

O INDÍGENA, O NEGRO E A BNCC: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

THE INDIGENOUS, THE BLACK AND THE BNCC: NECESSARY DIALOGUES

Joana Lúcia Alexandre de Freitas 1

Resumo: Esta entrevista buscou aprofundar discussões sobre os pilares da Educação em Direitos Humanos, seus desafios. **Resumo:** Este estudo é uma criteriosa análise bibliográfica sobre as questões Étnico-Raciais abordadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tem objetivo de estabelecer dialogismo e reflexões quanto à necessidade de realizar mudanças de paradigmas sobre as relações de poder existentes na sociedade, e, por conseguinte, metamorfoses na práxis pedagógica para o exercício da Educação Antirracista em diversos componentes curriculares, dando ênfase em determinadas habilidades e competências que permitem realizar atividades para o pleno exercício das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Este artigo aponta a necessidade de instaurar no currículo formal das escolas a realização de um trabalho antirracista de forma contínua e interdisciplinar nas várias modalidades da Educação Básica. Isso, fará com que o aluno obtenha progressão nos conhecimentos relacionados às relações étnico-raciais a ponto de (re)conhecer a História Afro brasileira e a Cultura indígena, etnias que muito colaboraram e ainda colaboram para a construção da nação brasileira.

Palavras-chave: BNCC. Educação Antirracista. Étnico-Raciais. Lei nº 11.645/08.

Abstrat: This study a careful bibliographic analysis on the Ethnic-Racial questions addressed by the National Curriculum Common Base (BNCC). The objective is to establish dialogue and reflections regarding the necessity of making paradigm changes on the existing power relations in society, and, therefore, metamorphoses into a pedagogical practice for the Anti-racist Education exercise in various curricular components, giving Phase in certain skills and competencies that allow to carry out activities for the full exercise of Leis No. 10.639 / 03 and No. 11.645 / 08. This article refers to the need to establish no formal curriculum of schools to carry out an anti-racist work in a continuous and interdisciplinary way in various modalities of Basic Education. Isso, how will anyone obtain progression us knowledge related to ethnic-racial relations at the point of (re) knowing Afro-Brazilian History and Indigenous Culture, ethnic groups that will collaborate and also collaborate for the construction of the Brazilian nation.

Keywords: BNCC. Anti-racist Education. Ethnic-Raciais. Lei nº. 11.645/08.

1 Graduada em Ciências Biológicas - Universidade de Cuiabá. Mestre em Ensino na Educação Básica - Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES). Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora Titular de Prática de Ensino no Curso de Pedagogia da Faceli e professora efetiva de Ciências na EMEF: Elza Roni Scarpati. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6084892932792870>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1547-1505>. E-mail: joana.freitas@acad.ufsm.br

Introdução

Desde quando os navios portugueses atracaram no litoral brasileiro em 22 de abril de 1500 até os dias atuais, o nosso país e seus habitantes sofrem com a extração de riquezas e com a exploração humana. Outrora pelos Portugueses, hoje pelos próprios filhos da terra. Há mais de 13,5 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza com renda média de R\$ 145,00 por mês. Em 2019, a população preta ou parda representou 73% dos pobres, equivalente a 38,1 milhões de pessoas (NERY, 2019).

Os primeiros a serem subvertidos foram os indígenas; os colonizadores destruíram suas aldeias, sua cultura e em nome de Deus *adestraram* os nativos para que aprendessem a ser subservientes à vontade da coroa portuguesa. Todavia, ao subestimar a inteligência dos indígenas os portugueses foram surpreendidos com o conhecimento empírico que eles possuíam sobre animais e plantas venenosas, bem como remédios e demais mistérios da Terra, afinal eles a conheciam bem e sabiam tirar dela elementos para própria defesa (SCHDMIT, 2005).

Mediante a resistência indígena contra escravidão e ao mesmo tempo a fragilidade deles perante as *doenças de branco*, os portugueses resolveram *importar* outro tipo de mão de obra, principalmente depois que encontraram minerais. “A partir da década de 1570 incentivou-se a importação de africanos” (Boris, 2001, p. 23), desde então, foram quase quatro séculos de escravidão do povo negro e mesmo depois da abolição da escravatura, em 1888, o povo negro continuou sendo subjugado dentro da organização social.

Após muitas lutas, os negros conquistaram o direito de estudar, de votar, e também de possuírem melhores condições de trabalho (BARROS, 2016). Porém, a escravidão deixou marcas profundas em nosso país. Diariamente o povo negro e indígena é vítima de injúria, racismo e xenofobia. Os negros ainda são os que mais morrem na atualidade, vítimas de violência urbana (RIBEIRO, 2019; ALMEIDA, 2020, BORGES, 2002).

A educação é a única forma de modificar o racismo estrutural instalado na sociedade brasileira, é através dela que se conseguirá estudar o passado e fazer análise crítica do presente. É imprescindível entender que o racismo em relação ao povo negro é um velho plano político e ideológico para torna-los eternos escravizados, bem como a falta de valor humano aos indígenas para poder usurpar-lhes a vasta riqueza de vegetais, animais e minerais pertencentes às suas Terras. Para tanto, a escola, o currículo e os professores têm uma função crucial: estabelecer diálogos e desmistificar conceitos e preconceitos (ALMEIDA, 2020, CRUZ, 2014, CAVALLEIRO, 2001).

Diante do exposto, este artigo se propõe a analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que rege os currículos da Educação Básica em nosso país (Brasil, 2017), com o objetivo de estabelecer dialogismo e reflexões quanto à necessidade de realizar mudanças de paradigmas sobre as relações de poder existentes na sociedade, e, por conseguinte, metamorfoses na práxis pedagógica para o exercício da Educação *Antirracista* em diversos componentes curriculares. Após a leitura deste estudo, os professores poderão ressignificar a prática pedagógica, dando mais ênfase em práticas que podem desmitificar preconceitos, destarte respeito e valorização da cultura negra e grupos indígenas.

A BNCC, o currículo e interesses ideológicos

Sabe-se que BNCC não é currículo, mas sim, diretriz para que cada escola crie seu próprio currículo mediante o contexto sócio histórico e a missão que pretende desempenhar na sociedade. Por essa razão, o documento tem grande importância para as instituições brasileiras e conhecê-lo é primordial para que o professor possa (re)construir sua práxis pedagógica.

