

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2009-2019)**ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION IN HISTORY TEACHING: AN ANALYSIS OF LEARNING OBJECTS FOR HIGH SCHOOL IN ESPÍRITO SANTO (2009–2019)****EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN ANÁLISIS DE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN MEDIA DEL ESTADO DE ESPÍRITO SANTO (2009–2019)**Diego Romerito Braga Barbosa¹
Maria Alayde Alcântara Salim²**RESUMO**

O presente artigo analisa a trajetória da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil, compreendendo-a como política educacional e movimento social de descolonização curricular. A partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira, e de sua ampliação pela Lei nº 11.645/2008, o estudo discute as transformações e retrocessos das políticas públicas voltadas à igualdade racial, bem como os impactos dessas legislações no campo do ensino de História. A pesquisa toma como foco empírico as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (2009–2019), analisando o tratamento dado às temáticas africanas e afro-brasileiras e sua efetiva incorporação ao Conteúdo Básico Comum (CBC). O artigo evidencia, assim, o distanciamento entre o marco legal e sua implementação prática, reforçando a necessidade de uma descolonização efetiva do currículo escolar e de políticas educacionais que assegurem a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de História; Currículo; Políticas Públicas; Descolonização.

¹ Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista de Mestrado da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). E-mail: <diego.barbosa@educador.edu.es.gov.br>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1887-4449>.

² Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora associada III da Universidade Federal do Espírito Santo, lotada no Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, DECH/CEUNES. E-mail: <maria.salim@ufes.br>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4142-9244>.

ABSTRACT

This article analyzes the trajectory of Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in Brazil, understanding it as both an educational policy and a social movement toward curricular decolonization. Following the enactment of Law n. 10.639/2003, which made the teaching of Afro-Brazilian History and Culture mandatory, and its expansion by Law n. 11.645/2008, the study discusses the transformations and setbacks of public policies aimed at racial equality, as well as their impact on the field of History education. The research focuses on the Curricular Guidelines for Basic Education of the Espírito Santo State Department of Education (2009–2019), analyzing how African and Afro-Brazilian themes were addressed and incorporated into the Common Basic Content (CBC). The article thus highlights the gap between legal frameworks and their practical implementation, reinforcing the need for an effective decolonization of the school curriculum and for educational policies that ensure the recognition and appreciation of Afro-Brazilian and Indigenous cultures.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education; History Teaching; Curriculum; Public Policy; Decolonization.

RESUMEN

El presente artículo analiza la trayectoria de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en Brasil, entendiéndola como una política educativa y un movimiento social de descolonización curricular. A partir de la promulgación de la Ley N° 10.639/2003, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña, y de su ampliación mediante la Ley N° 11.645/2008, el estudio discute las transformaciones y retrocesos de las políticas públicas orientadas a la igualdad racial, así como los impactos de estas legislaciones en el campo de la enseñanza de la Historia. La investigación toma como foco empírico las Directrices Curriculares de la Educación Básica de la Secretaría de Estado de Educación del Espírito Santo (2009–2019), analizando el tratamiento otorgado a las temáticas africanas y afrobrasileñas y su efectiva incorporación al Contenido Básico Común (CBC). El artículo evidencia, por tanto, la distancia entre el marco legal y su aplicación práctica, reforzando la necesidad de una descolonización efectiva del currículo escolar y de políticas educativas que garanticen la valorización de las culturas afrobrasileñas e indígenas.

Palabras clave: Educación de las Relaciones Étnico-Raciales; Enseñanza de la Historia; Currículo; Políticas Públicas; Descolonización.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PARA ALÉM DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2009-2019)

Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19 volume 2, p. 01-17- ISSN: 1982-3800



Afro-brasileira, constituiu um ponto de partida para uma série de outras políticas de reconhecimento por parte dos poderes públicos da relação histórica de exclusão social e educacional da população negra brasileira.

