



A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BNCC EM LÍNGUA PORTUGUESA

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima

Doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro,
Brasil(2006)

jacapili.jl@gmail.com

Simony Ricci Coelho

Doutora do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da
Universidade UNIGRANRIO

simonyricci@hotmail.com

Daniele Ribeiro Fortuna

Doutorado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

drfortuna@hotmail.com

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

prof.tico@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa como a Educação das Relações Étnico-Raciais é representada na Base Nacional Comum Curricular, 2017, em Língua Portuguesa. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) dos documentos oficiais: BNCC-2017, a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004. Após a Análise de Conteúdo dos documentos, concluiu-se que, embora exista na BNCC de língua portuguesa a indicação de se trabalhar a diversidade nas práticas de linguagem, a mesma se apresenta de forma tangencial e genérica, remetendo-se aos Direitos Humanos de forma geral. Há, portanto, um silenciamento quanto à cultura, à memória e à história acerca das Relações Étnico-Raciais.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; BNCC; Língua Portuguesa.

Abstract

This article analyzes how the Education of Ethnic-Racial Relations is represented in the Common Base National Curriculum, 2017, in Portuguese. The methodology used was of a qualitative nature, through Content Analysis (BARDIN, 2011) of the official documents: BNCC-2017, Law 10.639 / 2003 and the Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History Afro-Brazilian and African Culture, 2004. After the Content Analysis of the documents, it was concluded that, although there is an indication in the Portuguese language BNCC to work on diversity in language practices, it is presented in a tangential way and generic, referring to human rights in general. There is, therefore, a silence regarding culture, memory and history about Ethnic-Racial Relations.

Keywords: Ethnic-Racial Relations; BNCC; Portuguese language.

Introdução

O presente artigo analisa como a Educação das Relações Étnico-Raciais é representada na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, de 2017, em Língua Portuguesa, tendo como foco o currículo dessa disciplina no segundo segmento do Ensino Fundamental. A Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, servem como parâmetros documentais para a análise proposta.

A BNCC é uma proposição do Ministério de Educação que objetiva garantir a todos o direito de aprendizagem em todo âmbito nacional. E a escolha do currículo de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental do segundo segmento, se dá por ser uma área da linguagem que deve desenvolver, nos educandos, competências comunicativas inseridas na formação humana.

Assim, emergiu a questão de estudo neste artigo: A Base Nacional Comum Curricular, na área de Linguagem, dialoga com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004)? A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), dos documentos oficiais citados.

De acordo com Chaves e Santos (2019, p. 199), a Lei 10.639/03 faz parte de um “conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação para as relações étnico-raciais nas instituições de ensino”. Entretanto, os autores consideram que, apesar de a lei ter completado quinze anos,

continua invisível na escola, Instituições de Ensino Superior, cursos de formação de professores e, conseqüentemente, no currículo voltado para a diversidade cultural, racial e social brasileira, sendo necessária, para reverter este quadro, uma política intersetorial que reúna esforços de diferentes agentes sociais para efetivá-la (Chaves e Santos, 2019, p. 199).

Políticas públicas que dialogam com a educação das relações étnico-raciais

Inicia-se a discussão com uma apresentação dos documentos e orientações oficiais no âmbito educacional acerca das Relações Étnico-Raciais, “uma vez que essas discussões [...] das ações afirmativas não podem ser desfocadas do horizonte da promoção da igualdade de oportunidades entre os diferentes segmentos da sociedade brasileira” (ROCHA; SANTOS, 2007, p.76).

Nesse sentido, destaca-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a partir da qual emanam todas as leis que irão disciplinar a vida dos cidadãos. Assim, o Artigo 5º diz que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)” (p.13). As Leis Complementares são aquelas que partem da Constituição. Desta forma, a Lei complementar de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) esclarece os fins e princípios da educação nacional, como no artigo 3º, que afirma que o ensino será ministrado segundo diversos princípios, em especial o “inciso XII - consideração com a diversidade étnico-racial”. Cabe também destacar a promulgação da Lei Federal Nº 10.639/2003, que alterou dois artigos da LDB, transcritos abaixo:

Art.26-A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Parágrafo Primeiro – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas

social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Em 2008, a Lei Federal nº 11.645/2008 alterou novamente a LDB, promovendo também a inclusão, no currículo oficial de ensino da Educação Básica, a temática de “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. A redação alterada passou a ser a seguinte:

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 afrobrasileira 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.” (Brasil, 2008).