Neste trabalho, faremos uma análise de como a BNCC aborda as Relações Étnico – Raciais; *a priori* é relevante destacar que o documento não possui parte específica de orientação e diretrizes para realizar práxis de ensino antirracista contemplando a legislação vigente sobre relações étnico-raciais. Mas, *a posteriori* orienta que os conteúdos sejam trabalhados através de um contexto *Multicultural* reconhecendo as diferentes culturas e respeitando suas particularidades. O Ministério da Educação (MEC), para tanto, optou por *dissolver* os assuntos pertinentes à temática nos diversos Componentes

Curriculares e etapas da Educação Básica. No decorrer dessa análise, teceremos discussões a respeito desta fragmentação e as implicações desta decisão.

Contraditoriamente, o documento promulga equidade na educação, com formação integral e global, mas não faz menção à Lei 11.645/08 que completa a redação da Lei 9.394/96, no artigo 26A, em que torna o obrigatório a inclusão do negro e dos indígenas no currículo da Educação Básica como exposto a seguir (BRASIL, 2008):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras. (NR) (BRASIL, 2008, s.p.).

Na Educação Infantil, marco crucial para a formação cidadã, no Campo de Experiências, em nenhum momento reporta-se ao assunto Étnico-Racial. No Campo *Eu o outro e o nós*, apenas de forma geral, aborda-se a diversidade de grupos que existem em nosso país:

Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 36).

Dessa forma, o documento negligencia a diferença social e cultural existente entre os grupos Étnicos-Raciais existentes em nosso país. E pior, age como se o racismo não existisse no Brasil. Ou seja, perpetua a falsa *democracia racial* que há muitas décadas é apregoada no seio da pátria mãe nada *gentil* neste quesito (GUIMARÃES, 2002).

É imprescindível que se façam práticas pedagógicas e projetos desde a Educação Infantil para promover respeito às diferentes etnias, valorização das diversas culturas e reconhecimento pela contribuição dos negros e indígenas para a construção da nação brasileira. Desse modo, a criança cresce aprendendo a respeitar o seu semelhante independente de cor, raça, ou credo, despertando-lhe orgulho sobre o legado deixado por seus ancestrais (CAVALLEIRO, 2001).

Diante da diversidade étnica e cultural de nosso país, padronizar currículos, práxis de ensino e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, é assumir o risco de impor às escolas a postura eurocêntrica e arcaica de currículo que tem o objetivo principal de capacitar para o mundo de trabalho (capitalista), ignorando as peculiaridades de aprendizagem de cada etnia e a necessidade de progressão acadêmica científica de nosso país. Nessa concepção, Ailton Krenak (2019) em uma entrevista à revista Lunetas, declara:

Toda hora uma secretaria de ensino ou o ministério da educação diz que desse jeito não dá mais, que as crianças estão fazendo o que querem. Eles têm que ficar presos e aprender. O incorrigível desejo de liberdade faz os meninos fugirem. Há umas pedagogias muito bonitinhas que nos convencem de que assim as crianças vão conseguir criar comunidades (KRENAK, 2019, s.p).

Nas palavras de Krenak (2019) percebe-se o repúdio quanto ao descaso em realizar uma educação no contexto indígena, em contato com a natureza e desenvolvendo saberes importante para eles e sua comunidade, principalmente ao que concerne na proteção jurídica e ecológica de suas terras. No mesmo sentido, aplica-se esta reflexão às escolas quilombolas onde os professores também são instigados a desenvolver um currículo eurocêntrico distante dos interesses da comunidade quilombola, Beatriz Nascimento (2018, p.45) afirma que nestas escolas deveriam priorizar o conceito e significado do termo *Quilombo* como “instituição africana, de origem angola, na história da pré-diáspora [...] 3) caracterizar a instituição quilombo na passagem para princípios ideológicos como forma de resistência cultural”.

Tanto na zona rural quanto na urbana, o currículo é estruturado para subserviência da população aos interesses do estado e do sistema capitalista. Nas escolas de centros urbanos, a negligência aos interesses indígenas e dos afrodescendentes é ainda maior, os livros didáticos priorizam a imagem, a língua, os costumes e a cultura europeia e história contada pelos descendentes de europeus, por isso, o currículo é eurocêntrico: centralizado nos povos da Europa (brancos) e que interpreta o mundo de acordo com os interesses dos brancos, que não por coincidência, também representam a riqueza em nosso país. O Eurocentrismo dita normas e regulamentos culturais e epistemológicos dentro das escolas (PITTA, FERREIRA, 2020).

No livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, há relatos de racismo individual, estrutural e institucional terríveis, mas que, infelizmente, são frequentes na educação (CAVALLEIRO, 2001). Casos em que professores de Educação Infantil foram alheios às situações de racismo em sala: ora fingindo não ouvir, ora sorrindo de situações vexatórias que destroem a autoestima da criança negra (SHOLZ, SILVEIRA, SILVEIRA, 2014)

Quando o professor presencia atos racistas no cotidiano da sala de aula, nos corredores do pátio e demais ambiente e negligencia, o próprio docente está sendo racista. Quando não intervém, e, tampouco conversa com os que sofreram esse crime, são também demagogos, pois a ação não condiz com o discurso das formações que tivera no decorrer de sua carreira (SILVA, 2001).

As crianças negras, vítimas de racismo, de quatro a seis anos de idade já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. O silêncio do professor e de muitas famílias que não despertam o orgulho de ser negro nas crianças faz com que elas absorvam o currículo oculto: calar diante da ofensa, não retribuir ou reclamar, e assim, aceitam em mudar seu fenótipo e a renegar sua própria cultura para agradar o outro e ser aceito no meio escolar (FANON, 1983; CAVALLEIRO, 2011)

O triste é perceber que temos adultos racistas dentro da escola que ensinam suas ideologias e convicções através do currículo real e oculto. Isso denota ausência de princípios morais e éticos na *Educação* e o que o adulto teve quando criança. Não teve a sorte de encontrar alguém sábio para lhe ensinar que não existe ser humano melhor ou pior, que há apenas seres humanos diferentes no fenótipo e no genótipo, mas que não carregam em seu *DNA* nenhum *gene* para ser bom ou ruim, que o caráter, a moral, o respeito e os bons costumes se aprendem na vida em sociedade independente de seu código genético.

