

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM HISTÓRIA**

**BNCC E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DIRETRIZES PARA A DIVERSIDADE
CULTURAL**

ESDRANNE DA SILVA SANTOS

GOIÂNIA – GO

2023

ESDRANNE DA SILVA SANTOS

BNCC E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DIRETRIZES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na linha de pesquisa Educação Histórica e Diversidade Cultural, para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Thais Alves Marinho.

GOIÂNIA – GO

2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

S237b Santos, Esdranne da Silva
BNCC e educação histórica : diretrizes para a diversidade cultural / Esdranne da Silva Santos.-- 2023.
100 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thais Alves Marinho.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 95-100.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Diáspora africana.
3. Educação multicultural. 4. História - Estudo e ensino. I. Marinho, Thais Alves. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História - 29/06/2023.
III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.016:94(043)



**PUC
GOIÁS**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

BNCC E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DIRETRIZES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

ESDRANNE DA SILVA SANTOS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em História da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 29 de junho de 2023 às 08:30.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thais Alves Marinho / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro / PUC Goiás

Profa. Dra. Ângela Cristina Borges / Untmontes

Prof. Dr. Eduardo José Reinato / PUC/ Goiás

Profa. Dra. Nubia Regina Moreira /UESB

AGRADECIMENTOS

Sou muita grata a Deus, por me permitir alcançar longos passos na minha acadêmica, profissional e pessoal. Fica meu imenso agradecimento as pessoas que me ajudaram a realizar minha matrícula no Programa de Pós-Graduação, eu não sabia, quais eram os planos de Deus, mas no momento que vi com a possibilidade de fazer parte do mestrado, depusitei toda minha fé em Deus, e foi muito incrível, eu recebi o apoio de muitas pessoas queridas, que fizeram parte da minha vida em determinados momentos, e outras que eu não conhecia e que hoje são presentes na minha vida.

A minha gratidão a meu irmão, Everland que desde o começo me acompanhou e me apoiou, agradeço as trocas que tivemos, em todos os momentos que você me acompanhou de perto. Agradeço a minha mainha Ivaneide, obrigada meu amor, por renunciar a muitas coisas, com o único objetivo de me ajudar a concluir o curso, agradeço meu painho Dorival, por fazer parte dessa jornada.

Vocês foram incríveis, e olha que a gente passou por muitas situações de aflições, estresses, crises financeiras e emocionais, mas apesar de tudo sou grata por cada situação, as que foram boas e as ruins, de uma certa forma tudo vira aprendizado. E um dia eu quero honrar com a vida de vocês minha família amada, e não posso esquecer de agradecer meu companheiro Fernando, você sim, suportou muitos perrengues comigo, principalmente no processo de escrita, bloqueios, choros, enfim são muitas coisas, mas te amo eternamente, obrigada por ser o maior incentivador nos meus estudos, desde a graduação tem me acompanhado, me mostrando o quando a pesquisa científica é necessária e importante.

Agradeço meus colegas de turma, nossas aulas aconteceram em formato virtual, devido ao período de pandemia (COVID19), muitos eu não tive a satisfação em conhecer pessoalmente, mas deixo meus agradecimentos, foram muitas trocas em relação aos conteúdos ministrados, nosso contexto político (bastante turbulento) além da preocupação com cada um dos colegas e familiares, que enfrentaram perdas durante o curso. Deixo meu agradecimento em especial as amigas Carla Rúbia e Dulce Buzeli, desde o começo do curso

firmamos uma parceira que ficou muito grande, na vida acadêmica e pessoal, agradeço vocês por todo suporte, por dividirem comigo suas vivências profissionais, incluindo nosso grupo de estudo que foi fundamental para discutirmos os textos, minicursos, seminários entre outras atividades, vocês fazem parte dessa trajetória, e são presentes em minha vida.