A lei sancionada pelo Luiz Inácio Lula da Silva, em seu nono dia de exercício da Presidência da República, no ano de 2003, evidencia também o longo período de descaso por parte de mandatários anteriores e de representantes do Poder Legislativo em relação à trajetória histórica de atuação e às reivindicações dos movimentos sociais negros, em especial do Movimento Negro Unificado (MNU), na luta pela construção de políticas públicas voltadas à educação da população negra e à Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

Em 2008, essa legislação foi alterada pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, passando a contemplar também a história e as culturas dos povos indígenas que habitam o território brasileiro. No âmbito desse conjunto de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, destaca-se ainda a Resolução CNE nº 08/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Tais políticas, que marcaram os governos presidenciais do Partido dos Trabalhadores (PT), foram sendo gradativamente suprimidas em seus aspectos institucionais com a crise política vivenciada pelo Partido e por uma crescente criminalização dos movimentos sociais por setores políticos e midiáticos conservadores, o que resultou em um conturbado e questionado processo de afastamento da Presidente Dilma Rousseff, em virtude da abertura de seu processo de Impeachment.

No ano de 2015, tanto a SEPPIR, quanto a Secretaria de Políticas Para as Mulheres (SPM), também criada em 2003, juntamente com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), criada em 1997, foram fundidas no Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (MMIRDH). Essa fusão ministerial representou um forte retrocesso nas políticas de igualdade racial, de gênero e direitos humanos. Todavia, em 12 de maio de 2016, também o MMIRDH foi extinto por decreto do Presidente interino Michel Temer.

A trajetória de transformações no ensino de História em relação às origens sociais e étnico-raciais dos educandos, o advento das políticas de igualdade racial, a longa militância dos movimentos sociais de negritude, dentro e fora das escolas, além das iniciativas de

professores do Ensino Superior e da Educação Básica em construir a Educação das Relações Étnico-Raciais e garantir a aplicação das leis que a estabelecem, motivaram o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados parciais aqui são apresentados.

Nilma Lino Gomes, militante negra, pesquisadora das étnico-racialidades na Educação Brasileira, primeira mulher negra reitora de uma universidade federal no Brasil, a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e ex-Ministra-chefe da Secretaria de Políticas da Igualdade Racial e, posteriormente, Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, considera,

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confronto de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012, p. 105)

Chamamos a atenção, a partir de Gomes (2012), para as diversas formas de racismo reproduzidas sistematicamente nas escolas, seja pela maneira como o aluno negro é recebido pela instituição e pelos professores, o tratamento dado à questão racial desde os elementos culturais no espaço escolar aos recortes curriculares. Nesse sentido, Lino Gomes realça o caráter de seletividade racial que a escola estabelece por meio do “silenciamento” e da invisibilização do negro.

A Lei 10.639/03 constituiu não apenas uma mudança paradigmática nas reflexões sobre o ensino de História no (e do) Brasil, mas representou também uma grande conquista dos movimentos negros, como resultado de uma longa trajetória de lutas em favor da denúncia do racismo e por políticas públicas de igualdade racial em diversos campos das esferas públicas e sociais (PEREIRA, 2013). A aprovação, no ano de 2010, do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10) e, em 2012, a aprovação da Lei de Cotas (Lei 12.711/12) que estabelece reserva de vagas para negros, pardos, indígenas e pessoas com renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo per capita em universidades e institutos federais, assim como no serviço público, foram outras grandes conquistas na construção das políticas afirmativas para a igualdade racial. A Lei de Cotas tramitou durante oito anos no Congresso desde sua primeira elaboração como Projeto de Lei nº 3.627 de 20 de maio de 2004 (SANTOS, 2007).

Aproximando reflexão de nosso território de pesquisa, a saber, o Estado do Espírito Santo, procuramos realizar uma leitura das diretrizes curriculares para a área de Ciências Humanas no Ensino Médio definidas pela Secretaria de Estado da Educação em vigor durante o decênio de 2009 e 2019 (ESPÍRITO SANTO, 2009). A análise dessa documentação está orientada para o a compreensão da construção e aplicação no âmbito da Educação pública estadual, daquela política educacional construída a nível federal pela qual o ensino de História assume um papel primordial na consolidação de uma educação de caráter antirracista, de valorização da negritude e da afro-descendência em seus aspectos históricos, culturais, estéticos, fenotípicos, religiosos e identitários.

