

**ENSINO DE HISTÓRIA PARA A (RE)EDUCAÇÃO
DAS RELAÇÕES RACIAIS:
PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

**HISTORY TEACHING FOR THE (RE)EDUCATION OF RACIAL RELATIONS:
PROCESSES OF MEANING AND PRODUCTION OF SENSES ON THE COMMON
NATIONAL CURRICULAR BASIS (BNCC)**

Maria Aparecida Lima dos Santos¹

Lourival dos Santos²

Janaina Soares Cecilio dos Santos³

RESUMO: O presente artigo aborda processos de significação/fixação de sentidos relacionados à reeducação das relações étnico-raciais determinados no interior do documento destinado ao componente História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O trabalho recaiu sobre os significantes diversidade, raça, racismo, discriminação racial e identidade. O estudo objetivou dar relevo aos mecanismos pelos quais a BNCC é instituída enquanto uma política de currículo comum de cunho homogeneizante. Nossas considerações finais enfatizam que o discurso movido no documento objetiva promover a fixação de sentidos que se aproximam da chamada interculturalidade funcional. Nessa via, fortalece-se a hipótese de que a BNCC, fundamentada em princípios de perspectiva neoliberal, dissemina um ideário que exclui paulatinamente as reflexões que poderiam introduzir pensamentos e modos outros.

Palavras-chave: Currículo. Relações étnico-raciais. Significados e sentidos. Ensino de História. Interculturalidade.

¹ Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) atuando na Faculdade de Educação (FAEd/UFMS). Docente colaboradora do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado e doutorado em Educação pela mesma universidade. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem - Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS).

² Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuando na Faculdade de Educação (FAEd/UFMS). Membro do núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFMS) e do GEPEH/UFMS. Coordenador do Núcleo de Estudos de História Oral em Rede (NEHO-UFMS).

³ Pedagoga graduada pela UFMS. Especialista em Didático para o Ensino Superior. Especialista em relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de história e cultura brasileiras. Docente da rede municipal de Campo Grande/MS

ABSTRACT: This article examines the processes of meaning/fixation of meanings related to the re-education of racial relations in the National Common Curricular Base (BNCC). We deal with the document destined to the History component, highlighting, in particular, the meanings of diversity, race, racism, racial discrimination and identity. The study aimed to highlight the mechanisms by which BNCC is instituted as a common curriculum policy of a homogenizing nature. The analysis carried out indicates that the BNCC presents a discourse that reconciles the demands of social movements and contemporary references in the field of research on teaching History. However, we identified in this discourse evidence of hybrids that seek to fix meanings anchored in ideological matrices, whose principles are opposed to those defended by social movements, as well as to the training proposals for democratization advocated by history teaching. Our final considerations emphasize that the discourse moved in the document aims to promote the fixation of meanings that approach the so-called functional interculturality. In this way, the hypothesis that the BNCC, based on principles from a neoliberal perspective, strengthens an idea that gradually excludes reflections that could introduce other thoughts and ways, is strengthened.

Keywords: Curriculum. Racial relations. Meanings and senses. History teaching; Interculturality.

Introdução

Nos últimos anos, a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pudesse orientar toda a educação e escolarização brasileira se tornou destaque no meio educacional. Esta nova política de educação teve sua terceira versão homologada via Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017, porém as discussões em torno de sua elaboração já ocorriam há mais de uma década. Nesse sentido,

[...] vale destacar que a elaboração da BNCC cumpre uma exigência contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Além desta, é importante mencionar que a União, neste caso, representada pelo Ministério da Educação (MEC), é responsável por legislar sobre diretrizes e bases da educação, como estabelece o artigo 22, Inciso XXIV, da Constituição Federal de 1988: 'Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional'. Logo, a existência de uma BNCC é uma exigência constitucional e, não menos importante, uma inspiração para que muitos sistemas de ensino e escolas (públicas e privadas) elaborem seus currículos (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 33).

Percebe-se a partir do excerto acima uma certa narrativa circulante nos meios acadêmicos que parte da ideia de que a função primordial da BNCC seria a de apoiar professores em seu trabalho de articular objetivos e intenções educativas com a escola e comunidade, bem como elaboradores de propostas e planos nos mais variados níveis e esferas, instituições públicas ou privadas, municipais ou estaduais.

Essa função apresentada como verdade chega às produções acadêmicas a partir da própria BNCC, cujo texto, configurando a necessidade de melhorar a qualidade da escola pública, utiliza argumentos que trazem como destino inevitável a consecução de uma base comum⁴. Nesse contexto, o epíteto “qualidade” no documento associa-se à ideia de acesso a uma “maior quantidade” de “conhecimentos”. Esse aspecto, no entanto, oculta que o sentido de Base tem sido erigido, no Brasil, em um longo processo de unificação curricular, cuja última etapa de elaboração (a partir de 2015) foi marcada

[...] por uma lógica de centralização das decisões curriculares numa perspectiva homogeneizante, em contraposição ao grande investimento feito em significar a base como resposta/solução de qualidade da educação feita a partir de uma declarada ampla participação de diferentes segmentos sociais (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p. 25).

Como consequência da visão de Base que se tornou hegemônica, a concepção de currículo imperante no documento é aquela de arranjo organizacional para o ensino dos conhecimentos que compõem um certo acervo selecionado, posicionando o docente como mero executor de políticas originadas pelo Estado (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p. 26).