Quero agradecer meu grupo de pesquisa e voluntariado do Programa de Direitos Humanos PDH, coordenado pela prof.^a Nubia Simão, prof.^a Patrícia Loures, prof.^a Luciene Falcão e prof.^a Fátima Regina, obrigada professoras desde 2018 faço parte do voluntariado, cada semestre é uma experiência nova, em ações da nossa instituição, parcerias com a secretaria municipal de educação, a pastoral e o grupo de estudos. O trabalho que o PDH realiza é muito importante para pensarmos os Direitos Humanos coletivamente, compreendendo as especificidades dos indivíduos, em respeito. Meu abraço especial a minha turma de alunos no Programa de Educação e Cidadania (PEC).

Sou muito grata a minha orientadora Thais, pela paciência, por ter uma didática tão maravilhosa, tudo se torna muito simples quando você explica, os momentos que tivemos trocas, foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, assim como meu desenvolvimento pessoal, te admiro muito, você muito cuidadosa e amorosa, gratidão Thais. Abraços!

RESUMO

A presente pesquisa, inscrita na linha de pesquisa educação histórica e diversidade cultural, tem como tema o ensino de história nas reformas recentes nas diretrizes curriculares nacionais. A partir de uma perspectiva dos estudos decoloniais, abordamos as aproximações existentes entre educação histórica, relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, que estão refletidas no cotidiano escolar, e que passam a ser objeto no âmbito das políticas educacionais. Com base nessas prerrogativas buscamos avaliar como o conjunto de diretrizes educacionais atuais, conhecidas como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO) buscam contemplar esse debate multi/intercultural na promoção e valorização da diversidade cultural. Nesse sentido hipotetizamos que a base colonial presente na educação, por meio das colonialidades, se faz ainda muito presente, e ainda que se perceba um avanço em relação a inserção de conteúdos e competências que busquem atender a demanda de diversos grupos, como indígenas e afrodiáspóricos e seus descendentes, como obrigam as leis 10.639/2003 e 11645/2008, as questões de gênero e sexualidade, ainda carecem de regulação. Metodologicamente a pesquisa é descritiva, na abordagem qualitativa, com interpretação erigida na análise do discurso. Assim o fomento teórico se baseia na análise documental, historiográfica em diálogo com as diretrizes para a educação básica, com a realização de entrevistas, serviram para complementar as análises teóricas referentes as diretrizes do currículo BNCC e DC-GO.

Palavras-chave: BNCC, DC-GO Ampliado, Interculturalidade, Educação decolonial, Afrodiáspórica.

ABSTRACT

The present research, part of the historical education and cultural diversity line of research, has as its theme the teaching of history in the recent reforms in the national curriculum guidelines. From a perspective of decolonial studies, we approach existing approximations between historical education, ethnic-racial relations, gender and sexuality, which are reflected in everyday school life, and which become an object in the scope of educational policies. Based on these prerogatives, we seek to assess how the set of current educational guidelines, known as the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Document for Goiás – Expanded (DC-GO) seek to contemplate this multi/intercultural debate in the promotion and appreciation of cultural diversity. In this sense, we hypothesize that the colonial base present in education, through colonialities, is still very present, and even if one perceives an advance in relation to the insertion of contents and competences that seek to meet the demand of different groups, such as indigenous and afrodiasporic and their descendants, as required by Laws 10639/2003 and 11645/2008, gender and sexuality issues still require regulation. Methodologically, the research is descriptive, in the qualitative approach, with interpretation based on discourse analysis. Thus, the theoretical support is based on documental and historiographical analysis in dialogue with the guidelines for basic education, with interviews being carried out, which served to complement the theoretical analyzes referring to the guidelines of the BNCC and DC-GO curriculum.