Chaves e Santos (2019) consideram que esta lei seja uma das respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro. Todavia, como apontam os autores, nem sempre as promoções legislativas contemplam as necessidades reais da sociedade. Assim, é válido ressaltar que tais leis precisam ser acompanhadas dentro de seus contextos sociais e de suas práticas pelos cidadãos e cidadãs brasileiros, assim como pelos movimentos sociais.

O objetivo é procurar perceber se as políticas públicas direcionadas ao âmbito educacional atendem as questões pautadas nesta Lei de conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; como forma de fomentar reparações sociais, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos negros brasileiros, num processo educativo, político e social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais destacam a importância do reconhecimento da diversidade em todo o currículo, desde a educação infantil; assim é preciso refletir sobre a integração entre o território escolar e a sociedade,

desconstruindo a disputa de forças sociais monoculturais e procurando inserir a interculturalidade nestes espaços educacionais.

O currículo na educação das relações étnico-raciais

Macedo e Moreira (2002) veem o currículo como um veículo que tem como foco questões políticas e culturais. Para eles, o currículo deve conciliar as teorias ministradas a vivências escolares, incentivando questionamentos e intervenções conforme o contexto social de cada escola. Entretanto, ainda existe a persistência do conformismo de um currículo segregador e universal, que, por muitas vezes, silencia os sujeitos que se encontram à margem da sociedade opressora. Desta forma, é relevante elucidar que “a investigação da temática, [...] envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referindo a realidade” (FREIRE, 1987, p. 58).

Assim, destaca-se Silva (2013), que demonstra insatisfação quanto ao currículo universal, considerando que o currículo não pode ser visto de forma burocrática e mecânica, pois opera em espaços que viabilizam a reprodução cultural e social. O autor acredita num currículo que enfatize as experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo de forma subjetiva, num processo de negociação quanto aos seus próprios significados sobre o conhecimento.

Silva (idem) também registra, no campo da crítica das teorias curriculares tradicionais, a percepção de Apple (1989, apud SILVA, 2013) que discorda da visão da escola como um espaço que apenas transmite conhecimentos pré-estabelecidos e universais, ou seja, como um modelo para atender aos interesses dominantes, principalmente valores capitalistas.

Nessa perspectiva, percebe-se que o currículo é um campo de lutas e também de resistência em prol do respeito e da valorização das culturas, dos valores e seus significados nas relações sociais. Com isso, a luta é para abandonar um viés curricular universal e partir-se para currículos customizados, advindos das próprias demandas heterogêneas sociais e escolares.

Gomes (2007) apresenta várias indagações referentes ao currículo num viés da diversidade, tais como: “Que indagações a diversidade traz para o currículo? [...]

O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas públicas de currículo?” (p.12).

Gomes (idem) pontua ainda que a diversidade é compreendida como “a construção histórica, cultural e social das diferenças” (p.14). Assim, nas relações entre diversidade, currículo e fazer docente, entende-se que podem existir lacunas entre elas, caso não haja uma clareza sobre a concepção de educação. Um olhar crítico nessa relação pode estimular práticas educativas pertinentes para uma educação diversa e plural.

Nesse sentido, entendemos que o currículo não está direcionado apenas a um simples processo de transposição didática ou de conteúdos; mas se associa ao viés político e histórico que constitui uma relação social, em que a produção do conhecimento ocorre por meio de uma interação entre pessoas. A inclusão da diversidade nos currículos

[...] implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação” (Gomes, 2007, p. 26).

De acordo com Candau (2008), no âmbito educacional existem vários estudos referentes ao multiculturalismo que se apresentam de forma diversificada em nossa sociedade. Por conseguinte, o termo multiculturalismo pode ser usado como conceito, meta e atitude. O desafio é saber como se pretende abordar tal temática, uma vez que o multiculturalismo impacta no fazer quanto às mudanças demográficas e culturais nas sociedades contemporâneas.