DIRETRIZES CURRICULARES: DOCUMENTOS DE IDENTIDADE

Costa (2013), em seu recente estudo sobre a legislação e as diretrizes que orientam o ensino de história na perspectiva da ERER, observa o quanto esses textos oficiais estão influenciados tanto por pressões do Movimento Negro quanto por organismo internacionais neoliberais de combate à pobreza. A autora considera que nesses documentos estão presentes perspectivas históricas que buscam dar visibilidade a grandes líderes negros e grandes civilizações africanas cujas abordagens reproduzem uma matriz histórica europeia em vias de superação. Da mesma forma que são construídas abordagens de caráter mais sociológico para a compreensão de certas instituições e agências socioculturais africanas, como a importância do *griot*, no estabelecimento de relações entre jovens e velhos, história e memória dentre outros aspectos (COSTA, 2013).

Considerando a multiplicidade dos campos em disputa por hegemonia de produção de sentido, Costa (2013) adota o conceito de **noosfera** trazido por Chavellard, como sendo uma “zona de intermediação” que,

[...] mobiliza também fluxos de sentidos de cientificidade na academia, ainda em processo de elaboração, em meio a uma crise disciplinar. Assim, a necessidade de reconhecimento e legitimidade dos saberes escolares da história da África e dos afro-brasileiros, selecionados e organizados no âmbito da noosfera, esperam legitimidade da academia e dos movimentos sociais [...]. (COSTA, 2013, p. 230).

Costa (2013) considera que os textos produzidos sobre “negros” e sobre a história e culturas africanas e afro-brasileiras que portam e transmitem as narrativas e sentidos de negritude e africanidade não podem ser identificados e relacionados a um grupo social que

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2009-2019)

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19 volume 2, p. 01-17- ISSN: 1982-3800



possui a predominância sobre a produção de representações do negro no Brasil, apresentando ora influências acadêmicas da História ou da Educação, ora do Movimento Negro, ora dos organismos neoliberais, cuja influência discursiva já se fazia presente em 1996 na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Silva (1999) propõe que as políticas curriculares produzem uma série de textos diversos, como diretrizes, guias curriculares, materiais didáticos e paradidáticos, movimentando uma indústria cultural produtora de discursos, práticas e sentidos culturais produzidos através de relações sociais. Sendo assim, os próprios guias curriculares, diretrizes, materiais didáticos e paradidáticos se constituem em relações sociais. O autor observa ainda que “essas relações sociais são hierárquicas, assimétricas, são relações de poder. O currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder” (SILVA, 1999, p.16).

Nessa perspectiva, a crítica de Costa (2013) aos textos oficiais produzidos sobre “negros” exemplifica o quanto existe, somente considerando os conteúdos relacionados ao ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras, de assimetrias nas relações de poder entre os múltiplos agentes envolvidos nessa relação social, que é a textualidade curricular e seus desdobramentos discursivos.

A identidade negra, enquanto uma construção discursiva, é vista pela militância dos movimentos negros como instrumento de denúncia e combate às identidades depreciativas atribuídas aos negros desde o período da escravidão, sendo os estudos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros elementos imprescindíveis à valorização identitária capaz de desenvolver uma identificação de grupo em torno das diversas implicações culturais, sociais, econômicas e históricas envolvidas na condição de ser negro e negra no Brasil.

Portanto, como as identidades são sempre construídas no interior das relações de poder, nas fronteiras das diferenças discursivamente estabelecidas, logo, mutáveis, o projeto do MNU está diretamente relacionado à quebra da hegemonia das elites brancas, historicamente definidoras das políticas educacionais e curriculares, enquanto produtora dos discursos e representações da história, cultura e identidade negra, o que se traduziu na invisibilidade e negação da negritude e da história dos povos negros no ensino de História.