O viés autoritário da proposta é ocultado pela perspectiva de um currículo comum, pressupondo-se a difusão de uma cultura considerada como a “mais adequada” para a manutenção da cultura nacional, que, ao mesmo tempo, contribua para a formação dos sujeitos. É dessa forma que a defesa de um currículo comum mobiliza não só aqueles que estão em meio a jogos de poder

⁴ O significado de comum movido atualmente na BNCC desconsidera as discussões anteriores em que “a defesa de uma base comum era estratégia de um projeto comum democrático partilhado a partir da tomada da docência como base e que o comum era aquilo que já existia em comum, nos modos como os docentes ‘faziam’ currículos das escolas brasileiras” (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p. 27).

visando a universalização de sua cultura, como também os que lutam por uma educação de qualidade, muito embora esse significante também possa assumir a expressão de projetos opostos. Com isso,

[...] é importante destacar que o discurso em defesa de uma cultura comum, e por conseqüência [sic] de um currículo comum, não exclui obrigatoriamente a afirmação do caráter plural da cultura ou o multiculturalismo. Freqüentemente [sic], existe o entendimento de que a produção simbólica é diversa e multifacetada, mas também que é necessário selecionar os saberes entendidos como os mais legítimos e garantidores tanto da reprodução dessa cultura quanto das finalidades educacionais e sociais almejadas (LOPES, 2006, p. 42).

Nesta seleção sobre o que é legítimo para garantir as finalidades educacionais e sociais, os currículos ensinam certas coisas e “ao mesmo tempo, [deixam] de ensinar outras. Nesse conjunto de conhecimentos que a escola selecionou (ou que a escola não selecionou) [são] veiculadas visões de mundo, cidadão, aprendizagem, homem, mulher, justiça, igualdade etc” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 32).

Por essa via, é possível verificar os embates e negociações entre os diversos singulares para alcançar a categoria de universal, e é, em meio a estes, que se apresentam imbricadas concepções de mundo, de função da escola, de Estado, de educação, de inclusão, de democracia, de relações raciais, dentre muitas outras.

O exame minucioso do conteúdo dos documentos curriculares, buscando os sentidos possíveis aos quais determinados significantes podem estar se referindo, pode nos fornecer pistas sobre os projetos que se enfrentam no interior dos documentos produzidos.

Reforça-se, dessa forma, a necessidade de considerar a BNCC como política curricular pressupondo o currículo como produção discursiva, uma vez que

[...] o discurso não se reduz à linguagem; ele abarca o conjunto da vida humana significativa, práticas econômicas, políticas e linguísticas. O que é concebido como realidade depende da significação discursiva desses objetos em determinados contextos e ações (COSTA, 2014, p. 134).

Com esses pressupostos em vista, o estudo⁵ realizado focalizou os processos de significação/fixação de sentidos de significantes relacionados à reeducação das relações étnico-raciais determinados para o componente curricular de História presente na BNCC. Procurou, dessa forma, identificar os mecanismos mobilizados na BNCC para fixar sentidos dos conteúdos propostos para o ensino de História enquanto uma política de currículo comum de cunho homogeneizante.

Para apresentar a reflexão tecida, estruturamos nosso artigo em três partes. Inicialmente, abordamos alguns conceitos concernentes às relações raciais, centrais na análise desenvolvida, além de apresentar aspectos do ensino de história que o posicionam como espaço privilegiado para a reeducação dessas relações. Em seguida, discorremos sobre a metodologia de análise privilegiada, o recorte e os termos selecionados para exposição neste texto. Na sequência, apresentamos a análise dos significantes eleitos, encerrando com algumas considerações.

1. O ensino de História e a reeducação das relações étnico-raciais

A compreensão das questões que envolvem as tentativas de fixação de sentidos sobre as relações étnico-raciais no ensino de História exige abordar o conceito de raça, diferenciando a perspectiva biológica daquela cultural, esta última adotada como referencial em nosso estudo.

Nas últimas décadas o significante raça tem ganhado centralidade nas narrativas produzidas pelos integrantes do Movimento Negro e na disputa de sentido que ocorre com a perspectiva biológica, divulgada amplamente em nossa sociedade. Esta disputa pode ser compreendida a partir da ideia de que a capacidade de classificação do ser humano é na verdade uma forma de facilitar a busca e a compreensão do mundo. Assim, destaca-se a necessidade de classificar tudo o que se conhece, uma vez que “[...] os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito

⁵ O estudo realizado vincula-se ao projeto de pesquisa “Currículo e ensino de História: sentidos e significados de tempo passado raça, etnia e diversidade em propostas curriculares (2019/2020)”, desenvolvido pela equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem - Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS).

de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido” (MUNANGA, 2003, p. 2)⁶.

A partir do século XIX, características físicas como os lábios e o nariz, dentre outras, passaram a ser utilizadas também como critério de classificação. O termo raça foi introduzido no Brasil na década de 1870, ainda muito vinculado às ciências biológicas. As ciências sociais brasileiras procuraram, a partir do conceito biológico de raça, orientar cientificamente seus estudos sobre a cultura brasileira e criar um projeto político de nação pós-período escravagista. Assim,

Para esta geração, o conceito de raça, tal qual fora utilizado pela biologia do século XIX, era empregado para explicar as diferenças culturais entre os povos e o modo subordinado com que foram incorporados ao sistema mercantil global pela expansão e conquista europeias [sic]. Para ser claro: abstraía-se da história e das formas sociais, econômicas e culturais para reduzir a desigualdades de situação entre os povos a caracteres físicos e biológicos (GUIMARÃES, 2011, p. 265).

A introdução do termo nas ciências sociais brasileiras é resultado do projeto político já mencionado que objetivava a criação de uma nova nação construída a partir do entrecruzamento das raças caucasiana, africana e americana, que resultaria na formação de um povo homogêneo com uma cultura latina. Esse “processo de miscigenação, potencializado pelo estímulo à novas ondas migratórias de povos europeus, ficou conhecido como embranquecimento” (GUIMARÃES, 2011, p. 265).