Neste contexto, é possível perceber que a diversidade se apresenta por meio de conceitos complexos e polissêmicos. Isso posto, é importante limitar nesta discussão algumas considerações acerca do multiculturalismo em educação. Considera-se que seu objetivo é incentivar estudos, pesquisas e ações que possam contribuir para amenizar problemas que dizem respeito à opressão e à discriminação de certos grupos oprimidos, sendo submetidos a grupos mais poderosos e privilegiados na sociedade.

Cabe salientar a contribuição dos movimentos sociais e culturais que lutam pelo respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos questionaram a escola uniforme que prevaleceu no sistema de ensino. Questionaram ainda os currículos,

as mudanças nos projetos pedagógicos, a intervenção política educacional e a construção de leis educacionais e diretrizes curriculares.

De acordo com Gomes (2007), o Movimento Negro, na luta antirracista dentro das instituições de ensino, como forma de intervenção, buscou subsídios para implementar a Lei 10.639/2003. A partir do advento dessa lei, o Conselho Nacional da Educação aprovou a Resolução 01/2004, que institui:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, as escolas da educação básica poderão se orientar a partir de um documento que discute detalhadamente o teor da lei, apresentando sugestões de trabalho e de práticas pedagógicas (Gomes, 2007, p. 37).

Assim, Coelho e Santos (2015) advogam em defesa das afirmações de Gomes (2007) e alegam ser relevante um aprofundamento na discussão da Lei 10.639/2003, bem como uma efetivação concreta nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, pois, ainda hoje

[...] a presença da África na realidade social e cultural brasileira historicamente é alimentada pelo tráfico de escravizados presentes, não raras vezes nas imagens dos livros didáticos. Essas representações continuam vivas e marcam a intersubjetividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos (Coelho; Santos, 2015, p. 119).

Nesse sentido, a Lei deve ser vista como um direito de todos, no intuito de promover uma educação de qualidade. Por isso, Coelho e Santos (idem) consideram que a história dos Africanos e Afro-Brasileiros deve ser mostrada conforme sua resistência e luta contra práticas universais e de segregação. Em função disso, faz-se necessário construir ações educacionais que consolidem o respeito e a valorização do negro no processo de formação nacional. Desta forma, as autoras consideram que

a questão, neste caso, é fortalecer a legislação antirracista no âmbito dos estados, municípios, Distrito Federal e no Plano Nacional de Educação, bem como na política de formação inicial e continuada para agentes educacionais (gestores e profissionais da educação), devidamente articulados à revisão da política curricular; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismo de participação social; a avaliação e monitoramento e, sobretudo, condições institucionais (Coelho; Santos, 2015, p. 120).

Nessa perspectiva, Candau (2008) acrescenta que, na ancoragem histórico-social dos conhecimentos curriculares, é relevante a existência de uma relação íntima com as raízes históricas; em que seja possível desenvolver um currículo que valide diferentes espaços culturais com o objetivo de trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola e na sociedade.

O currículo de língua portuguesa na BNCC: uma discussão necessária na educação das relações étnico-raciais

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC - foi homologada no ano de 2017 e constituída com base nos seguintes marcos legis: Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases; Diretrizes Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação. Assim, a Base Nacional Comum Curricular:

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017, p. 07).

Este documento normativo está direcionado especificamente à educação escolar e é norteado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam o desenvolvimento pleno do educando, pela sua “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva...” (idem, p. 07)

Os fundamentos pedagógicos mensurados na BNCC (2017) indicaram que os objetivos pedagógicos deveriam ser direcionados para o desenvolvimento de competências. A partir dessas competências, os alunos devem ser capazes de “saber (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)” e, sobretudo, devem “saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (p. 13). Desta forma, segundo alegações deste documento, as competências irão fomentar ações que convalidem as aprendizagens essenciais necessárias para o educando.

Assim, a proposta é que seja estruturado, pelos sistemas e pelas instituições de ensino, um currículo baseado em propostas pedagógicas que estimulem o respeito, o reconhecimento à história, à memória e à identidade dos cidadãos frente

à diversidade cultural e social, no intuito de instaurar a igualdade educacional dentro das suas singularidades.