Profissionais da educação que não exercem dialogismos sobre as questões étnico-raciais, desigualdades sociais e indicadores sociais, no decorrer do ano, se eximem de interferir na desconstrução do racismo e preconceito arraigado nos discursos populares (ditados e bordões) bem como na naturalização da violência urbana contra indígenas e negros retratada nos meios de comunicação e dos quais a escola se mantém neutra diariamente.

Nesse sentido, a BNCC apresenta muitas *lacunas* pelo fato de não definir certos temas e conteúdos sobre as questões raciais. Ao proporcionar autonomia ao corpo docente para escolher quais conteúdos lecionar, compromete o principal objetivo que o documento se propõe a fazer:

Equalizar o ensino em todo país (BRASIL, 2017). Destarte, educadores racistas, podem desprezar certas habilidades que promovem diálogos sobre diversidade, ou até mesmo fazê-lo de modo inadequado, sem propor reflexões para reconhecer e tentar exterminar o racismo existente no meio escolar onde atua.

Com relação ao antirracismo e as questões Étnico-Raciais, a temática está esquilada na BNCC. Tem diferentes Componentes Curriculares incumbidos de trabalhar uma ou duas habilidades sobre o assunto em momentos pontuais no ano letivo, essa pulverização pode ao invés de ajudar (muitos educadores propagando ideias antirracistas), atrapalhar, pois são habilidades genéricas, que tratam de diversidade na etimologia do termo; mas não são específicas para combater o racismo.

É possível encontrar caminhos para fazer o exercício da Lei 11.645/08 através do Componente Curricular de História, Geografia, Arte e Educação Física que trabalharão de diferentes formas os negros e indígenas, destacando a importância destas etnias para a construção histórica de nosso país bem como o desenvolvimento de identidade. Todavia, isso dependerá da atuação do educador (a), visto que o ato de educar é antes de tudo político, cada um promulga a sua ideologia política seja de forma consciente ou inconsciente, nas atitudes, discursos e recursos pedagógicos para lecionar qualquer tipo de conteúdo a quem quer que seja. Justamente por isso é preciso que cada professor se *conscientize* e se politize, como afirmou Paulo Freire (1980), desse modo fará uma prática de ensino que realmente mobilize as camadas mais pobres da sociedade e a *desperte* para reivindicar mudanças, políticas afirmativas e demais ações inerentes para distribuição de riquezas.

Se assim for, no futuro, poderemos ter menos pessoas abaixo da linha da pobreza e mais indígenas e negros na política como representantes do povo, na economia ocupando cargos importantes (alta remuneração) no mercado de trabalho, saindo da lista de desempregados, que, no segundo trimestre de 2020 fechou em 13,30% (IBGE, 2020). Com base neste intuito, apresentaremos a seguir, habilidades que podem ser desenvolvidas para a promoção das questões étnico raciais.

O componente Curricular de Geografia e suas abordagens Étnico-raciais

Através do Componente Curricular de Geografia no eixo temático: *o sujeito e seu lugar no mundo*, os professores são incentivados a lecionar sobre a diversidade étnica e a cultura brasileira, de modo que a criança reconheça sua etnia e a dos colegas em um contínuo exercício de autoaceitação e construção da identidade, desenvolvendo orgulho de sua origem. Por meio dessa unidade temática, há uma boa oportunidade para que os alunos adquiram a competência de reconhecer e respeitar a diversidade. Como podemos perceber:

(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.

(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.

(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida das populações tradicionais em distintos lugares.

(EF04GE01) **Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes de culturas afro-brasileiras, indígenas, mestiças e migrantes** (BRASIL, 2017, p. 325, 327, 329 grifo nosso).

Ao analisar as habilidades anteriores é possível notar que a BNCC em Geografia dá ênfase ao trabalho com as etnias mostrando apenas os aspectos sociais. Somente a habilidade grifada, (EF04GE01), se refere aos descendentes africanos, indígenas, mestiços e migrantes. Note que o

verbo é *selecionar*, algo superficial como análogo a identificar, apontar... Não propõe reflexões, análises, ou seja, uma abordagem mais substancial do assunto. A BNCC renega a existência de fatos históricos existentes entre as etnias, bem como, discussões para erradicar o racismo e desigualdades sociais existentes dentro e fora da sala de aula.

Ao desenvolver as habilidades de reconhecer semelhanças e diferenças nas características físicas, nas moradias, nas brincadeiras de infância, na cultura, nos costumes, local de origem, modos de se vestir de acordo com o clima e tradições de cada povo, o professor poderá fazer reflexões acerca das relações étnico-sociais e raciais ou não. Dependerá da visão política que ele tem do Brasil, se ele reconhece a tremenda desigualdade social que existe entre as classes e as diversas formas que o governo utiliza para manter o *status quo*. Isso dependerá muito de sua práxis pedagógica e de sua *ideologia* (ALMEIDA, 2020; PLAMPLONA, 2020).

Ainda em Geografia, no 7º ano, há mais duas habilidades, que fazem menção a questões étnico-raciais:

(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, gênero e idade nas regiões brasileiras (BRASIL, 2017, p. 339).

Como dito anteriormente, se o professor tiver uma boa práxis pedagógica, ele lecionará as habilidades (EF07GE03) e (EF07GE04) promovendo reflexões, levantando com os alunos hipóteses que expliquem a origem da desigualdade social, o motivo pelo quais indígenas e quilombolas lutam até hoje para ter suas terras *demarcadas e tituladas* respectivamente (FÁBIO, 2019). Todavia para bem fazê-lo o professor precisa ser reflexivo e ir além do exercício de localizá-los no mapa do Brasil, é necessário reconhecer a historicidade desses povos e sua luta por distribuição de renda e igualdade social (ALMEIDA, 2020).

