisado, além de propor sugestões de encaminhamentos didáticos.

O conteúdo é apresentado de forma cronológica e linear, ao abordar os principais temas no ensino de história, iniciando com as primeiras comunidades humanas, a origem dos fósseis hominídeos até os dias atuais. Em alguns aspectos, a África é apresentada fora do olhar da subalternidade ao apresentar o continente como o berço da humanidade. É possível visualizar também temáticas que não eram discutidas nos livros didáticos, como a presença de personagens negros apresentados como sujeitos da ação, como Nelson Mandela, George Floyd, autores negros como Frantz Fanon e dentre outros.

Todavia, nota-se a ausência de uma história integrada:

O objetivo central da História Integrada reside na superação da divisão entre História Geral, das Américas e História do Brasil. Nessa perspectiva, a História Integrada busca fornecer um estudo que possibilite ao aluno entender a simultaneidade dos acontecimentos históricos em espaços diferentes. (BITTENCOURT, 2001, p. 5).

Bittencourt (2001) afirma que essa expressão curricular busca integrar os acontecimentos históricos em um mesmo tempo cronológico, de forma que a história geral, a história da América e a história do Brasil são apresentadas nos capítulos sem haver uma relação sequencial e temporal entre elas. Desse modo, a integração de diferentes acontecimentos simultaneamente nos aspectos sociais, políticos e culturais não são apresentados de forma conjunta.

Apesar dos temas demonstrarem abrangência nos conteúdos, não significa dizer que o livro é o melhor recurso didático para a sua utilização predominante em sala de aula, pois, é perceptível a forma como os produtores de livros didáticos cometem “etnocídios” ou o genocídio cultural, que segundo Luiz Cerri (2009), são conteúdos que estão explícitos no livro didático, mas as suas abordagens se resumem em costumes alimentares, brincadeiras indígenas e africanas, estão representados em boxes e iconografias que são analisadas na perspectiva do olhar do colonizador.

Diante disso, ao ser trabalhado em sala de aula os professores estão suscetíveis a cometer “*farsas escolares*”, que Luiz Cerri (2009) denomina como práticas de pintar os rostos dos alunos, colocar o cocar de cartolina na cabeça, danças de capoeira sem nenhuma contextualização prévia. Quando se na verdade, ao invés de provocar o olhar crítico dos alunos, levando-os a perceber que essas ações não são isentas de

intencionalidades, uma vez que estão suscetíveis a manipulação e interesses individuais e coletivos. Assim, o extermínio da cultura e das etnias corresponde, de imediato, ao apagamento de determinada memória coletiva.

Ao abordar sobre a memória coletiva, é importante pensar no ensino de história pautado na investigação, problematização e interação, contribui ativamente para promover leituras críticas das mais diversas conjunturas históricas. Nesse processo, o professor de história, além de mediar a construção do conhecimento histórico deve atuar na criação de mecanismos que permita ao estudante buscar fundamentos sólidos para fomentar sua leitura e posição social.

Pensando nisso, ao trabalhar o livro didático em sala de aula, coloca-se como desafio no momento de operacionalizar e aplicar o conceito de memória e lugares de memória no ensino de história. A memória consiste na atualização das lembranças do passado no presente. Essa operação complexa envolve a organização de reminiscências de acordo com as experiências marcantes do passado e os interesses do presente. De modo que lembrar, selecionar, gravar, esquecer e descartar são frutos desse trabalho de organização. Assim, “hoje considera-se que a memória tem uma dimensão subjetiva e que sua reflexão perpassa aspectos como consciência, inconsciência, seleção, repressão e manipulação” (OLIVINDO, p.3).

Nessa perspectiva, o livro torna-se uma possibilidade para trabalhar a memória por meio das iconografias presentes nos livros didáticos. Muitas destas iconografias são representantes da história oficial do nosso país, pode-se citar a obra *A primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles, como imagem que perdura na memória de muitos estudantes, como legítima representação da colonização no Brasil.