O embranquecimento era entendido como uma forma possível de homogeneização da população brasileira. Para tanto, a mestiçagem e o embranquecimento se tornaram políticas raciais no Brasil, permanecendo presentes mesmo quando a utilização de raça em seu sentido biológico deixou de ser operante nas ciências.

⁶ É importante destacar que a perspectiva sociológica aqui assumida considera que a ideia de raça não tem história conhecida antes da América, e a formação das relações sociais pautada nesta ideia constituiu identidades novas: índios, negros e mestiços, redefinindo outras e foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela Conquista. A nova entidade constituiu-se para a Europa após a colonização, implicando na elaboração da perspectiva eurocêntrica. “Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (QUIJANO, 2005, p. 229).

Somente no século XX o termo passou a ser inoperante, não cabendo mais sua utilização na biologia ou na ciência. Neste período, em consequência dos processos ocorridos no Brasil e de grandes desastres como o Holocausto, na Alemanha, o *Apartheid*, na África do Sul, e a segregação racial nos Estados Unidos, o termo raça foi banido do vocabulário científico embora tenha sido incorporado aos censos demográficos do IBGE a partir de 1991 (GUIMARÃES, 2011).

É mister destacar que o termo “raça” não foi extinto das ciências, mas passou por um processo de ressignificação, pois, embora os pesquisadores considerem a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, ele tem sido incorporado nas investigações em Ciências Humanas e Sociais como realidade social e política, exacerbando-o como construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 2003). Destaque-se o fato de que “esse uso tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial” (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 175).

A experiência colonial européia na América criou sociedades racializadas desde o início do contato com os ameríndios e escravizados da África. O racionalismo do século XVI iniciou a constituição de um “saber moderno” que foi coroado pelo racismo científico no século XIX que tem consequências até hoje nas sociedades colonizadas (HERNANDEZ, 2008). No Brasil, a superação da herança de “raças” inferiores passaria pelo processo de miscigenação, entendido como política de branqueamento, com reforço da migração do excedente de mão de obra europeu, resultante da segunda revolução industrial. Afinada com as teorias racistas européias do século XIX, nossas elites sócio-econômicas produziram um discurso de exclusão e inferiorização de negros e negras. Todos os marcadores culturais ou corporais que remetesse aos negros foram estigmatizados. Uma consciência nacional forjada no mito da democracia racial tornou nosso racismo cordial um “crime perfeito” (MUNANGA, 2012).

Nessa interface, a escola passa a ser vista como um espaço privilegiado da gestão da memória social e da transmissão de identidades e saberes legitimados, desempenhando o ensino de História um papel particular quando se explicitam as contradições de objetivos curriculares, disciplinares, sociais e de identidade em meio à operações de ocultamentos e silenciamentos.

A história da educação brasileira está intimamente ligada ao projeto de Estado no qual se objetiva manter as desigualdades e os privilégios pela defesa dos interesses dos grupos dominantes. É dentro desse projeto que certos saberes têm sido selecionados e outros silenciados. Os saberes silenciados são os que revelam as diferenças identitárias de povos minoritários como a população negra, reforçando o lugar delimitado pelo projeto estatal, que discrimina o que se distancia da homogeneização.

Dentre as culturas marginalizadas, destacamos a cultura africana, que historicamente não teve presença no ambiente escolar. O silenciamento, bem como as formas estereotipadas de se enxergar os grupos minoritários, é reflexo do lugar reservado a eles em toda a estrutura social, pois o

[...] currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos tradicionais africanos e indígenas. Apesar da nossa Magna Carta de 1988 garantir os 'Direitos Culturais', na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, que dispõe sobre a cultura, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo no Brasil (MARQUES; CALDERONI, 2016, p. 301).

Avançando para além da transversalidade proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, a Lei nº 10.639/03 trouxe a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na Educação Básica e em instituições públicas e privadas. Posteriormente, complementando-a, a Lei nº 11.645 de 10 março de 2008, adiciona em seu primeiro parágrafo, a obrigatoriedade da presença da História e Cultura Indígena nos currículos.

Somem-se a estes marcos regulatórios as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução nº 1/04), destacando-se que

Esse arcabouço jurídico, [...] vem sendo um dos condutores para a efetivação de política educacional voltada para a afirmação da diversidade, juntamente com a luta do Movimento Social Negro e estudiosos da área que denunciam e questionam o silenciamento pedagógico das questões que tratam das relações étnico-raciais no espaço escolar (MARQUES, 2013, p. 140).

A abordagem da questão no ensino de História tem sido realizada de maneira privilegiada, uma vez que os aspectos históricos que envolvem a constituição e manutenção do racismo e do preconceito são considerados ponto inicial para se pensar a sua superação. E é nesse espaço também que se torna possível ressaltar a perspectiva de uma reeducação das relações raciais, pois

[...] pode-se afirmar que já somos educados para as relações étnico-raciais em nossa sociedade dentro de um certo prisma que, por um lado, permite que percebamos a existência, mesmo que entendida como 'amena', do preconceito e da discriminação, mas, simultaneamente, por outro lado, nunca admitindo-se pessoalmente ser racista (SANTOS; LIMA, 2014, p. 7).

No ensino de História, dado seu caráter constituinte de identidades, instaura-se a necessidade de atender a demanda social de questionar o papel da escola e da educação fornecida nesta instituição, destacando que ele deve ir muito além do que somente alfabetizar e preparar estudantes para o mercado de trabalho, dado que

[...] o ensino de História do Brasil apresenta-se [...] como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como 'comum' e legitimado nas aulas dessa disciplina (ANHORN; COSTA, 2011, p. 133).