A validade e “verdade” desse discurso identitário estaria em sua “historicização”, processo localizado nas negociações que os sujeitos estabelecem com suas representações de

grupo e que passam a compor seu discurso identitário, como aponta Stuart Hall (2014, p. 108-109):

[...] As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com questão da utilização do recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. [...] Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo [de construção das identidades] não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política [...].

Tamanha a importância do discurso curricular enquanto campo de disputa política e espaço de poder que, considerando a representatividade do Movimento Negro Unificado (MNU) no campo político nacional, somente entre os anos de 1979 e 2002, nada menos que dez projetos de lei tratando da implementação do ensino de História Africana e Afro-Brasileira foram encaminhados ao Congresso Nacional. Segundo Gatinho (2008), o primeiro foi o PL 643/1979, de autoria do deputado federal eleito por São Paulo, Adalberto Camargo, que propunha a “intensificação” dos conteúdos de “afro-brasilidade” na disciplina de Estudos Sociais nos 1º e 2º graus, o qual foi arquivado com sete meses de tramitação.

A reivindicação do Movimento Negro de participação na elaboração dos conteúdos curriculares, realização das formações dos quadros docentes e supervisão dos materiais didáticos (SANTOS, 2007), conforme já nos referimos anteriormente, está diretamente vinculada à questão das representações dos negros na educação. A representação aqui está compreendida como os tipos de “inscrições”, “marcas” e “traços” pelos quais são mediadas as relações entre o que é “real” e como esse “real” – ou essa “realidade” – é materializada por nós e para nós (SILVA, 1999, p. 32), ou seja, os tipos de discursos, descrições, imagens e ações construídas para identificar aspectos da realidade. Partindo dessa concepção, observamos a partir de Silva (1999), que as representações atuam como significantes de um processo social de produção de sentidos, portanto, criador e reproduzidor de relações de poder.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEDU (2009-2019): UMA ERER EM CONSTRUÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da SEDU, elaborado entre os anos 2004 e 2009, então chamado de “Novo Currículo” constitui uma importante referência para observar os espaços reservados a construção e reprodução dos discursos identitários vinculados à negritude e à afrodescendência na Educação Básica. Sua construção acontece já no contexto das políticas educacionais para as relações étnico-raciais, orientando, portanto o Conteúdo Básico Comum (CBC) das disciplinas escolares e componentes curriculares da Educação Básica nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo com sua efetiva aplicação, a partir de 2009.

Em sua apresentação, o documento de diretrizes curriculares para o ensino de Ciências Humanas no Ensino Médio evidencia o compromisso da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) em:

[...] garantir não apenas a gratuidade e a obrigatoriedade escolar como um direito fundamental e legítimo, mas, sobretudo, para viabilizar o acesso com permanência e qualidade das aprendizagens, conforme os termos constitucionais, garantindo ainda **pluralismo e democracia** no processo de definição das políticas educacionais (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 11, grifo nosso).

Há, no texto de apresentação, a valorização do processo de avaliação interna, da promoção de seminários, entre os anos de 2004 e 2006, com a participação direta de cerca de 1.500 profissionais da Educação que orientaram a elaboração do documento curricular à superação do conhecimento desvinculado da prática reflexiva com a "práxis social", que se traduzem na construção de "identidades mais elevadas moral e intelectualmente" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.13).

O termo "identidade" é citado algumas vezes como algo indissociável e, muitas vezes como uma finalidade do próprio currículo:

É sabido que a maior transformação da dinâmica escolar acontecerá por meio do currículo. O currículo é a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos. Portanto, **o currículo forma identidades que vão sendo progressivamente construídas**, por meio dos conhecimentos formalmente estabelecidos no espaço escolar, por meio de atitudes, valores, hábitos e costumes

historicamente produzidos que, muitas vezes, passam de forma subliminar nas práticas pedagógicas (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12, grifo nosso).