O romantismo influenciou a construção de uma narrativa nacional capaz de assimilar e incorporar os indígenas na história da nação. Na imagem, a tela *Primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles, pintada em 1861, que pode ser considerada uma expressão desse período.

Fonte: Livro didático- Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Problematizações acerca da obra supracitada podem ser levantadas, após o estudo da história dos povos indígenas, para assim confrontar o exposto na imagem. A partir daí, analisar a pintura de outro ângulo, atentando-se para as possíveis visões dos índios em relação ao símbolo dos portugueses, a exemplo da cruz. Ainda, será possível nessa abordagem, discutir a construção de memória como instrumento de poder, pois, historicamente, as classes detentoras das memórias “legítimas”, determinaram o que deveriam ser lembrado ou esquecido.

A ausência dos povos indígenas nos livros didáticos enquanto sujeitos da ação e protagonistas de suas próprias histórias ainda é predominante, bem como as dos negros que tem suas histórias negligenciadas. Partindo desse pressuposto, ao questionar a professora Juscelânia como ela avalia a representação dos africanos e dos afro-brasileiros nos livros didáticos utilizados em sala de aula? Ela destaca alguns avanços nas abordagens dos livros didáticos, bem como, tece críticas:

Olha, eu tenho um pé atrás com o livro didático, inclusive, eu quase não uso, ou eu não uso principalmente o que é adotado por aqui, porque eu tenho um certo ... vou utilizar até uma palavra forte, mas um certo menosprezo por determinadas linguagens e principalmente pelas imagens que o negro é abordado nesse livro didático. Então assim, eu utilizo muito imagens como de Debret que traz esse negro no lugar de escravo, mesmo que esteja falando da valorização do negro, apesar de que, nesses 20 anos, quase 20 anos em sala de aula eu já sinto uma mudança em relação a isso, com relação a linguagem, com relação a utilização de músicas, de textos mais diversos que traz uma valorização maior desse negro, projetos voltados também pra essa valorização do negro, mas a linguagem da imagem eu ainda acho que precisa melhorar muito. Apesar de que, nesses últimos anos a gente tem visto assuntos que não eram abordados ou que não eram tão abordados e nos livros talvez de quando eu estudei ou de quando tava na universidade, que são assuntos por exemplo: revolta dos malês que eram abordadas de menor tempo e que agora é muito mais abordada. Outras revoltas escravas, outras revoltas negras ou a própria valorização negra, como por exemplo, agora no bicentenário da independência do Brasil na Bahia, a gente teve um olhar muito voltado pra essa classe menosprezada anteriormente, mas que foi colocado em evidência os negros, os indígenas, não só negros escravos, mas como o negro em forma de luta, em forma de ação efetiva pra essas mudanças que aconteceram aqui no Brasil. (Juscelânia, 26/09/2023).

A fala da professora reflete uma postura crítica em relação ao uso do livro didático, especialmente no que diz a representação do negro e a linguagem utilizada. Ela expressa uma desconfiança em relação ao livro adotado ao demonstrar preferências por materiais

alternativos, como as imagens de Debret que retratam o negro de maneira mais autêntica, apesar de estarem associadas a condição de escravidão. Outra questão analisada pela docente é a sua preocupação com a forma que o negro é representado nos livros didáticos, especialmente em relação as imagens, visualizando estereótipos prejudiciais sendo perpetuados.

Apesar das críticas tecidas, a professora reconhece e consegue visualizar em suas páginas que já são inseridas algumas mudanças positivas ao longo dos anos, como uma maior diversidade de textos e uma abordagem mais ampla em relação à história e a valorização do negro. Ela destaca o aumento da atenção para eventos como a Revolta dos Malês. Além da importância da valorização do negro e não apenas a história do sofrimento e da escravidão, mas também de suas lutas e contribuições para mudanças sociais e políticas.