A noção de identidade insere-se, neste contexto, em permanentes e infundáveis processos de construção e reconstrução, convertendo-se em alvo de disputas das mais diversas ordens (MORAES; MORAES, 2014). A tensão amplia-se ainda pela compreensão de que a identidade não é algo inato, mas que se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. Não se prende, portanto, apenas ao nível cultural, mas também àqueles sócio-político e histórico de cada sociedade, fator determinante para compreender seu acionamento de forma mais ampla e genérica quando um grupo reivindica maior visibilidade social frente a apagamentos historicamente instituídos, como é o caso das populações negras e indígenas (GOMES, 2005). Assim, definir identidade na contemporaneidade significa assumir que

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (GOMES, 2005, p. 42).

Esses aspectos permitem antever que a reeducação das relações raciais tem na disciplina de História um profícuo lugar de efetivação por implicar uma educação das sensibilidades que visa a preservação de elementos culturais que travam embates com diferentes grupos históricos contra esquecimentos e silenciamento das memórias (GALZERANI, 2012). Nesta perspectiva, vemos na História a manutenção e a resistência de culturas esquecidas e silenciadas no currículo escolar, ainda dominado por um discurso colonial que folcloriza práticas e saberes dos povos africanos e indígenas configurados em “currículo turístico” pela

[...] manutenção de abordagens convencionais no currículo oficial seguidas da introdução folclorizada, secundarizada e banalizada de ‘aspectos, itens, elementos isolados ou pinceladas’ de conteúdos culturais silenciados, movimento não seguido por uma revisão ampla e sistêmica de concepções que, a nosso ver, perpetuam o colonialismo e o eurocentrismo, estigmatizando grupos, práticas culturais e histórias antes silenciadas, agora evidenciadas por meio da estereotipia (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 93).

É esse papel determinante de constituição de identidades que torna a análise do componente curricular de História mais significativa e a compreensão dos sentidos movidos na BNCC central para se pensar sobre as estratégias de fixação movidas no interior de projetos curriculares homogeneizantes.

A análise que realizamos, de cunho qualitativo (GUEDIN; FRANCO, 2008), permitiu-nos verificar por exemplo a fixação por exclusão quando um significante deixou de ser utilizado, sendo substituído por outro. No decorrer do estudo, esse

dado possibilitou examinar as intencionalidades subjacentes à BNCC ao ser associado à noção de currículo como hibridização, ou seja, como resultante de uma “alquimia que seleciona elementos da cultura e os traduz para um dado ambiente, destinando-os a uma audiência específica” (MOREIRA, 2009, p. 373). Essa noção permitiu-nos vislumbrar alguns indícios que subsidiam a ideia de que alguns significantes (e as ausências/ocultamentos/substituições) operados na BNCC combinam distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo alianças que propiciam certos consensos (MOREIRA, 2009). Nesse sentido, é importante destacar que

A hibridização apresenta uma história repleta de colonialismo, mas também de lutas anti e pós-coloniais, o que certamente abre novas perspectivas para a análise de processos de produção culturais, políticos e sociais contemporâneos, sem que se romantizem os aspectos de pluralidade e de transgressão neles implicados (MOREIRA, 2009, p. 373).

Consideramos, em associação, princípios da metodologia de análise documental (SILVA *et al.*, 2009) e nosso *corpus*, à época das primeiras leituras, restringiu-se às versões da BNCC destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais/Anos Finais. O documento destinado ao Ensino Médio (Resolução CNE nº 4/18) ainda não havia sido homologado e, por isso, não compôs o corpo do material selecionado para análise.

Nosso recorte recaiu sobre o trecho do documento destinado ao Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando os seguintes trechos: 1. Introdução; 2. Estrutura da BNCC; 4. A Etapa do Ensino Fundamental; 4.4 A área de Ciências Humanas; e 4.4.2 História.

A partir da seleção de trechos no documento, utilizando a análise de conteúdo, elegemos unidades de sentido⁷ em que a significação pode ser compreendida como o processo de dar identidade às coisas, não se tratando, portanto, de uma fixação de sentido permanente/estruturada para as palavras, pois,

⁷ As unidades de sentido aqui são compreendidas como palavras, frases, concepções que nos permitem realizar inferências, ou seja, suposições e hipóteses que são obtidos através da decomposição da mensagem (SILVA *et al.*, 2009).

[...] nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (BONDIA, 2002, p. 21).

Com base nesses pressupostos, selecionamos categorias⁸, elegendo os significantes *diversidade racial, raça, etnia, negro, étnico-racial, racismo, discriminação, matriz africana, matriz indígena, afro-brasileira, cosmovisão e identidade*. Ao todo, foram selecionados, dentro do documento, sessenta e nove trechos que, a nosso ver, contribuem para compreender como se dá a abordagem da temática étnico-racial, como um todo, no interior da BNCC. Para este artigo, dada a limitação de espaço, escolhemos discorrer sobre os significantes *diversidade, raça, étnico-racial e racismo*, pensando em sua relação com o ensino de História.

2. Movimentos de fixação de sentidos: ocultamentos e filiações

Para abordar os elementos que consideramos estruturantes do documento, elegemos trechos que mobilizam o significante *diversidade*. Apresentamos primeiramente o trecho da introdução do documento que aborda esse significado associado ao adjetivo *cultural*.