Keywords: BNCC, Extended DC-GO, Interculturality, Decolonial Education, Afrodiasporic.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base nacional comum curricular
CNE	Conselho nacional de educação
CNE/CP pedagógica	Conselho nacional de educação/coordenação pedagógica
COGEB educação básica	Coordenação-geral de gestão estratégica da educação básica
CONAE	Conforme a conferência nacional de educação
CONSED	Conselho nacional de secretários de educação
DC-GO	Documento curricular para goiás
DCGYN	Documento curricular para a cidade de Goiânia
GTs	Grupos de trabalhos
IES	Instituto de ensino superior
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais e transgênero
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero e mais
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/poli, não-binárias e mais
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleos de estudos afro-brasileiros
PIB	Produto interno bruto
PMDB	Partido do movimento democrático brasileiro
PNE	Plano nacional de educação
PT	Partido dos trabalhadores

ProBNCC	Programa de apoio à implementação da base nacional comum curricular
SEPPIR	Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial
UNDIME GOIÁS	União dos dirigentes municipais de educação de goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – A COLONIALIDADE DO PODER NA EDUCAÇÃO	22
1.1 A Educação Brasileira Projetada a Partir da Centralização	22
1.2 Pós-colonialismo e o Giro Decolonial	31
1.3 Da Colonialidade ao Pensamento Decolonial	35
1.4. Gênero na Desarticulação da Colonialidade do Poder.....	41
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	46
2.2 Educação Antirracista	51
2.3 Perspectivas Pedagógicas Para a Educação da Relações Étnico-Raciais	55
2.4. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	59
CAPÍTULO III – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DC-GO AMPLIADO, REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A INTERCULTURALIDADE.....	63
3.1. Trajetória Histórica Curricular de Goiás DC-GO Ampliado.....	63
3.2. Gênero e Sexualidade: aproximações em torno do currículo BNCC/DC-GO	68
3.3. Ensino de História e a Análise Curricular para o Ensino Fundamental.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura analisar e problematizar os apontamentos teóricos, que nos permite pensar sobre as questões relacionadas ao ensino de história e aos estudos decoloniais, abordando as aproximações existentes entre educação histórica, relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, que estão refletidas no cotidiano escolar, e que passam a ser objeto no âmbito das políticas educacionais. Deste modo, compreendemos a importância da educação para a formação humana, na construção da autonomia a partir de uma concepção da interculturalidade crítica, em um diálogo transmoderno entre os saberes e culturas que foram negligenciadas e desprezadas.

A educação brasileira foi amplamente moldada pela lógica colonial eurocentrada, desde a imposição cristã pelos jesuítas, ao processo conturbado de implementação das lógicas iluministas em um contexto, ainda, absolutista, a partir da atuação do Marquês de Pombal. As tentativas de centralização da educação pelo Estado datam desse período. Depois num contexto republicano, em tese, secularizado, o projeto de laicidade se satisfaz no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que embora supere o modelo tradicional, legando autonomia aos aprendizes, sustenta uma noção meramente racional de sujeito, em que todas as diferenças deveriam ser secundarizadas. Apesar das expectativas desse modelo funcionalista que se instaurava, as desigualdades não foram suprimidas.

Essa constatação levou Paulo Freire a pensar um modelo de educação emancipatória crítica, pautada nas diferenças culturais e de classe entre os alunados, ainda na primeira metade do século XX. Mais tarde, em função das demandas dos movimentos feministas e LGBT, negro, indígena, quilombola preocupações com as particularidades e as diferenças começam a ser formuladas, desencadeando na formulação de políticas de reconhecimento, redistributivas e de ações afirmativas para os grupos subalternizados. As políticas educacionais, passaram então, a projetarem essas pautas, numa tentativa de promover uma universalização do ensino, centrado no Estado, mas que contemplasse a diversidade cultural da população brasileira.

A partir daí passou a haver uma disputa sobre os melhores caminhos para promoção da diversidade cultural. Entre prerrogativas multiculturais coletivistas

e individualistas na América do Norte e Europa, com autores como Charles Taylor, Habermas, Appiah, na América Latina emerge uma preocupação com a interculturalidade crítica, de Catherine Walsh e Vera Candau, e a interculturalidade transmoderna de Henrique Dussel.