Ela menciona eventos recentes, como o bicentenário da Independência do Brasil na Bahia como oportunidades de destacar essas lutas e ações efetivas. Em síntese, embora tenham ocorrido algumas melhorias, ainda há muito o que ser feito em relação a representação dos negros nos manuais didáticos. Conforme também é pontuado pelo professor Helenildo ao afirmar que:

Os livros didáticos sempre esteve aquém dessa discussão, e agora com essa fragmentação do ensino que acho que pouco trabalha as questões africanas e afro brasileiras nos livros didáticos, tem uma coisa boa nos livros que é tentar integrar os assuntos, tentar relacionar, mas que uma aula por semana não dá pra trabalhar, acaba sendo uma aula muito limitada. (Helenildo, 26/09/2023).

Conforme foi citado, a falta histórica de uma inclusão adequada sobre os temas relacionados à África e aos afro-brasileiros nos livros é visível, além da fragmentação das disciplinas que resulta em poucas abordagens sobre a temática. Portanto, uma única aula por semana torna-se insuficiente para a abordagem dos assuntos e um aprendizado significativo. Outra questão pontuada é que ele reconhece a tentativa dos livros de integrar os assuntos e relacionar entre si, o que pode ser um ponto positivo para uma abordagem mais contextualizada.

Nessa conjuntura, é importante mencionar que, com a adesão da Reforma do Novo Ensino Médio, as relações estabelecidas entre a BNCC e o PNL D, constatam que o PNL D se tornou uma ponte de mão única para os professores e os alunos em sala de aula. Pois,

a transmissão verticalizada dos conteúdos prescritos nos currículos e nos manuais didáticos criam obstáculos sem rotas alternativas para serem pensados em novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, conforme cita Aléxia Franco, Astrogildo Junior e Selva Guimarães (2018).

O PNLD é responsável pela elaboração dos materiais didáticos. Porém, após a implementação da BNCC, passou também, a administrar a formação continuada dos profissionais de educação e como se não bastasse, até mesmo a avaliação e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, dando a entender que os professores que acompanham diariamente o aprendizado dos seus alunos não têm a capacidade de elaborar questões avaliativas.

Observa-se, assim, que esta estruturação dos volumes da coleção tende a limitar, sobremaneira, a autonomia docente. Os professores deverão seguir as prescrições da BNCC à risca, por meio da coleção didática adotada pela escola onde atuam. (FRANCO; JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p.1029)

Pressupõe-se que, houve um controle subversivo dos sujeitos sobre aquilo que pode ou não ser ensinável e o que pode ou não ser transmitido. Desse modo, restam poucas opções para os profissionais em reproduzir temas preestabelecidos, eventos históricos, a forma como deve acontecer a sequência didática e metodológica que vem acompanhada no manual didático do professor e que deverão ser aplicadas nas diferentes regiões do país, através de uma política educacional verticalizada. Assim, esse modelo de ensino reforça a linearidade e a concepção de história única.

Além disso, a observação de que nas páginas dos livros didáticos vem com uma lista de objetos de conhecimentos e habilidades da BNCC, juntamente com as sugestões didáticas detalhadas levanta questões importantes sobre a veracidade da autonomia do professor em sala de aula. O que recai na ideia de que o professor não tem capacidade de conduzir a aula com autonomia. Assim os professores estão sujeitos “[...] à padronização de um formato de livro e de um saber a ser ensinado” (OLIVEIRA e CAIMI, 2021, P.13). Assim, [...] “O que se conclui desta íntima relação estabelecida entre o currículo prescrito e o currículo editado é a preparação de um terreno fértil para o currículo avaliado, especialmente no contexto da avaliação em larga escala”. (OLIVEIRA e CAIMI, 2021, P.11)

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O estudo acerca da Base Nacional Comum Curricular e as orientações para o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, a partir de um estudo de caso sobre a efetivação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Ruy José de Almeida, localizado na cidade de Laje-Bahia não se encerram por aqui, mas abre as possibilidades para o surgimento de outras pesquisas sobre o Ensino de História da África nos espaços escolares.