Compreendemos o caráter político da identidade, enquanto recurso discursivo de identificação, assim como o caráter político da identificação, enquanto processo de subjetivação. Em estudos sobre as identidades, Hall (2014) propõe importância "irredutível" do termo *identidade* para discutir a questão da "agência" – que se constitui no sujeito da ação social e que envolve a percepção de "subjetividade" dos sujeitos – e da política:

[...] Por política entendo tanto a importância – no contexto dos movimentos políticos em suas formas modernas – do significante "identidade" e de sua relação primordial com uma política de localização, quanto as evidentes dificuldades e instabilidades que têm afetado todas as formas contemporâneas da chamada "política de identidade" [...] (HALL, 2014, p. 104).

A definição do CBC, Conteúdo Básico Comum, para as disciplinas da Educação Básica, passou a definir 70% dos conteúdos de cada componente curricular e passou a constituir-se em um referencial de avaliação do desempenho docente. Para o Ensino Médio, as categorias norteadoras do CBC são a **ciência**, a **cultura** e o **trabalho**, categorias definidas nos seguintes termos:

[...] O conceito de **ciência** remete a conhecimentos produzidos e legitimados ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. A **cultura** deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. O **trabalho** é aqui concebido como dimensão ontológica, como forma pela qual a humanidade produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares e, assim, produz conhecimentos [...] (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 14, grifo do autor).

Ramos (2004) observa que o Ensino Médio no Brasil esteve, durante toda a sua história, relacionado com o mercado de trabalho e à formação de mão de obra para os diversos postos de trabalho. Nesse sentido a autora afirma que

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo que o **trabalho** se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de **ciência** e **cultura** –, também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. O mesmo se pode dizer da ciência e da cultura. Além de princípios, esses também podem se constituir como contextos configurando-se como atividades propriamente científicas e propriamente culturais (RAMOS, 2004, p.48, grifo nosso).

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2009-2019)

Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19 volume 2, p. 01-17- ISSN: 1982-3800



De acordo com essa proposta curricular, ainda há o percentual de 30% dos conteúdos curriculares que estaria reservado à "realidade sociocultural da região onde a unidade escolar está inserida" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.14). Para Silva (1999), o currículo se configura como um campo de disputas estratégico, pois, sendo um gerador de discursos, representações e sentidos sobre os campos político, social e cultural, estabelece diferenças e constitui relações hierárquicas, produzindo identidades.

O primeiro capítulo das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio da SEDU-ES, intitulado "O processo de construção do documento curricular", reitera o processo democrático de elaboração das Diretrizes, entre os anos de 2004 e 2008, por meio de um amplo processo de debates, análise e produções com a participação de educadores de cada área, sendo muitos desses "[...] referência de cada disciplina e por SRE, considerando situação funcional, formação acadêmica e atualização permanente, exercício constante de uma prática pedagógica inovadora [...]" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 21).

Ao evidenciar a trajetória democrática de construção do texto curricular, as instituições estatais responsáveis por sua elaboração buscaram reafirmar discursivamente a proposta de Educação democratizante e inclusiva, preconizada pelo documento. Além disso, percebe-se o intuito de obter a receptividade, junto ao segmento docente, das propostas curriculares elaboradas em conformidade com a própria experiência dos educadores, evidenciada pela participação dos "112 professores referência da rede estadual" em sua elaboração (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 22).

O capítulo "Pressupostos teóricos" do documento curricular aborda os princípios norteadores, como "valorização e afirmação da vida", "reconhecimento da diversidade na formação humana", "a educação como bem público", "a aprendizagem como direito do educando" e, novamente "a ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes do currículo". Um tópico, particularmente vai ao encontro da Educação das Relações Étnico-Raciais, que é o que trata do "reconhecimento da diversidade na formação humana". Nesse pressuposto, o documento expressa, brevemente, a diversidade humana enquanto condição biológica e cultural da humanidade, ancorando a questão a partir de uma perspectiva crítica no enunciado:

Superar as diversas formas de exclusão, de dominação e discriminação é oportunizar que a diversidade seja vivida, experienciada por e com todos os sujeitos por meio do acesso e da troca de informações, pela compreensão dos direitos e deveres do cidadão e pelo exercício da autonomia necessária para a vida social [...] (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 23).