No caso do currículo de Língua Portuguesa do segundo segmento do ensino fundamental, de acordo com a BNCC, o aluno deve ter contato com situações que apresentem diversidades - desde as consensuais até as de maior criticidade -, numa relação interacionista e de forma mais efetiva nos contextos sociais e educacionais, “na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola” (BNCC, 2017, p. 137).

A proposição é que seja ampliada a relação dos alunos com manifestações culturais diversas por meio dos gêneros textuais, ou seja, a partir das práticas de linguagem já experimentadas por eles em vários campos de atuação e disciplinas. Quando o aluno, nesta fase escolar, já possui um pré-conhecimento, torna-se mais provável o aprofundamento nos gêneros textuais que circulam “nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas” (idem, p. 137).

Em relação aos campos de práticas de linguagem na BNCC (idem, p.138-139), destacam-se:

No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão [...]. Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias [...].

[...] No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) [...]

[...] No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade [...].

[...] No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações [...].

A relevância do contato dos alunos com esses gêneros textuais está relacionada aos objetivos de aprendizagem da área de Língua Portuguesa. O objetivo é potencializar aprendizagens significativas para esses estudantes, no intuito de fazer com que eles estejam aptos a relacionar “textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos” (BNCC, 2017, p. 139). Ademais, cabe citar também na proposição do documento em Língua Portuguesa, a partir das práticas de linguagens, o exercício da empatia e do diálogo, que pode oportunizar o surgimento de espaços de vozes referentes a diversos valores, crenças e conflitos como forma de cooperar na apreensão e reconhecimento do que é diferente. Assim, o aluno poderá compreender a si mesmo e desenvolver uma postura de respeito e valorização do que é distinto.

É importante ressaltar que os documentos abordados nessa pesquisa têm força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Do ponto de vista prático, eles serão o que as escolas e os professores, que os implementarem, fizerem deles (ABREU; MATTOS, 2008).

Para que se possa analisar mais a fundo a base curricular de Língua Portuguesa na BNCC, foram estruturadas tabelas com os campos de atuação, as práticas de leitura, os objetos de conhecimento e as habilidades que se espera que o aluno desenvolva no segundo segmento do ensino fundamental. Cabe ressaltar que serão apresentados somente os descritores que indicam alusões pertinentes as relações étnico-raciais.

Tabela 1: Descritores 6º ao 9º ano

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LEITURA	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADE
Campo jornalístico-midiático. (p.144)	Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
Campo de atuação na vida pública. (p.146)	Leitura	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho);
Campo de atuação na vida pública. (p. 147)	Leitura	Apreciação e réplica	Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.
Campo artístico-literário (p.157)	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Fonte: Autores a partir da BNCC (2017)

Tabela 2: Descritores 6º e 7º anos

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LEITURA	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADE
Campo de atuação na vida pública. (p.166-167)	Leitura	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.
Campo de atuação na vida pública. (p. 147)	Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

Fonte: Autores a partir da BNCC (2017)

Tabela 3: Descritores 8º e 9º anos

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LEITURA	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADE
Campo de atuação na vida pública. (p-183)	Leitura	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).

Fonte: Autores a partir da BNCC (2017)

Da análise e da discussão

A partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) foram feitos recortes, nos documentos propostos, em unidades de registro e de contexto. Unidade de registro é o menor recorte de ordem semântica que se retira do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, por exemplo. Já a unidade de contexto, em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra.

Nesta análise, foi tomada como unidade de contexto toda a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao respeito à história, à cultura e à identidade étnico-racial, apontadas na BNCC. Como unidade de registro, selecionamos o tema que se sobressaía no currículo investigado.

Na fase da categorização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), foram observadas as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, fazendo emergir uma categoria: Direitos Humanos e uma subcategoria: Participação Social.