Quadro 1 – Localização do significante *diversidade* na Introdução da BNCC

Código do trecho	Trecho selecionado	Localização do trecho no documento
Trecho 1 – T1	No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais , os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas	Introdução da BNCC

⁸ Nomeamos categorias aqueles termos, palavras e conceitos que, a nosso ver, se colocam em consonância com os objetivos e questões que nortearam a investigação (SILVA *et al*, 2009).

	identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017a, p. 15, grifo nosso)	
--	---	--

Fonte: Brasil (2017a).

Em T1, associa-se o significante *diversidade cultural* à expressão *desigualdades sociais* para justificar a necessidade de as propostas pedagógicas das escolas serem elaboradas considerando-se suas “identidades linguísticas, étnicas e culturais”. A estes estão associados também as ideias de considerar “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes”. A abordagem da questão étnica aparece, por isso, em um contexto no qual poderíamos considerar a sua inserção no currículo como uma estratégia no enfrentamento das desigualdades sociais. A inserção no currículo, neste prisma, é suficiente. Ou seja, a “tomada de consciência do problema” no espaço que, pretensamente, promove a “elevação” das condições sociais dos indivíduos (a escola) seria suficiente para a superação dos problemas estruturais da desigualdade.

A demanda é reforçada pelo fato, oculto no documento, de reafirmar uma narrativa presente nas reivindicações de diferentes movimentos sociais que posicionam a questão ao lado da ideia de melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras, como é possível observar, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013). Assim, percebe-se no texto a incorporação de um sentido de diversidade associado a identidades que, segundo o texto de T1, encontra, pela movimentação de um híbrido, sua legitimidade como uma verdade referendada pela escola e pela sociedade como um todo.

Ainda na perspectiva de uma educação voltada para a diversidade, o documento salienta a necessidade das instituições e redes de ensino de construírem suas propostas pedagógicas considerando também a *equidade*, que pode ser compreendida como o reconhecimento de que os estudantes possuem necessidades diferentes. É o que podemos observar no extrato que segue.

Quadro 2 – Localização do significante *equidade* na Introdução da BNCC

Código do trecho	Trecho selecionado	Localização do trecho no documento
------------------	--------------------	------------------------------------

Trecho 2 – T2	De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2017a, p. 15-16, grifo nosso).	Introdução da BNCC
---------------	---	--------------------

Fonte: Brasil (2017a).

Por movimentos de inclusão/exclusão dos significantes igualdade/desigualdade/equidade e inclusão/exclusão social, o documento coloca lado a lado os significantes igualdade, identidade, povos indígenas originários e populações das comunidades remanescentes. É possível observar que esta operação se insere em um contexto discursivo no qual se estabelece relações entre o significante *diversidade* e a chamada *interculturalidade*, uma vez que o texto enfatiza a necessidade de promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, combate à discriminação, exclusão e formar cidadãos capazes de construir uma sociedade justa, equitativa e plural.

Essa primeira associação requer esclarecer a que interculturalidade o documento pode estar se referindo, uma vez que há três diferentes definições para este conceito: a interculturalidade relacional⁹, interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica¹⁰. A BNCC mobiliza a interculturalidade que se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando a inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida, valorizando o diálogo, a convivência e a tolerância, mas permanecendo funcional ao sistema porque não aborda as causas

⁹ Esta perspectiva prevê o contato e o intercâmbio entre culturas, assumindo-o como parte constitutiva da sociedade, mas ocultando ou minimizando a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que se leva a cabo a relação. Nessa perspectiva, limita-se a interculturalidade ao contato e à relação “encobrendo ou deixando de lado as estruturas da sociedade - sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas - que põem a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade” (WALSH, 2012, p. 63).

¹⁰ Erige-se em contraponto a interculturalidade relacional e funcional, partindo do problema estrutural da sociedade, ressaltando que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado. A partir do projeto de implodir, a partir da diferença, as estruturas coloniais do poder, aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (WALSH, 2012).

das assimetrias e desigualdades sociais e culturais. Pelo contrário. Nessa veia discursiva, reconhecer a existência desses elementos é suficiente, pois o reconhecimento, em si, promove a igualdade preconizada na introdução, como apontamos. Essa perspectiva

[...] apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista (WALSH, 2012, p. 64).

A percepção de outros movimentos de fixação de sentido presentes no documento pôde nos ajudar a perceber com mais consistência alguns dos elementos relacionados aos projetos subjacentes ao documento em questão, posicionando-o na perspectiva de interculturalidade funcional.

O primeiro destaque é para fixação por exclusão do significante *raça*, praticamente extirpado do documento e substituído pelo significante *étnico-racial*. Os trechos a seguir, apresentam contextos nos quais as palavras *raça* e *étnico-racial* foram mobilizadas.

Quadro 3 – Exemplos de operação de substituição de significantes

Código do trecho	Trecho selecionado	Localização do trecho no documento
Trecho 3 – T3 (única passagem em todo o documento no qual o significante <i>raça</i> é utilizado)	O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça , sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BRASIL, 2017a, p. 15, grifo nosso).	Introdução da BNCC
Trecho 4 – T4 (exemplar do uso do significante <i>étnico-racial</i> em substituição à <i>raça</i>)	Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais , identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais (BRASIL, 2017a, p. 363, grifo nosso).	Componente curricular Geografia
Trecho 5 – T5 (exemplar do uso do significante <i>étnico-racial</i> em	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) (BRASIL, 2017a, p. 423, grifo nosso).	Componente curricular História

substituição à <i>raça</i>)		
---------------------------------	--	--

Fonte: Brasil (2017a)

Em T3 percebemos que a existência das desigualdades, não somente econômicas, mas também educacionais que resultam das relações de gênero e raça são associadas no discurso produzido. No entanto, embora haja esse reconhecimento, a BNCC não traz indícios da necessidade de se aprofundar nas questões referentes ao termo *raça*, sua construção social e seu papel estruturante nas relações sociais. O que se pode ver nos Trechos 4 e 5 é a utilização do significante *étnico-racial* e *étnico-cultural* em substituição à *raça* em um movimento que, para nós, significou em generalização que esvazia associações mais consistentes relacionadas aos condicionantes sócio-econômicos. Não há menção a esta categoria no restante do documento, em unidades temáticas, objetos do conhecimento e/ou habilidades.