Em todas essas prerrogativas há uma crítica ao eurocentrismo, em que são indicados seus limites na promoção de uma sociedade mais justa. Com base nessas prerrogativas buscamos avaliar como o conjunto de diretrizes educacionais atuais, conhecidas como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscam contemplar esse debate multi/intercultural na promoção e valorização da diversidade cultural. Nossa hipótese é que a base colonial presente na educação, por meio das colonialidades, se faz ainda muito presente, e ainda que se perceba um avanço em relação a inserção de conteúdos e competências que busquem atender a demanda de diversos grupos, como indígenas e afrodiáspóricos e seus descendentes, como obrigam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as questões de gênero e sexualidade, ainda carecem de regulação.

Ademais, o epistemicídio, apropriações e imposições de sentido eurocentrados exercidos ao longo de séculos de genocídio, violências e escravização contra os ameríndios e afrodiáspóricos e seus descendentes, escondeu outras cosmopercepções¹ e formas de organização social. Como aquelas em que os papéis de gênero são atribuídos a partir dos sonhos, como os Kaingang, ou que o gênero atribuído em função do órgão sexual não tem relevância para a distribuição de poder na organização social, como nas sociedades iorubás pré-colonização, como indica Oyweumi Oyeronke, ou aqueles grupos em que a transitividade de gênero não é uma patologia, como indica Tania Navarro Swain, a partir dos relatos sobre indígenas de Hans Staden, e para aquelas em que a espiritualidade não se aparta da mundaneidade da natureza, como na concepção de Pachamama, entre os andinos, e tantos outros (MARINHO, 2023).

¹ cosmopercepção é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais (Oyèwùmí, 2002, p. 3). OYÈWÙMÍ, Oyèrónkè. VISUALIZANDO O CORPO: TEORIAS OCIDENTAIS E SUJEITOS AFRICANOS. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento, p. 1-42, 2002.

Ao assumir esses elementos como sentidos que resistiram às colonialidades, um novo universo de possibilidades se abre para as competências e conteúdos assumidos na BNCC. Isso porque, independente do tema abordado, a questão que se coloca é se a base essencialista, universalista e hierarquizante do eurocentrismo está sendo contestada, e se outras formas de organização social mais relacionais e menos rígidas como as descritas acima estão sendo contempladas. Entendemos que essa é a diferença principal entre um modelo de educação multicultural e intercultural.

Assim, diante do fato das diferenças socioculturais, é importante ter políticas afirmativas de reconhecimento à diversidade, problematizando as desvantagens e desigualdades sociais oriundas da discriminação social racializada, de gênero, orientação sexual e de origem regional. Portanto, a pesquisa se preocupa com a valorização das diversidades, para possibilitar novos caminhos em uma sociedade democraticamente plural, respeitando os diferentes grupos, cosmopercepções e culturas que a constituem. Assim, é necessário pensar e ampliar o currículo para uma estrutura decolonial, para que se construa novos diálogos a partir da interculturalidade, produzidas nos encontros de diferentes saberes e culturas, a pesquisa busca responder se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) Ampliado promovem uma educação histórica voltada para a diversidade cultural.

Dessa forma a educação histórica tem o objetivo de reconhecer as diferenças, com o respeito ao outro, contribuindo para a formação do sujeito histórico. Assim é necessário levar em consideração que o ambiente escolar é um espaço ocupado por múltiplas faces, e que estão em disputa ideológica, política e econômica. Diante da perspectiva dos estudos culturais e decoloniais, compreendemos que as construções de gênero são parte integrante da subjetivação/humanização dos indivíduos, que demanda repensar a relação entre conhecimento e sujeito, que chama a atenção para as representações de gênero e suas intersecções no agenciamento das subjetividades em confronto aos discursos sexistas, androcêntricos e racistas que determinam modelos normativos.