Ao eleger o **aluno** enquanto o principal sujeito da ação educativa, o texto do documento curricular levanta as seguintes reflexões:

[...] Quem é esse sujeito que se encontra imerso em um mundo contemporâneo e vem de diferentes origens sociais e culturais? Quais são os alunos e quais são, hoje, suas relações com a sociedade e com a instituição escolar? Esse sujeito está aprendendo na escola? Utilizamos a linguagem correta para cada tempo da vida humana, para fazer do ambiente físico e social da escola um local de aprendizagem? (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 30).

Sendo uma etapa da vida de forte relação com a construção identitária, o documento aponta que "a juventude é marcada pela busca da diferença e originalidade, o desejo de impactar, de provocar contrastes [...]" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 33). Etapa marcada por "conflitos", pela participação em movimentos dos quais a sociedade diverge em opiniões e, muitas vezes, rotula por "desordeiros", "transgressores" ou "rebeldes". Essas são algumas das expressões pelas quais o Currículo do Ensino Médio (2009-2019) caracteriza a adolescência e a juventude, momento da vida no qual se acentuam também o sentimento de identificação com alguns grupos sociais e a partir desta identidade, o estabelecimento de novas relações com a instituição escolar, como propõe o documento:

Ser jovem na periferia ou no campo, e ser mulher jovem ou ser jovem negro, da classe média e trabalhadora, são todas identidades possíveis e relacionais, resultantes da competição de símbolos por parte dos movimentos e grupos sociais. Há também uma distinção entre o que o jovem espera da escola como espaço de convivência e sua percepção sobre o papel da escolaridade na vida adulta (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 33).

O capítulo 3, "A diversidade na formação humana" dá mais atenção ao princípio norteador da Diversidade. Após apontar a diversidade enquanto constituição histórica, social e cultural de toda a humanidade, o texto aponta para a questão da diversidade biológica, incluindo nesse âmbito de diversidade os diferentes sujeitos portadores de deficiências (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 35).

Entrelaçando a questão da diversidade com o debate curricular, o documento abre uma reflexão a respeito dos vários campos nos quais essa temática se apresenta no contexto educacional, como as diversidades socioculturais, biológicas, políticas, estéticas, éticas, epistemológicas, tanto no que diz respeito aos seres humanos envolvidos nos processos educacionais, quanto em relação aos saberes e conhecimentos que constituem elemento indissociável do esquema ensino-aprendizagem e da própria proposta curricular.

O texto aponta a diversidade enquanto elemento fundamental para o "campo da ética como processo de formação humana", "para a formação dos educandos numa perspectiva de cidadania mais plena" e ainda "[...] para uma educação inclusiva que propõe o rompimento do ciclo de exclusão [...]" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 36). Dessa maneira

O currículo deve, portanto, contemplar o ser humano em sua complexidade e dimensões que compõem sua realidade objetiva de vida – tanto dentro quanto fora da escola – destacando-se as questões ambientais, as relações étnico-raciais, a cultura de paz, os direitos humanos, a sexualidade, a ética e cidadania, dentre outras, como questões inerentes ao currículo escolar, contribuindo de fato para a formação humana (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 36-37).

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da SEDU (2009-2019) trazem, nos subtópicos desse terceiro capítulo, as particularidades dos sujeitos educandos de algumas modalidades da Educação Básica, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo dentre outras propostas educacionais, como a Educação Especial, a Educação Ambiental e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Neste último tópico o subtítulo evidencia a atenção da abordagem: "afro-brasileiros" e "indígenas".