Portanto, diante das análises, foi possível concluir que o período em que a Base Nacional Comum Curricular foi homologada, foi um momento marcado por várias tensões políticas e sociais. Diante desse cenário, a educação foi visualizada como um campo de disputas, por isso, implementar um documento curricular que homogeneíze a educação em diferentes realidades socioculturais que permeia o país, fez com que limitasse as abordagens metodológicas e a atuação dos professores nas suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Além disso, esse modelo de currículo com caráter neoliberal na educação influenciou também em mudanças substanciais no currículo do Colégio Estadual Ruy José de Almeida, local em que atende um público multicultural. A Reforma do Novo Ensino Médio tem limitado drasticamente a autonomia dos professores de abordar conteúdos que dialoguem com a proposta de um currículo que aborde a diversidade cultural, principalmente debates sobre o ensino da história da África e Cultura Afro Brasileira.

Apesar da existência de uma lei, a BNCC não enfatiza com proeminência a obrigatoriedade da abordagem desses conteúdos nos documentos. Desse modo, não se assumir como currículo, mas como uma base para a construção dos currículos, mesmo que sejam prescritas todas as orientações, lhes retiram a responsabilidade de incluir diversos temas no documento.

Com isso, juntamente com outros fatores abordados, que simplificaram o conhecimento das disciplinas através da inclusão de áreas do conhecimento com os itinerários formativos, o documento enfraqueceu as discussões das questões sobre as relações étnico-raciais ao tratar de forma reducionista. Bem como representa um

retrocesso com as lutas do movimento negro que reivindicaram a inclusão da temática nos currículos.

Em síntese, a pesquisa permitiu perceber que apesar de existir vários ataques a educação, os professores demonstram renovações nas práticas metodológicas em sala de aula e esses conteúdos demonstram que continuarão sendo abordados pelos educadores que resistem e lutam por uma educação antirracista e a efetivação de um projeto de sociedade democrática, empoderada capazes de formar cidadãos autônomos que lutam e reconhecem seus direitos. Pois, como enuncia Paulo Freire (1996, p. 55) “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”. Desse modo, a construção de uma sociedade e educação libertadora também se desenvolve através da discussão e questionamentos de um documento que simplifica e controla os discursos e altera a dinâmica dos espaços de produção do conhecimento. Portanto abrem-se leques e possibilidades para o desenvolvimento de outras pesquisas relacionadas.

## REFERÊNCIAS.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Ed. Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernado Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Por uma Educação Básica no Campo, nº 2.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: A teoria de mudança social. Chicago: African American Imagens, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2007. (Coleção Caderno SECAD; v. 2).

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 1988.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado. USP, 1993.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

CÁSSIO, Fernando L. e GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022.

CARVALHO, Euzébio Fernandes de e ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves de. Planejar a aula de história para um ensino/aprendizagem substantivo (a pré-produção). In: **Anais do III Simpósio Nacional de História da UEG**. Iporá – Goiás, Agosto, 2013, p.336-362.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13 - 36.

CERRI, Luiz Fernando. **Recortes e organização de conteúdos históricos para a educação básica**. Antíteses, vol.2, n. 3, jan. - jun. de 2009, pp. 131-152.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço socio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2 ed, p. 136-161, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1105-1128, out.2007.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fator, 1968.

FRANCO, Alécia Pádua; JUNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o Ensino Fundamental: Tensões e concessões. IN: **Ensino em Revista**. Uberlândia MG, v.25/ n. Especial/ p.1016-1035/ 2018.

FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.) **BNCC de História nos estados: o futuro do presente** – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

GERMINARI, Geysa Dongley. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para aprendizagem histórica. IN: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p.254-269 jan./abr.2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. IN: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **IBGE. Cidades. Laje. 2022**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/laje/panorama>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

INSAURRIAGA, Mariana Mirapalheta e JARDIM, Rejane Barreto. **Entre textos e imagens: Ensino de história uma abordagem generificada dos livros didáticos dos anos noventa e dois mil, do acervo do LEH/UFPEL**. *Aedos*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, jul. 2015. 112-130.