Segundo a historiadora Joan Scott (1995, p. 86) “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas

entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Essa noção de gênero parte de uma construção social e cultural eurocentrada, é preciso considerar, conforme Marinho (2023), na esteira dos estudos decoloniais, que os entrelaçamentos entre os nativos ameríndios, africanos em diáspora e colonizadores europeus “promoveram uma virada radical no patriarcado brasileiro, extrapolando a noção binária imposta entre masculino e feminino, e entre público e privado”. Assim, apesar das colonialidades, estruturadas em torno das intersecções entre classe, raça e gênero, os sujeitos subalternizados conseguiram preservar pela oralidade, tradições ancestrais, em práticas cotidianas, que extrapolam as noções de gênero e religiosidade eurocentradas. Dessa forma os sujeitos possuem identidades plurais, múltiplas identidades que se transformam não sendo permanentes, assim é possível compreender que gênero também incluem as questões de sexualidade (LOURO, 1997), racialidade e espiritualidade.

Nos movimentos feministas a palavra gênero passou a ser utilizada e discutida para entender a subordinação da mulher na sociedade, sendo necessário partir da crítica aos modos de subjetivação de gênero em narrativas de violências contra mulheres que naturalizam múltiplos processos de inferiorização e discriminação. A desigualdade de gênero como um padrão contínuo e universal esteve baseado na crença de uma origem essencialista do gênero como algo binário e hierárquico (masculino/feminino), as generalizações constitutivas das narrativas históricas pautadas na linearidade, continuidade e homogeneização das subjetividades fundamentam o apagamento das diversidades e a violência (NAVARRO-SWAIN, 2008).

A partir da questão das relações étnico-raciais, a pesquisa se propõe a trabalhar com a perspectiva da educação antirracista, antimachista e decolonial. Diante das colonialidades existe a necessidade de realizar um trabalho pedagógico na perspectiva da humanização dos subalternizados, em combate ao preconceito e às intolerâncias. A proposta para a educação antirracista, tem a perspectiva de abordar as demandas raciais em reconhecimento das diferenças, e da nossa própria raiz africana e ameríndia.

Na concepção de Candau (2011) as diferenças sejam elas étnicas, de gênero, orientação sexual ou religiosa, se manifestam de modo plural em diversas expressões e linguagens que em muitos casos são invisibilizadas e

negadas, entretanto, as diferenças precisam ser abordadas, compreendendo suas particularidades, e diversidades, para que seja possível construir diálogos, a partir da interculturalidade para a construção de sociedades democráticas.

Compreendemos que as lacunas do currículo diante da abordagem da diversidade cultural são imensas, e esse fato tem causado uma negação de direitos. Assim é importante questionarmos o que os currículos da educação básica têm silenciado? O que não está sendo valorizado e ampliado nos debates educacionais? Como inseri-los? Essas e outras inquietações serão debatidas para o enfrentamento ao modelo imposto pela colonialidade no campo da educação, para que possamos possibilitar a construção de potências emancipatórias pela ação coletiva em respeito às diferenças, na quebra de paradigmas, padrões, preconceitos e estereótipos, com um ensino que estabeleça um diálogo na perspectiva da interculturalidade crítica e decolonial.

É importante destacarmos que ainda temos dificuldades em superar os desafios entre as diferenças, como por exemplo trabalhar as questões de gênero e educação sexual. Existem receios em abordar essas temáticas em sala de aula, devido ao crescimento de um discurso reacionário e discriminatório, em que contém diversos elementos que garantem a exclusão, e tem ganhado força entre grupos religiosos e políticos.

Souza (2016) ao analisar as pressões e constrangimentos impostos pela bancada religiosa observa que o Plano Nacional de Educação (PNE), na qual se tinha um projeto em andamento para discutir as bases socioculturais das discriminações étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, visando combater a discriminação e a violência no campo educacional, foi amplamente afetada por esse grupo. O que vivenciamos foi totalmente contrário a esta proposta, houve um levantamento, por parte dos sistemas religiosos que se mobilizaram para derrubar o projeto apresentado. Estes religiosos se mobilizaram, e denominaram como “ideologia de gênero”, sob o argumento de que gênero se constituía numa ameaça à família, pois subverteria a sexualidade e a família “natural”.