Caso o professor tenha uma boa visão de mundo e se inspire em Freire (1980) para educar, certamente desenvolverá a *Pedagogia da Esperança* de acreditar que seus alunos são capazes de mudar o futuro, desde que, eles percebam a situação política em que vivem; bem como, promover a *conscientização* de que depende de cada um deles fazer um país melhor, para ter respeito entre as etnias e para que o negro e o indígena saibam se impor como cidadãos, e que, se preciso for, não fique inibidos de recorrer à justiça para ter seus direitos respeitados (FREIRE, 1980; 1992; 1999).

Com as orientações que a BNCC faz, nesse Componente Curricular, é possível promover descobertas a respeito das diversas etnias e povos como indígenas, ciganos, negros, brancos e imigrantes que vieram de diversos lugares do mundo para residir em nosso país (BRASIL, 2017). Com boas práticas pedagógicas é possível promover respeito e admiração por esses grupos, dentre as várias possibilidades, cabe apontar mapas e cartografias históricas dos diversos grupos indígenas que existiam no Brasil e que foram dizimados restando apenas alguns poucos, assim como diversos grupos étnicos africanos que para cá vieram e trouxeram consigo, hábitos, costumes e dialetos (TRESPACH, 2018). Resgatar esta herança cultural vai além de interdisciplinar com história, é também reconhecer as áreas que foram usurpadas e que ainda hoje geram conflitos.

Se o professor lecionar com seriedade e ética sem *estereotipar* os grupos, despertará no educando o orgulho de descobrir suas raízes, auxiliando-o a assumir sua identidade cultural. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas, aos sistemas de representação e tem estreitas conexões com relação de poder (SILVA, 2000). “As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p. 93). Deste modo, como expõem Hall (2000) e Silva (2000) para a construção identitária, o trabalho deve ser contínuo, assim como fazem com os elementos eurocêntricos, para que se desenvolva nos indígenas e negros o sentimento de pertença e orgulho às suas origens.

Para isso, é preciso inibir toda e qualquer ação de desrespeito e preconceito aos diferentes grupos sociais que ocorrem diariamente no interior da sala de aula, corredores e materiais didáticos, não como ato de subversão ou de punição, mas para estabelecer discussões e reflexões que promovam esclarecimento às trevas do preconceito.

O componente Curricular de Educação Física e suas abordagens Étnico-raciais

Em Educação Física, entre os objetos de conhecimento, do 3º ao 5º ano, na unidade temática de *Jogos, Brincadeiras, e Danças* há:

(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena.

(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena (BRASIL, 2017, p. 187).

As habilidades relacionadas à dança, jogos, brincadeiras e cultura do povo negro e indígena estão bem estruturadas vinculando o *Reconhecer, Fruir, Apreciar e Respeitar* os movimentos, valorizando assim, a contribuição cultural que esses povos deram para a formação da cultura popular brasileira. Lamentável é que apareça apenas no ciclo de 3º ao 5º ano, não especificando quando deve ser trabalhado, assim, dá ao professor liberdade de fazê-la ou deixar para o próximo ano e para outro professor, que por sua vez, também poderá postergar o trabalho... Por fim, corre-se o risco de não serem lecionados.

Outra triste constatação é que tais habilidades para serem alcançadas exigem maturidade dos alunos, e estudantes do 3º ao 5º ano são crianças que ainda não possuem essa criticidade de compreender a magnitude que a luta e a dança tem para esses povos. Elas não têm ainda amadurecimento intelectual para compreender a importância histórica, religiosa, cultural desses movimentos, muito menos vivência social para tanto (PIAGET, 2007). Corre-se o risco de serem praticados desvinculados de contexto e da acuidade que esses movimentos têm para o povo quilombola e indígena. A não ser que o professor saiba reconhecer a importância de trabalhar a História desses movimentos, porém fazê-los com crianças nessa idade é um imenso desafio

Caso realmente houvesse interesse de se promover uma escola antirracista, a BNCC teria proposto essas habilidades no 7º ou 8º ano, etapas em que estão estudando em História muitas habilidades relacionadas ao povo negro e indígena. Sem contar que a partir do 7º ano, os alunos são adolescentes, têm mais maturação cognitiva e vivências sociais para assimilar a relevância dessa cultura imaterial que faz parte da cultura popular brasileira.

Outro fato que evidencia o descaso é que a *Capoeira*, não é mencionada pela BNCC em nenhuma habilidade do Componente Curricular de Educação Física. Ignorou-se a relevância dessa dança que foi transformada em luta, utilizada por negros para tentar se defender de Senhores

armados, e que por este motivo foi proibida por muito tempo no Brasil, visando inibir qualquer ato de resistência (SCHWARCZ, 2019). Ademais, os negros eram obrigados a aceitar muito trabalho em condições indignas de sobrevivência como: péssima alimentação, precárias indumentárias, ambientes insalubres (dormiam em senzalas onde dividiam espaço com animais, palhas, canas, fezes, urina etc.) e nenhum pagamento por toda uma vida de trabalho (TRESPACH, 2018). Será que a partir de 2017 a prática da *capoeira* voltou a ser proibida como no século XIX?

O componente Curricular de Língua Portuguesa e a ausência de abordagem Étnico-racial

Pelo fato do Componente Curricular de Educação Física pertencer à mesma área do Componente de Língua Portuguesa espera-se encontrar nesta última, habilidades que tratam das questões raciais. Todavia, a BNCC não enveredou por esta linha de pensamento.

Em Língua Portuguesa, a situação é ainda pior, pois não há nenhuma habilidade que determina a leitura e reflexão de gêneros textuais que envolvam a história ou cultura do povo negro e indígena. No ensino fundamental I temos a seguinte habilidade: “(EF35LP15) Valorizar a literatura, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 93) e no ensino fundamental II há outras habilidades parecidas com esta, bem evasiva e genérica.

Evasiva, pois o verbo *valorizar* não deixa claro que procedimentos o professor poderá fazer, corre-se risco de ficar no campo de identificação (apenas saber que existe). Genérica por não especificar a que cultura se refere. Quais etnias o professor vai escolher para valorar? Se o professor for etnocêntrico, e, muitos o são; fatalmente não ocorrerá nenhuma referência aos povos que sofreram ao longo de 500 anos de Brasil, injustiças, genocídios e racismo (SCHWARCZ, 2019).