A substituição do significante *raça* pelo significante *étnico-racial* não nos pareceu uma escolha aleatória, uma vez que o primeiro vem sendo utilizado pelo Movimento Negro¹¹ enquanto uma categoria para lutas e reivindicações por direitos, especialmente o direito de acesso à educação. Ou seja, neste contexto, o significante *raça* é utilizado em seu sentido político, enquanto um instrumento de identificação e de pertencimento a um determinado grupo. Assim,

[...] como discurso e prática social, a *raça* é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de *raça*, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2012, p. 731).

O Movimento Negro ressignificou o termo *raça*, utilizando-o como instrumento político para desvelar o racismo existente nas estruturas sociais e suas consequências no cotidiano de quem sofre a discriminação racial. Além do

¹¹ Para Gomes (2012, p. 733), o Movimento Negro pode ser compreendido como “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a ‘*raça*’, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a ‘*raça*’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação”.

mais, possibilita escrever novas histórias e trajetórias para a população negra, dando visibilidade à temática étnico-racial e negando o mito da democracia racial. Neste contexto,

[...] não apenas 'raça', mas também 'cor' e 'cor da pele' podem ser usados no mesmo contexto carregado de ideologia e de política, podendo ser manipulados como conceitos naturais na luta anti-racista ou na impostura racista. Podem também servir de marcadores para um discurso de solidariedade e de sentimento de pertencimento comunitário, que é, ao fim e ao cabo, o que distingue o discurso étnico – a referência a uma origem comum – ou nacionalista – de compartilhamento de um mesmo destino societário e político (GUIMARÃES, 2011, p. 270).

Ao operar as substituições apontadas, percebemos indícios que aproximam ainda mais a BNCC de uma perspectiva de interculturalidade funcional por ocultar, neste apagamento, aspectos defendidos por movimentos sociais que propõem não só o enfrentamento do racismo em suas diferentes manifestações, mas a crítica aos fundamentos que o erigem.

O hibridismo identificado nos trechos apresentados também aparece na seção destinada ao ensino de História no Ensino Fundamental. Nela, é feita referência aos marcos legais (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08), amparando e justificando a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileiras, indígenas e africanas no documento. Apresentamos um trecho em que esse movimento se torna visível.

Quadro 4 – Trecho que apresenta o componente História e sua responsabilidade formativa perante a História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas

Código do trecho	Trecho selecionado	Localização do trecho no documento
Trecho 6 – T6	a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes	Ensino Fundamental Ciências Humanas 4.4.2. História

	compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2017a, p. 399, grifos nossos).	
--	---	--

Fonte: Brasil (2017a)

Neste contexto discursivo, as funções formativas do ensino de História são utilizadas para referendar a necessidade de abordar a História e Cultura Afro-brasileiras e Indígena como parte constituinte da própria história do Brasil. Ainda segundo o documento, esse elemento possibilitaria aos estudantes identificarem outros conhecimentos, culturas e produção de saberes fora aqueles já legitimados historicamente nos espaços formais como as instituições de ensino.

Um significante relevante para nosso estudo, e associado intimamente aos dois anteriores apresentados em T2 e T3, é o de *racismo*, presente apenas em duas passagens relativas ao ensino de História. Ele aparece mobilizado no interior das chamadas *Unidades Temáticas* previstas para esse componente curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental, organizadas, conforme o documento nomeia, em *Objetos de Conhecimento*, como observamos na figura abaixo, extraída da BNCC.

Figura 1 - Objetos do conhecimento agrupados por Unidades Temáticas (Anos Finais do Ensino Fundamental).

Ano	Unidades Temáticas
6º ano	História: tempo, espaço e formas de Registros A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades Lógicas de organização política Trabalho e formas de organização social e cultural
7º ano	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano Lógicas comerciais e mercantis da modernidade
8º ano	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise Os processos de independência nas Américas O Brasil no século XIX Configurações do mundo no século XIX
9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX Totalitarismos e conflitos mundiais Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 A história recente

Fonte: Brasil (2017a, p. 420-433).

O signifiante *racismo* foi mobilizado especificamente no 8º ano no objeto do conhecimento identificado como *Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo* e no 9º ano relacionado no item correspondente às habilidades a serem alcançadas, como é possível observar a seguir.

Quadro 5 – Localização do signifiante *racismo* na BNCC

Código do trecho	Trecho selecionado	Localização do trecho no documento
Trecho 7 – T7	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo (BRASIL, 2017a, p. 431, grifo nosso).	Habilidades Componente Curricular História
Trecho 8 – T8	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	Objetos do conhecimento Componente Curricular História

Fonte: Brasil (2017a)

Os trechos acima apresentados são os únicos presentes no documento que contém o signifiante *racismo*. Diferentemente de documentos educacionais anteriores, a BNCC não apresenta o racismo como elemento fundamental do currículo da Educação Básica, restringindo-o apenas ao componente curricular História no 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que o documento não cita em nenhum momento a *discriminação racial*, assim como a de gênero,

abordando a diversidade e o preconceito de forma generalizada nos anos que precedem ao oitavo.