Na categoria Direitos Humanos, a indicação é desenvolver, junto aos alunos, práticas de leitura com o intuito de eles absorverem o conhecimento legal dos respectivos Direitos Humanos, e de desenvolverem práticas de produção textual que não violem tais direitos. Assim, quanto à categoria Direitos Humanos e a Lei nº. 10.639/03, pode-se perceber que ela não foi direcionada, especificamente, às questões raciais, não atendendo, portanto, os ditames legais.

Já na subcategoria Participação Social, reiteram-se práticas de leitura que promovam a participação dos alunos em diferentes esferas sociais; e o desenvolvimento, no campo artístico, da valorização de aspectos culturais diversificados. Em ambas as abordagens não há citações diretas a questões étnico-raciais.

Da análise realizada, fica notório que a abordagem temática das Relações Étnico-raciais é realizada de forma simplista e genérica, na qual se predomina a discussão sobre a diversidade. Segundo Gimeno Sacristán, a questão da diversidade na educação.

[...] é uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno (Sacristán, 2001 apud Candau, 2008, pág. 14).

Avaliando o currículo de Língua Portuguesa, percebe-se a menção às Relações Étnico-Raciais apenas quando se trata da inclusão social; ainda assim, na categoria e na subcategoria apontadas, elas são colocadas de forma universal, generalista. Desta forma, destaca-se aqui a problemática da identidade étnica e racial, uma vez que o currículo não pode se tornar multicultural apenas pelas explanações generalistas sobre outras culturas. Sobretudo é relevante reconhecer e valorizar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política.

O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”; ela é uma questão central de conhecimentos, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornaram como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 2013, p. 102)

Nesse sentido, torna-se essencial questionar, sempre, por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados, ou silenciados, em organizações curriculares. Para, então, apresentar e posicionar tais valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.

Considerações Finais

As organizações curriculares e as práticas docentes advêm de discursos socialmente construídos com fins políticos e ideológicos. E à medida que se escolhem determinados conteúdos para serem ensinados, podem ser silenciados diversas questões e valores. Assim como podem ser naturalizadas, reproduzidas ou transformadas identidades. O desafio, então, deve ser uma busca por discursos que valorizem posicionamentos críticos em termos curriculares e de práticas docentes. Também, é importante romper com tendências universalistas da educação, com o objetivo de construir práticas educativas nas quais a concepção da escola seja realizada num espaço de cruzamento de culturas, atravessando tensões e conflitos.

Nesse sentido e de acordo com o foco desse trabalho, é importante trazer o discurso de Kabengele Munanga (2015), que propõe ensinar a História da África e do Negro no Brasil, na educação brasileira, de uma forma singular e profunda, pois essa, até então, foi abordada de forma distorcida, falsificada e preconceituosa numa perspectiva monocultural e segregadora. Quando não, simplesmente, silenciada.

Para tanto, conclui-se que as Relações Étnico-Raciais, no currículo de Língua Portuguesa na BNCC (2017), não dialogam diretamente com a Lei 10.639/2003, pois o documento apresenta questões de conflitos sociais de forma genérica e simplista, remetendo-se de forma geral aos Direitos Humanos. Havendo, portanto, um silenciamento quanto à cultura, à memória e à história acerca das Relações Étnico-Raciais.

Referências

ABREU, M.; MATTOS, H. 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. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. vol. 21, nº 41, janeiro-junho, p. 5-20, 2008.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: 2017.

_____. Congresso Federal. *Constituição da República Federativa no Brasil*. Brasília, DF: 1988.

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

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

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA e CANDAU. *Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

CHAVES, T. Silva.; SANTOS, R. A. Relações étnico-raciais e Lei n.º 10.639/2003: entre textos e discursos de documentos oficiais sobre legislação educacional do Estado do Pará e da Amazônia Bragantina (2003-2017). *Revista da ABPN*, v. 11, n. 28, mar – mai 2019, p. 196-122.

COELHO, W.N.B.; SANTOS, R.A, dos. *Política Curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discurso*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. (1987)17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento [orgs,]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença. In: *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002. p. 11-33.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. N.62 dez. 2015 (p.20 a 31)

ORLANDI E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ROCHA, J. G. (orgs); SANTOS, Ivanir dos Santos. *Diversidade e ações afirmativas*. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

SILVA, T. T. da . *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 edição, 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.