Caso a BNCC tivesse pretensão de promover ações positivas em relação às questões étnicas, iria propor leitura e interpretação de gêneros textuais especificando os grupos étnicos dando ênfase à cultura Afro-brasileira e Indígena. Ou ao menos faria menção para que os professores identificassem e reconhecessem a origem e significado de signos presente na língua brasileira que são de origem indígena e africana, valorando os vocábulos destes povos assim como sempre foi feito com os signos linguísticos de origem grega, latina, hebraica e de outros caucasianos.

O componente Curricular de Arte e abordagens Étnico-raciais

Em Arte há alusão à importância de trabalhar a arte negra e indígena apenas nas habilidades:

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2017, p. 161)

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BRASIL, 2017, p. 169).

Note que as habilidades são praticamente a mesma, o que altera é o verbo *Conhecer* (de 1º ao 5º ano) para *Analisar* (6º ao 9º ano). Diante da latente necessidade de promover dialogismos sobre racismo e antirracismo, é insuficiente apenas conhecer. É necessário avaliar a importância sócio-histórica das músicas, danças, ritos e demais elementos artísticos africanos, indígenas, ciganos e também europeus.

A BNCC em Artes aponta as necessidades de valorizar o patrimônio cultural de forma geral, e pior, não determina a Etapa do Ensino, o professor pode trabalhar ao decorrer do 1º ao 5º ano. Ao

considerar que não é o mesmo docente que leciona nesses cinco anos, o educador que não perceber a dimensão da temática poderá deixá-la para o próximo ano, e mais uma vez, pode cair no *esquecimento*. As flexibilidades na escolha das habilidades a serem desenvolvidas em Artes tornam-se sinônimo de *facultar* a concretização deste trabalho.

Entretanto, a valorização que mais ocorre é da cultura dos Europeus, sobretudo italianos, portugueses, alemães, pomeranos entre outras etnias de pele branca. São poucas manifestações culturais que exaltam a cultura indígena e negra. No Espírito Santo, é comum ter apresentações da Cultura Italiana em *carretelas* (desfiles culturais) pelas ruas das cidades e parques de exposições, principalmente no município de Aracruz-ES e Santa Tereza-ES. Nessas festividades os descendentes se caracterizam com as roupas e os costumes de seus antepassados. Apresentam danças, músicas, comidas típicas e encenam costumes do cotidiano: cerram madeira, fazem linguiça, torram café, costuram etc. Tudo com ênfase ao trabalho que os imigrantes fizeram no Brasil após a abolição da escravidão.

As *carretelas* são verdadeiros espetáculos a céu aberto que atraem turistas de várias regiões do país. Tais manifestações são patrocinadas por verbas municipais e/ou federais para fomento de cultura. Não presenciamos, com a mesma frequência no Espírito Santo, manifestações culturais do povo negro e indígena exaltando suas contribuições para a formação do Brasil.

Não se pode negar que consta menção aos negros e indígenas na BNCC, entretanto, não garante o momento exato em que irão trabalhar essas habilidades e nem mesmo *como* vão ocorrer. O documento torna regular e obrigatório o desenvolvimento dessas habilidades, mas do modo como está, pode ser que não saia do papel para a vivência escolar. Caberá aos educadores perceber o real significado de romper o escárnio que existe em relação à cultura indígena e negra.

A BNCC ignora o fato de termos em nosso país um preconceito velado, em que o patrimônio cultural europeu é muito bem respeitado, vivido e rememorado constantemente, porém o mesmo não ocorre com o patrimônio cultural africano e indígena, que corriqueiramente é achincalhado por pessoas racistas e preconceituosas que consideram apenas como válido a cultura caucasiana e através do racismo estrutural, insistem em dizer que são *coisas do diabo* os costumes e ritos dos Afro-descendentes ou de *selvagens* os costumes dos indígenas (NOGUEIRA, 2020).

As duas habilidades (EF15AR25; EF69AR34) sozinhas não garantem o reconhecimento, valorização da identidade, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Indígena, como está descrito no Artigo 26A, da lei 9.396/96 completada pela redação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008). É preciso ter muitas habilidades, bem articuladas em diferentes Componentes Curriculares, no decorrer das modalidades da Educação Básica, para que os alunos possam desenvolver competências antirracistas dentro, e principalmente, fora da escola.

O componente Curricular de História e suas abordagens Étnico-raciais

Coube ao Componente Curricular de História trabalhar História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Indígena. É bem coerente. Todavia se o Componente Curricular de Arte estivesse em consonância com História poderia ocorrer um ensino interdisciplinar, ou seja, um estudo mais amplo e profundo das questões Étnico-raciais.

Vejamos a seguir as habilidades a serem desenvolvidas de ensino fundamental I e II no Componente Curricular de História:

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

(EF04HI11) Identificar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, elementos de distintas culturas (europeias, latino-americanas, afro-brasileiras, indígenas, ciganas, mestiças etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local e brasileira.

(EF06HI04) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e quilombolas, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

(EF08HI11) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF08HI17) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil.

(EF08HI18) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.

(EF08HI20) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

(EF08HI24) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios e discutir seus impactos entre as sociedades indígenas nas Américas.

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI06) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

(EF09HI20) Identificar e relacionar as demandas indígenas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (BRASIL, 2017, p. 361, 363, 371, 373, 375, 377, 379, 381).

Ao analisar as habilidades que História desenvolverá ao longo dos anos, percebe-se que se faz alusão à Lei 11.645/08 inserida no artigo 26A da Lei 9.394/96, porém a valorização não ocorrerá de fato, principalmente pela descontinuidade da temática. Apenas no 3º, 4º, 6º, 7º, 8º e 9º anos há o desenvolvimento do assunto. Dentre essas nem todas (EF03HI03; EF04HI11; EF07HI12) fazem um profundo estudo (BRASIL, 2008; 2017, p. 360, 363, 373).

Ao invés de só identificar a localidade onde se encontram hoje, poderiam também analisar e refletir sobre a História da origem desses povos no Brasil, bem como o motivo pelo qual vivem nas localidades onde estão (favelas, periferias das cidades, quilombos, terras demarcadas ou luta para demarcação) e as condições sociais em que vivem desde período pós-imperial aos dias atuais (SCHWARCZ, 2019).