Indicando referenciar-se pela Lei 10.639/03, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação), o documento curricular apresenta dados nacionais e estaduais sobre o percentual populacional negro e sobre a acentuada exclusão da juventude negra do acesso ao ensino superior: no ano de 2004, de acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios (PNAD), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 2% dos jovens negros tinham acesso ao Ensino Superior, sendo que, no Espírito Santo, mais de 56% da população é composta por negros. Frente a essa realidade, o texto curricular propõe:

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2009-2019)

Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19 volume 2, p. 01-17- ISSN: 1982-3800



Um currículo que contemple a questão étnico-racial deve ser capaz de responder às demandas advindas das especialidades, das pluralidades e da identidade brasileira, pois o Brasil é um país pluriétnico e multicultural. Considera-se a exigência legal preconizada pela Lei Federal 10639/03; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e, por meio da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 42).

O tópico não ocupa uma página do texto das Diretrizes Curriculares e, além dos apontamentos identificados acima, não faz mais que apontar superficialmente que o ensino de história e cultura afro-brasileira é uma "resposta às demandas da população afrodescendente" e a busca da superação da "lógica pautada no pensamento eurocêntrico e americano do não reconhecimento de outras culturas étnicas: indígenas, africanas e asiáticas" para o aprendizado da convivência e de "[...] aceitar as diferenças étnico-raciais indígena, africana, europeia e asiática, que formam a população brasileira" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 43).

Quanto aos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira presentes na listagem do Conteúdo Básico Comum, observamos que, na proposta curricular para a 1ª Série do Ensino Médio, dois objetos de conhecimento abrem mais possibilidade de relacionamento com a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais, embora não tratem especificamente de história africana ou afro-brasileira, que são: “Escravidão e Servidão”, no tópico 1) **Relações de Trabalho, Relações de Poder**; e o conteúdo “Movimentos sociais, as festas das minorias, as festas do trabalhador”, no tópico 3) **Mundo das Festas** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 85-86).

No entanto, ambas as propostas propiciam abordagens ambíguas, uma vez que os conteúdos de 1ª Série do EM tratam apenas da escravidão na antiguidade clássica europeia e na transição dessa instituição para o regime do **colonato** e da servidão medieval, também europeia. Todavia a escravidão moderna de africanos por europeus pode ser abordada como elemento de análise e diferenciação.

No tocante ao tema Festas, a proposta de abordagem “festas das minorias” não deixa evidente se o documento considera os afro-brasileiros enquanto uma minoria social. Sendo ainda notável a ausência da referência explícita às festas de tradição negra-rural, como os congos, jongos, ticumbis, reis de bois, folias, dentre outras que constituem as manifestações festivas de maior evidência e originalidade presentes no território espírito-santense.

Para a 2ª Série do Ensino Médio, há a proposta dos conteúdos “Escravos islâmicos no Brasil”, “O Pós-Guerra e o redesenho dos países na África e na Ásia: conflitos étnicos e religiosos.” e

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2009-2019)

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19 volume 2, p. 01-17- ISSN: 1982-3800



“As colônias francesas e inglesas no norte da África” no tópico **1) As relações do Oriente Islâmico com o Ocidente**. As demais propostas, relacionadas a questões de gênero, sexualidade, religiosidade e moda, podem constituir-se lócus de abordagens étnicas e afro-brasileiras, no entanto, não trazem esta abordagem como subtópico proposto, embora conste dentre as **Habilidades** a serem desenvolvidas nos estudantes dessa série: “Respeitar as diversidades étnicas, religiosas, sexuais, classistas e geracionais, reconhecendo-as como construções históricas e manifestações culturais” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 87).

Dentre os conteúdos propostos para a 3ª Série, há a presença de mais alguns temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, como a sugestão das figuras de Zumbi dos Palmares e Caboclo Bernardo no conteúdo “Os discursos nacionalistas: conteúdo simbólico e a construção de heróis”, juntamente com “Estados e disputas étnicas (independência das colônias africanas e o apartheid)” no tópico **1) Nações e Nacionalismos**. No tópico seguinte, **2) Colonizações e Resistências**, observa-se a proposta do conteúdo “A resistência negra na África do Sul”, encerrando assim as propostas de abordagens aos conteúdos de história e culturas africanas e afro-brasileiras.