Um elemento significativo relativo à estrutura do documento nos traz mais pistas da perspectiva de interculturalidade funcional sobre a qual os significantes apresentados até aqui encontram-se investidos. Ao observarmos as unidades temáticas e objetos do conhecimento que organizam o que deve ser trabalhado ao longo dos bimestres, o documento apresenta a listagem das *competências* e *habilidades* a serem alcançadas pelo estudante a cada passo e ao longo de toda a escolaridade. As chamadas competências, um dos fundamentos pedagógicos de todo o documento, são definidas

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017b, p. 4).

Assim, a abordagem feita dos significantes *raça*, *racismo*, *diversidade*, e a própria noção de ensino de História que se apresenta na BNCC, encontram-se “atravessadas” por um conceito que, em si, foi transplantado de outras esferas do mundo do trabalho para aquele da Educação.

A centralidade do conceito de competências não é algo novo e está intensamente relacionado à educação nas últimas décadas. Foi concebido nos meios empresariais estadunidenses na década de 1950 e, inicialmente, associado à ideia de melhoria da qualidade do serviço público como parte das estratégias de privatização. Essa associação serviu, ao longo dos anos da década de 1980 e 1990 em diferentes países do mundo, para justificar a adoção, por parte do setor público, de práticas gerencialistas oriundas do setor privado (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 592).

No Brasil, essa foi uma das marcas dos documentos curriculares forjados pelo Ministério da Educação no governo de Fernando H. Cardoso, sob a égide do qual se adotou “o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado” (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 108). A perspectiva pedagógica subjacente é marcada pelo

individualismo e dualismo, corroborando com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo.

O modelo de gestão pautado em competências surge como resposta à crise de 1970, cuja causa, dentre outras, é o esgotamento do modelo de organização taylorista/fordista. Na busca por aumentar a produtividade e a competitividade das empresas, esse modelo, caracterizado pela produção em série, homogeneizada, com baixo desenvolvimento tecnológico e autoritário controle central, foi substituído pelo modelo toyotista, sinônimo de produção flexível, diversificada e enxuta, pautada no alto desenvolvimento tecnológico e organizacional, em poderes difusos e em modelos participativos de gestão (CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 779). Essas mudanças passam a exigir um novo perfil de trabalhador. Este deixa de realizar atividades prescritas e rotineiras para exercer tarefas diversificadas, o que implica que deve ser flexível e apresentar um coquetel de competências, ou seja, capacidades para se mobilizar diante de situações imprevistas.

A ideologia da gestão por competências, com foco na reorganização da produção, contou com a participação de estudiosos norte-americanos e anglo-saxões, dentre os quais alguns psicólogos, como McClelland, Skinner e Bloom e seu grupo, que contribuíram para a formulação de modelos avaliativos de pessoas e seus desempenhos (RAMOS, 2011). Extrapolando o mundo produtivo, chegou às escolas, ganhando status de pedagogia e tornando-se referência para a formulação de currículos, diretrizes, materiais didáticos, teorias educacionais (RAMOS, 2011) e matrizes de avaliação. Neste campo, o ideário das competências é posicionado em sinonímia com os epítetos de *qualidade*, *equidade*, *eficácia* e *eficiência*. Deste modo, práticas vinculadas ao discurso da "qualidade da educação" se naturalizam e se propagam como legítimas, ainda que suas raízes estejam calcadas em um sistema de objetivos, metas e resultados quantitativos e externos aos critérios e proposições do coletivo de professores (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 594). Assiste-se a subordinação progressiva da educação "a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência" e, ao acompanhar tendências mundiais, como o próprio documento afirma, "reduzem a qualidade da educação à melhoria

dos indicadores e posições em rankings, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹² (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 594).

Falar de relações raciais e do ensino de História na BNCC implica, portanto, reconhecer que seus fundamentos estão oficialmente calcados em projetos que pregam a mercantilização rumando para, se não o fim, a supressão máxima do sistema público de ensino, reconhecendo como os projetos governamentais incorporam as práticas do contexto global e singular (LOPES, 2006) visando a permanência de seus projetos políticos.

Tanto as operações de sentido elencadas em nossa análise, quanto o arrazoado em torno do conceito de competências (e por associação aquele de habilidades), tornam forte a assertiva de que a BNCC busca propagar/fixar uma noção de interculturalidade funcional, definida anteriormente, a qual se encontra filiada ao projeto político e econômico de cunho neoliberal.

A fixação por exclusão corresponde, a nosso ver, à substituição de determinado significante por outro, e atende a propósitos ideológicos assim como a substituição da palavra *raça* por *étnico-racial*, por exemplo. Pareceu-nos que tal substituição não remete apenas a uma escolha aleatória ou politicamente correta de termos, mas sim, a uma escolha estratégica que pode estar envolvida com um projeto de silenciamento pelo esvaziamento das pautas defendidas pelo Movimento Negro. Consideramos este aspecto relevante, pois

[...] para os cientistas sociais, assim como para os ativistas políticos, a noção de *raça* tem vantagens estratégicas visíveis sobre aquela de *etnia*: remete imediatamente a uma história de opressão, desumanização e opróbrio a que estiveram sujeitos os povos conquistados; ademais, no processo de mestiçagem e hibridismo que sofreram ao longo dos anos, a identidade étnica dos negros (sua