Considerando o período de Educação Infantil, o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, é muito tempo sem referência às relações étnico-raciais em História. Poderia ter um estudo mais sistêmico e contínuo. Para melhor refletir sobre o assunto, é preciso ter habilidades para cada ano, e, com ênfase

cada vez mais profunda no assunto.

A habilidade (EF06HI04) pode induzir práticas preconceituosas ao descrever modificações da natureza e da paisagem em diferentes sociedades com destaque para indígenas e quilombolas (BRASIL, 2017, p. 371). Se considerarmos as modificações na natureza feita pelos europeus para a construção das cidades; o descarte de esgoto em mares e lagos, a extração de Pau-brasil, o extrativismo mineral e demais matéria-prima para sustentar os bens de consumo de todos nós, o impacto no ambiente é muito maior que as modificações que os esses povos escravizados fizeram e fazem em áreas da zona rural para obter seus alimentos de forma sustentável (BORIS, 2001; GOMES, 2007; 2010; 2013, 2019).

As demais habilidades destinadas ao 7º, 8º, 9º anos são muito pertinentes ao diálogo e reflexões antirracistas, todavia para ter essa dimensão, dependerá muito das práticas pedagógicas dos professores de História, se eles têm a percepção que vivemos em uma falsa democracia social, de que as desigualdades sociais entre indígenas e negros é herança da falta de políticas públicas a esses povos no período imperial e principalmente pós-abolicionista. Caso contrário, poderão negligenciar ou reforçar estereótipos e preconceito na escola, como frequentemente alguns fazem, através do discurso meritocrático, ou seja, alimentando a ilusão que a oportunidade é igual para todos e que as pessoas não tem ascensão socioeconômica porque não quiseram (IOKOI, 1997).

A função do Educador quanto às relações Étnico-raciais

Da Educação Infantil ao Ensino Superior, todo profissional licenciado, independente do Componente Curricular que leciona e da etapa em que atua, precisa ter uma visão crítica para desenvolver uma prática de ensino esclarecedora sobre os genocídios cometidos contra os indígenas e negros. É Preciso desmistificar o romantismo feito sobre a História da Escravidão no Brasil (SCHWARCZ, 2019).

De acordo com Cruz (2017) a invisibilidade do indígena no interior da escola regular transcende a Educação Básica e avança para o Ensino Superior. A Lei nº 12.711, de 2012, conhecida como Lei de Cotas, possibilitou que mais negros e indígenas adentrassem a academia, todavia, esta inserção poderia ser ainda maior se no decorrer da Educação Básica o currículo fosse menos eurocêntrico e exercido com ênfase na progressão dos estudos para formar pesquisadores, cientistas políticos e científicos, que quase exclusivamente para o mercado de trabalho.

A BNCC, assim como as anteriores diretrizes educacionais, privilegia os interesses eurocêntricos, capitalistas (na produção de mão de obra) e do governo. Desse modo, se faz necessário que o professor pense: a quem quero beneficiar com meu ensino? Que viés ideológico impregno em minhas aulas no decorrer dos 200 dias letivos? Será que a violência urbana e disputas territoriais contextualizam os conteúdos que ministram?

Para Wapichana (2020) o indígena e sua cultura são subjugados como uma forma de justificar a superexploração da mão de obra e a disputa pelas terras, como se eles não fossem merecedores de digna remuneração e de ter um espaço geográfico para viver. Este pensamento, infelizmente segundo o autor é resultante do preconceito apregoado contra os povos indígenas:

[...] ideologia racista que pregava a ideia de que “eles tinham a pele mais grossa e não adoeciam” para que exercessem atividades altamente perigosas que eram as de espalhar os fertilizantes corrosivos e venenos nas plantações de bananas. Os trabalhos pesados e perigosos foram designados a eles, pois naquele contexto de hierarquias étnicas ser Guaymi representava ser humanamente inferior e incapaz de exercer qualquer atividade [...] (WAPICHANA, 2020, p.398).

Esta ideologia racista que a escola precisa combater, diariamente, através de sutis abordagens no contexto do próprio conteúdo, para tanto, é preciso ir além dos assuntos usados pelo livro didático para contextualizar os conteúdos e analisar o interior e exterior da sala de aula para retratar a disputa por poder e dinheiro que se camufla em conflitos de etnias, sobretudo nos municípios que se tornam palco destas disputas territoriais ou no caso dos negros, onde a violência

urbana é proeminente.

Baniwa (2019) corrobora nesta análise, ao afirmar que os documentos oficiais e as práticas de ensino não representam os interesses do povo indígena, ao contrário, serve para aculturá-los:

Os planos político-pedagógicos e metodológicos tratavam de acelerar o processo de transição, de acordo com a ideologia da integração e da assimilação cultural, ou seja, arrancar e expulsar os povos indígenas de suas terras e afastá-los de suas raízes tradicionais, culturais, espirituais, linguísticas e identidades étnicas e preparar os sobreviventes para uma nova vida, em que seriam apenas brasileiros comuns junto aos segmentos sociais empobrecidos, marginalizados, escravizados, subjugados, sem história, sem memória, sem dignidade, sem futuro (BANIWA, 2019, p.33).

Nas palavras de Baniwa (2019) percebemos que embora a cultura indígena seja diferente da cultura negra, ambas são subjugadas e desconsideradas nas diretrizes e no chão da escola. Para reverter este cenário, é preciso que os cursos de licenciatura fomentem discussões e esclarecimentos sobre o assunto, de modo que todos os professores (não apenas os que lecionam História) entendam a *origem*, as *consequências* e os mecanismos de *controle* que a sociedade ainda impõe sobre esses grupos menos favorecidos ao que se refere a *poder*. Somente pela formação *densa*, crítica e realista que os educadores terão embasamento teórico para exercer esse papel de *elucidação* histórica, de modo que o ensino deixe de ser centralizado nos interesses eurocêntricos para exercer o ensino de uma *História Real* e um currículo que possibilite verdadeiramente ascensão socioeconômica das variadas etnias brasileiras (CARVALHO, 2002).