Observamos, portanto, que embora o documento se proponha, no nível do discurso, à promoção de uma Educação Básica democrática e inclusiva, que contemple os diversos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, o espaço destinado à história e cultura africana e afro-brasileira nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2009-2019), esteve sugerido em cinco dos quarenta e três conteúdos propostos no CBC de tal documento. Também é evidente a sujeição desses temas à história pela perspectiva eurocêntrica, pela qual as culturas e eventos referentes aos povos africanos e indígenas são abordados em função da exploração, conquista, colonialismo e independência de seus territórios em relação aos países europeus, com destaque aos temas “colonialismo”, “escravidão” e “*apartheid*”.

REFLEXÕES FINAIS

No tocante ao ensino de História, reiteramos a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais como via de descolonização curricular. Muito embora a análise aqui realizada seja parcial, no que diz respeito à amplitude dos diversos componentes curriculares, seus objetos de aprendizagem e as especificidades das modalidades de Ensino Fundamental e Médio na Educação Básica, nossa proposta não é menos importante, ao se considerar que em

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2009-2019)

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19 volume 2, p. 01-17- ISSN: 1982-3800



mais de duas décadas de existência da Educação das Relações Étnico-Raciais como política de Estado, ainda muitos passos precisam ser dados no sentido da efetiva aplicação das legislações referentes à equiparação curricular em seu viés étnico-racial.

A análise do documento de 2009, com foco no componente História para o Ensino Médio, demonstra a lentidão na transformação da Lei 10.639/03 em objetos de conhecimento e práticas de ensino no decorrer de sua primeira década de aplicação. Observou-se que as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, ademais de sua construção longa (2004-2008) e coletiva, ainda reproduziu muitos elementos conservadores presentes no ensino de História desde documentos anteriores, perpetuando a reprodução cultural e, em muitas ocasiões, demonstrando a força que os discursos políticos e religiosos de natureza conservadora têm ao influenciar na desarticulação de ações educacionais voltadas para a EREER, ademais dos diversos casos de perseguição racista a docentes que ousaram aplicar práticas de ensino e abordar objetos de conhecimento ligados à história e cultura africana e afro-brasileira.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2009-2019) rompem, de certa maneira, com a abordagem histórica linear, todavia mantém a lógica de “uma história”, cujo ponto de partida são as grandes civilizações euroasiáticas e cuja culminância é a sociedade capitalista industrial globalizada e suas instituições sociais e econômicas ocidentais.

Os retrocessos políticos vivenciados nos anos que se seguiram, resultaram em uma ampla ocupação dos grupos políticos conservadores em torno das pautas educacionais, orientando transformações nos paradigmas educacionais, como a aprovação da Lei 13.415/2017, que estabeleceu um novo modelo pedagógico e curricular para o Ensino Médio. No entanto, a médio prazo, observamos a continuidade da mobilização de forças ancoradas nos movimentos de negritude e indígenas, assim como na permanente articulação dos movimentos políticos e sociais populares que garantam a continuidade das transformações da Educação Básica e do ensino de História rumo à superação das desigualdades e injustiças raciais consolidadas em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: . Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: . Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 nov. 2012. Disponível em: . Acesso em: 25 jun. 2016.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio: área de Ciências Humanas**. Vitória: SEDU, 2009.

GATINHO, Andrio Alves. **O Movimento Negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

PEREIRA, Amauri M. **Encruzilhadas na luta contra o racismo no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2009-2019)

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19 volume 2, p. 01-17- ISSN: 1982-3800



SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS
OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2009-
2019)**

Revista Homem, Espaço e Tempo, n° 19 volume 2, p. 01-17- ISSN: 1982-3800