¹² Na atualidade, temos uma versão articulada aos princípios do PISA que é o projeto SENNA Projeto SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment*), "sigla inglesa que significa Avaliação Nacional Não-cognitiva ou Socioemocional (PRIMI; SANTOS, 2014). Esse modelo avaliativo, o próprio nome já enfatiza, está pautado em competências não cognitivas ou socioemocionais como, por exemplo, estabilidade emocional; conscienciosidade; extroversão; amabilidade e abertura a novas experiências, e está sendo formulado pelo Instituto Ayrton Senna, que conta com diversas parcerias com organizações internacionais e com o Ministério da Educação (MEC). Essa organização sem fins lucrativos integra, desde 2004, a rede de cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e realiza estudos na área de formação docente, avaliação e pedagogia para embasar políticas públicas por cerca de vinte anos. Para realizar essa grande variedade de trabalhos, o Instituto conta com recursos financeiros próprios e doações de pessoas físicas e empresas privadas. Hoje atende aproximadamente 75 mil professores, 2 milhões de alunos em 1200 municípios (PRIMI; SANTOS, 2014 apud CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 777).

origem, seus marcadores culturais, etc.) era relativamente fraca ante os marcadores físicos utilizados pelo discurso racial (GUIMARÃES, 2011, p. 266).

Ao retirar os referidos significantes, nega também a necessidade de atuação do Movimento Negro na medida em que deixa de considerar a *raça* como uma categoria estruturante das relações sociais presentes no Brasil, ocultando, por decorrência, o caráter estruturante que infelizmente o racismo ainda ocupa no país, suprimindo, concomitantemente, o papel da educação, e do ensino de História, enquanto instrumentos de desvelamento destas práticas e de reeducação das relações raciais em perspectiva decolonial.

É dessa forma que as estratégias identificadas e os trechos apresentados ao longo deste artigo podem ser considerados como indícios do silenciamento das questões políticas e sociológicas que envolvem a temática étnico-racial, reservando ao ensino de História a função de fixar os sentidos disseminados neste projeto.

Considerações Finais

Encerramos este texto reafirmando-o como um breve exercício de análise que procurou identificar algumas das estratégias mobilizadas para instaurá-la como um documento homogeneizador.

É nesse viés que a BNCC se constitui em uma política de currículo comum que mesmo apresentando a temática da diversidade, especialmente na disciplina de História, não atende às demandas para uma reeducação das relações étnico-raciais.

Pelos dados apresentados, fica em evidência a ideia de que esta política utiliza estratégias discursivas de significação/fixação de sentidos e a incorporação de temáticas sociais em perspectiva intercultural para fortalecer um projeto ideológico fundamentado na perspectiva neoliberal e da interculturalidade funcional, contribuindo para a manutenção e perpetuação das relações étnico-

raciais existentes e investindo pouco na superação dos elementos que efetivamente determinam a desigualdades.

Nesse contexto, emerge a percepção de que a proposta apresentada ao componente curricular de História tem como objetivo primordial reforçar as estereotipagens e práticas folclorizadas, uma vez que apenas falar de racismo, contextualizando-o em uma concepção de História eurocentrada, linear e evolutiva, ou promover situações de reconhecimento de sua presença, não são ações suficientes para efetivamente transformar a realidade de seus condicionantes.

Referências

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC: CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da

Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC: CNE, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Brasília: MEC: CNE, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 29 fev.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC: SEB: DICEI, 2013.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 775-794, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

COSTA, Warley da. Currículo de história e produção da diferença: fluxos de sentidos de negro recontextualizados na História ensinada. In: MONTEIRO, Ana Maria *et al. Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 129-145.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação e sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, cidade e educação das sensibilidades. *Resgate*, Campinas, v. 20, n. 23, p. 1-6, jan./jun. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/03*. Brasília: MEC: SECAD, 2005. p. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Mara Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/36801/39523>. Acesso em: 12 jun. 2019.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6issarticles/lopes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Diálogos sobre educação e relações étnico-raciais: a recepção das Leis 10.639/ 2003 e 11.645/2008 e a decolonização do currículo escolar. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira (org.). *Políticas públicas educacionais: novos contextos e diferentes desafios para educação no Brasil*. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 137-149.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira Marques; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *OPISIS*, Catalão, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/o.v16i2.37081>. Acesso em: 29 fev. 2019.

MORAES, Luciene M. S.; MORAES, Wallace dos Santos. A Revolta dos Malês nos livros didáticos de História e a lei 10.639/2003: uma análise a partir da "Epistemologia Social Escolar". In: MONTEIRO, Ana Maria et al. *Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização*. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n.137, p. 367-381, maio/ago. 2009.

MUNANGA, Kabengele. Nosso racismo é um crime perfeito. [Entrevista cedida a] Camila Souza e Glauco Faria. *Revista Fórum*, [s. l.], 9 fev. 2012. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/revista/77/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>. Acesso em: 29 fev. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. 3., Rio de Janeiro, 2003. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Geledes, 2003. p. 1-27. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2008. p. 138-168. (Coleção Para Entender).

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível em:

<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807&path%5B%5D=3374>. Acesso em: 12 jun. 2019.

OLIVEIRA, Meyre-Estare Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. *In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marica Betania de. (orgs). Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017 (p. 81-96).*

PEREIRA, Júnia Sales Pereira; ROZA, Luciano Magela Roza. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.*

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. *Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015.*

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. (Colección Sur Sur).*

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortes, 2011.

SANTOS, Lourival dos; LIMA, Maria. Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de história: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras. *Revista Eletrônica História em Reflexão, Dourados, v. 8, n. 16, p. 1-25, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/3815/2092>. Acesso em: 21 maio 2019.*

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maraia da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566.*

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1/2, p. 61-74, jan./dez. 2012.*

*Recebido em 03 de março de 2020
Aprovado em 07 de outubro de 2020*