É na compreensão do passado que se conhece as relações contemporâneas da sociedade. Antes de dominar qualquer teoria, os mestres necessitam perceber os mecanismos de *hegemonia* de seu país. Isso é imprescindível para saber relacionar os conhecimentos científicos com a vida além dos muros da escola. Caso contrário, lecionariam conteúdos que, para os alunos serão inúteis, pois não têm formas práticas de uso no meio social onde vivem e nas condições em que vivem. Conteúdos ministrados dissociados da vida real tornam-se irrelevantes para o educando, afinal, *pra quê usá-lo?*

O fundamento teórico se faz necessário para colocar no cotidiano da classe, práticas desconstrutivas de racismo impostos na sociedade. Na Educação Infantil, por exemplo, não é apenas caracterizar a criança de indígena e colocá-la para dançar. É contar-lhe que em 1500 o país era habitado apenas por indígenas e que eles perderam suas terras para os portugueses que aqui chegaram em busca de riquezas. Só depois de séculos de luta e resistência, eles conseguiram demarcar suas Terras para viver sua cultura. Contudo, ainda hoje, sofrem constantes tentativas de usurpação pelo governo (FÁBIO, 2019) e por fazendeiros que tentam retirar-lhe o pouco que restou (WAPICHANA, 2020).

É trabalhar com as crianças *Sequências Didáticas* e projetos de identidade brasileira reconhecendo que o vocabulário, o conhecimento empírico sobre a manipulação de ervas (que posteriormente tornou-se científico), o cultivo e a preparação de certos alimentos como a farinha de mandioca, por exemplo, vieram dos indígenas. Que eles não são *selvagens e ignorantes*, apenas possui uma cultura diferente das demais etnias (GOMES, 2019).

Quanto mais cedo as crianças reconhecerem a verdadeira *História*, mais cedo despertará nelas o respeito e a pujança por igualdade de direito entre as etnias. Além do estereótipo de *selvagens* que a sociedade preconceituosa impôs aos indígenas; há também a ideia de que a escravidão foi uma forma de *salvaguardar* os negros da fome que passavam na África, que a Princesa Isabel foi *redentora* do povo negro entre outros *contos* que romanciam a História brasileira (SCHWARCZ, 2019).

Em hipótese alguma a escravidão serviu para tirar os indígenas das *trevas* mostrando-lhes a *verdadeira fé* à luz do cristianismo, tampouco aos negros (GOMES, 2019). Pelo contrário, dentre todos os países que tiveram escravidão, o Brasil foi o que mais matou por excessos de castigos, humilhação e que deu condições sub-humanas aos escravos; a média de vida de um escravo era de aproximadamente 25 anos (TRESPACH, 2018).

Fugir de discussões sobre questões Étnico-raciais é premissa para perpetuar o racismo. Todos os Componentes Curriculares são capazes de abordar a temática. Matemática pode, por exemplo, estabelecer diálogos entre o número de negros e indígenas na população e o número deles na política, como magistrados, como ricos, como analfabetos e como presidiários. Refletir sobre o motivo de ter 54,9% da população total de brasileiros constituída por pretos e pardos e ter 52,4% dos políticos brasileiros representados por brancos nas eleições de 2018 em todo país. Essa análise tornariam as aulas de *Tratamento da Informação* muito mais interessantes e significativas (IBGE, 2016; TSE, 2018).

Em Língua Portuguesa pode trabalhar gêneros literários escritos por escritores negros e indígenas, bem como, a literatura afro-brasileira. Artes consegue lecionar suas quatro linguagens através da cultura afro-brasileira. Geografia consegue estudar além da densidade demográfica a distribuição de riquezas nas etnias e oportunidades (ou falta delas) no mercado de trabalho.

Ciências pode desmistificar que a genética impõe a certos grupos étnicos tendência ao alcoolismo, bem como elucidar que na espécie humana não existe *raças*, muito menos a possibilidade de *branqueamento* da população, como o governo e a elite brasileira promulgaram no século XIX, financiando a imigração em massa de Italianos para nosso país (SCHWARCZ, 2019).

A luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial não são temas que afetam apenas e tão exclusivamente as populações negras. Perdemos todos quando discursos populistas põem em questão a beleza e a força da diversidade que faz parte da nossa própria história. Quem sai diminuída é também nossa democracia, bem como o pacto construído durante a Nova República. Aliás, enquanto persistir o racismo, não poderemos falar em democracia consolidada. O período do pós-abolição no Brasil não construiu uma nação mais igualitária no que se refere aos diferentes povos que a formaram. A despeito de certos avanços sociais, instituições e postos de liderança continuam a ser dominados por brancos, na mesma medida em que os negros acabam sistematicamente discriminados. Simetricamente, nossas prisões e manicômios são ainda tomados por uma majoritária cor negra em seus mais diferentes tons (SCHWARCZ, 2019, p. 26).

Como aponta Schwarcz (2019) o racismo não é um problema dos negros no Brasil, mas sim de toda população. Se realmente queremos um país mais desenvolvido, com menos violência, com mais *Educação* e mais distribuição de riquezas. Precisaremos promover ações que auxiliem os quase 55% da população brasileira a reconhecer os mecanismos de *status quo* que a sociedade racista inflige sobre negros e indígenas, de modo que continuem *enclausurados* em seus ciclos de pobreza financeira e sociocientífica.

Conclusão

Mediante o exposto, consideramos que foi contemplado o objetivo deste estudo. Teceram-se diálogos e reflexões pertinentes para que os professores percebam a importância social, ideológica, política e econômica do ato de *educar*. Após analisar a BNCC (Brasil, 2017), chega-se à conclusão que em relação às questões Étnico-raciais, o documento retrocede por não apontar *meios e metodologias* para reconhecer, discutir e tentar erradicar o racismo na sociedade, principalmente por deixar a temática fragmentada no decorrer do Ensino Fundamental I e II.

Entretanto, é possível criar estratégia de resistência, pois ao abordar o assunto, em vários Componentes Curriculares, pode de certa forma, aumentar a possibilidade do estudante aprender sob a ótica de diferentes ideologias essas temáticas étnico-raciais. Porém, o fato de serem trabalhadas em momentos pontuais compromete muito o alcance da competência de ser antirracista dentro e fora da escola.

O fato de não ser contínuo e de não se concentrar em um ou dois Componentes Curriculares,

não garante o desenvolvimento de postura de respeito, muito menos dá tempo de desenvolver no estudante o sentimento de orgulho de pertencer a uma determinada etnia, ou de admirar a etnia de seus colegas.