JANZ, Rubia Caroline e CERRI, Luiz Fernando. **Treze anos após a lei nº 10.639/03: O que os estudantes sabem sobre a História da África?** (Ponta Grossa, 2015)\*. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Afro-Ásia, 57 (2018), 187 – 211.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução Mariana Echalar. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

LAUREANO, Marisa Antunes. O ensino de história da África: experiências a partir da sala de aula. IN: MACEDO, JR., org. **Desvendando a história da África.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

LIBÂNEO, Antônio Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** - Goiânia:Ed. Alternativa, 2001

LOPES, Alice. Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, jan./mai., p. 59 - 75, 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e Currículo**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. p.1530 –1555, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral: com o fazer, com o pensar.** Fabíola Holanda. - 2. ed., 4 a reimpressão. - São Paulo : Contexto, 2015.

NÓVOA, Antônio Sampaio. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, JR., org. **Desvendando a história da África.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. **Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola.** Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77041, 2021.

OLIVINDO, Mário Sérgio Pereira de. Ensino de História e memória: usos do passado e os desafios do historiador e do professor. IN: **XXIX Simpósio de História Nacional- Contra os preconceitos: história e democracia.** p. 1 -13.

PEREIRA, Beatriz Prado. LOPES, Roseli Esquerdo. **Porquê ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639. IN: **Revista África e Africanidades,** São Paulo, ano 3, n. 11, nov. 2010b.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. IN: **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira /** organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 144 p. 2017.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo e BNCC: Possibilidades para quem? IN: **Caderno do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 44-53, jan./jun. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/** 11.ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SANTANA, Jacimara Souza. **Reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03: a educação das relações étnico-raciais na área das Ciências Humanas.** Sankofa. Revista de História e de Estudos da Diáspora Africana. 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. P.159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVEIRA e CÓRDOVA. **A pesquisa científica**. In GERHARDT e SILVEIRA (Org.). Métodos da Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Marina de Mello e. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África**. Revista História. Hoje, v.1, nº p. 17-28 - 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.), 2009. **Epistemologias do sul**. Coimbra, Almedina.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- T759Í **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nivaldo Silva Trivinos. --São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

## ANEXO A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

### ESTUDO DE CASO

#### ESTUDO DE CASO

#### ENTREVISTA AOS PROFESSORES

- 1- Qual seu nome?
- 2- Qual sua idade?
- 3- Qual é sua formação e quanto tempo atua na área?
- 4- Qual sua raça/ etnia? ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Negro ( ) Miscigenado
- 5- Como é o perfil do público de alunos que a escola atende em relação a diversidade?

6- No período em que cursou a licenciatura, havia no curso, abordagens sobre a Lei Federal nº 10.639/03 (que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da cultura Afro-brasileira nos currículos da Educação Básica)?

7- Se não, como tem sido o processo da formação continuada para a abordagens desses conteúdos em sala de aula?

8 - Existe discriminação em relação a raça no seu ambiente de trabalho entre:

Aluno / Aluno ( )

Aluno / Professor ( )

Professor / Aluno ( )

Aluno / Servidor ( )

Professor / Servidor ( )

Outros

9- A discriminação e o preconceito racial interferem na construção da aprendizagem dos seus alunos?

10- Se sim, quais estratégia você utiliza para minimizar o preconceito e a discriminação racial quando ocorre em sala de aula?

11- Como a equipe escolar integra a aplicação da lei de forma transversal, abrangendo as disciplinas como educação artística, literatura e história? Essa abordagem ocorre apenas no mês de novembro, ou é uma prática continuada ao longo do ano letivo?

12- Com o Novo Ensino Médio, como você avalia o processo de ensino-aprendizagem dos educandos na disciplina de História? O que mudou?

13- Como você avalia a representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de História utilizados em sala de aula?

14- Como tem sido a utilização dos itinerários formativos na escola?

15- Como é a estrutura física do colégio?