Dessa forma, a temática consta na BNCC mais como uma *obrigação* que *missão*, se propõe a desenvolver habilidades, mas não se preocupa em desenvolver competências vindouras que serão levadas para a vida em sociedade.

Caberá aos mestres realizar a leitura deste artigo e demais literaturas que norteiam para reflexões acerca das habilidades da BNCC e da importância de trabalhar práticas pedagógicas que promovam análises críticas e respeito à diversidade, ações essenciais para se fazer currículo, escola e país antirracista.

Estamos em pleno século XXI, passaram mais de 120 anos após a abolição da escravatura, e ainda presenciamos atitudes racistas nas redes sociais, nas mídias, no supermercado, no mercado de trabalho e em todos os outros setores da sociedade, inclusive na escola. Local onde deveria iniciar práticas para combater esse *câncer* da sociedade que ainda está em *metástase* para manter a supremacia da classe A e B do país.

Embora existam as leis, o que vai fazer desaparecer o racismo na escola é o trabalho do professor. Ele deverá perceber a importância de contextualizar sua prática com as questões Étnico-Raciais para tornar a escola realmente pluralista. Embora o educador tenha sua concepção *ideológica* de mundo, formada no decorrer de sua existência e na interação com os indivíduos de seu convívio, tal visão não é estática. As pessoas que estudaram em uma *História Branca*, podem expandir suas ideias a partir de pesquisas acadêmicas e discussões sobre o assunto, para isso, é fundamental que as Faculdades e Universidades promovam tais diálogos de modo que se desenvolva a criticidade necessária para que os professores façam essa *diferença* na sala de aula.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe Maria. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol.21, n.41, pp.5-20, Sciello, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>>. Acesso em: mar, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luís de. **Racismo Estrutural**. São Paulo – Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XIX: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 1ª edição, 2019.

BARROS, Surya. Pombo. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D’ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 07 set de 2020.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em

Acesso em 16 out. 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e Antirracismo na Educação**: repensando nossa escola- Vários Autores- São Paulo: Selo Negro, 2001.

Cruz, Felipe Sotto Maior (2017). Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade. **Revista de estudos e pesquisas sobre as américas**, 11(2). Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15949>. Acesso em: 26 out, 2021.

CRUZ, Luciana Soares da. Educação antirracista: reflexões sobre currículo e práticas pedagógicas nas escolas municipais de Paulistana – PI. In.: Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades, 2, 2014, Vitória –ES. **Anais...** Vitória: Nafricab, 2016, p. 1-10.

FABIO, André Cabette. O que mudou na definição de terras indígenas e quilombolas. **NEXOjornal**, 16jan, 2019. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/01/02/O-que-mudou-na-defini%C3%A7%C3%A3o-de-terras-ind%C3%ADgenas-e-quilombolas>>. Acesso em: 20 mai, 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra. Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação- Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, Laurentino. **1822**: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GOMES, Laurentino. **1889**: Como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. São Paulo: Globo, 2013.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de zumbi dos Palmares, volume I. Rio de Janeiro: Globo livros, 2019 (uma história de escravidão no Brasil).

GUIMARÃES, Alfredo Sergio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 out de 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e indiferença**: a perspectiva dos estudos Culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Domicílios com telefone celular móvel**. Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 3 set. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Desocupação (desempregados)**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>>. Acesso em: 2 set. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Domicílios com energia elétrica**; Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 16 set. 2020.

IOKOI, Zilda. Márcia. Grícoli. **Negro e negritude**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de Quilombo e a resistência cultura Negra. 1987. In: **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

NERY, Carmen. Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos. Agência IBGE Notícias. Nov 2019. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>>. Acesso em: 23 set. 2020.

NEVES, Vitor. Brasil tem 55 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza. **Jornal da USP**: São Paulo. 02 jan. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-tem-55-milhoes-de-pessoas-abaixo-da-linha-da-pobreza/#:~:text=De%20acordo%20com%20pesquisa%20da,crit%C3%A9rios%20adotados%20pelo%20Banco%20Mundial>. Acesso em: 05 out. 2020.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020, 160pp. (Coleção Feminismos Plurais).

PENZANI, Renata. Krenak: o que as crianças aprendem ficando presas? A fugir'. Entrevista a revista Lunetas, 02 mai, 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/ailton-krenak/>. Acesso em: 26 out. 2021.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

PITA, Julianne Rodrigues; FERREIRA, Dina Maria Martins. Colonialidade do Saber no Ensino da Educação Básica: Resistência ou Reprodução Do Eurocentrismo? **Revista Escrita**, nº 28, ano 2020.

PLAMPLONA, Nicola. Aumenta a desigualdade social entre brancos e pretos diz IBGE. Folha de São Paulo, São Paulo: Uol, mai, 2020. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/aumenta-desigualdade-salarial-entre-brancos-e-negros-diz-ibge.shtml>>. Acesso em: mai, 2020.

REDON, Valéria Lopes. Alfabetização pós-construtivista em tempo de pandemia. **Ensaio**. v.6, n.2, p. 54-74. 2020.

RIBEIRO, Isaac. Negros não tem acesso a emprego e são principal vítima da violência. **A Gazeta**, 16 nov. 2019. Caderno Especial de Domingo. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/es/gv/negros-nao-tem-acesso-a-emprego-e-sao-principais-vitimas-da-violencia-1119>> Acesso em: 17 nov. 2019.

SCHDMIT, Mário. **Nova História Crítica**. Rio de Janeiro: Nova Geração, 2005.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos; SILVEIRA, Marta Irís Carmargo Messia da; SILVEIRA, Paulo Roberto. As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras. **Identidade!** v. 19 n. 2, p. 61-74, jul.-dez. 2014.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de Educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. 2001. In.: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e Antirracismo na Educação: repensando nossa escola- Vários Autores- São Paulo: Selo Negro, 2001.**

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e indiferença: a perspectiva dos estudos Culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

TRESPACH, Rodrigo. **Histórias não (ou mal) contadas: Escravidão, do ano 1000 ao século XXI**. Rio de Janeiro: Haper Collins, 2018.

Recebido em 06 de dezembro de 2020.

Aceito em 13 de fevereiro de 2023.