Entretanto, podemos compreender que os processos educacionais no Brasil desde o período colonial apresentam uma postura centralizadora, as primeiras diretrizes para o ensino foram estabelecidas no *Ratio Studiorum* um documento regulador para a educação que deveriam ser padronizados sendo

aplicado em todas as escolas da Companhia de Jesus. Nos períodos imperial e republicano, a educação passa a ser uma responsabilidade do estado que a princípio aborda uma educação precária e insuficiente, com aulas regias que marcou o ensino popular, um outro método adotado no Brasil foi método de Lancaster com um ensino que instruisse o maior número de alunos, em menor tempo possível, visando incluir todas as classes sociais para o trabalho e a criação da mão de obra (TANURI, 2000).

A partir do período democrático no Brasil, que avançamos com políticas educacionais, entretanto o projeto ainda estava relacionando às raízes do pensamento colonial, projetada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, um documento que regulamenta o plano educacional com diretrizes norteadoras. Deste modo a LDB apresenta um grande avanço, porém o documento se mostra insuficiente na abordagem da interculturalidade deixando lacunas enquanto o diálogo das diversidades.

Dessa forma o recorte temporal da pesquisa passa pelo processo da terceira e última versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo oficialmente aprovada e publicada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), integrando a política nacional da educação básica. Assim evidenciando o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO/2020) da rede municipal de educação de Goiânia, o documento normativo define um conjunto de aprendizagens elucidados através de conceitos, procedimentos e habilidades, nessa perspectiva a pesquisa buscou estabelecer discussões acerca da diversidade cultural e das múltiplas formas de subjetivação, refletindo-as dentro do ensino de história no tempo presente.

A implementação do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO), faz parte de uma ação coletiva a partir da BNCC, que possibilitou uma (re)elaboração do currículo para as instituições do Estado de Goiás. De acordo com o documento o DC-GO foi produzido para orientar e definir as aprendizagens na educação básica, na perspectiva de abordar e evidenciar as questões do território goiano (BRASIL, 2020).

O objetivo do DC-GO foi aproximar a legislação curricular vigente dialogando com a realidade e as necessidades da educação de Goiás (BRASIL, 2020). Dessa forma o DC-GO também foi redigido pelas dez competências

gerais sendo alicerce para as competências específicas e para os objetivos de aprendizagem e das habilidades.

A partir da abordagem curricular, é importante compreender os processos das políticas educacionais, e como a influência da política internacional do neoliberalismo tem impactado a educação. Nos anos de 1990 a ideologia neoliberal teve um grande avanço no Brasil a partir do Banco Mundial que considerou a educação um instrumento para a promoção do crescimento econômico, e para essa política de integração visa a deserção do Estado a partir do contexto social, político e econômico, que estende sua influência para as práticas educativas no currículo escolar. Contudo o discurso neoliberal para a educação está aprofundando as desigualdades sociais geradas pelo poder do mercado, no sentido de adequar o ensino à competitividade.

A exacerbação dessa lógica, promove o que Mbembe (2016) chama de necropolítica que faz parte de uma política de morte produzida a partir das relações de colonialidade e capitalistas com parâmetros que subjagam a vida ao poder da morte legitimada. A instrumentalização da vida e a destruição dos corpos, reconfiguram as relações entre resistências e sacrifícios, que visam atender as necessidades do mercado de trabalho na formação do cidadão, para que esteja apto a atuar no mundo globalizado.

A necropolítica opera pela desvalorização dos saberes, o aniquilamento das diversidades dos povos indígenas, quilombolas, mulheres e comunidades LGBTQIAPN+², dando continuidade na construção de um projeto curricular a partir da base colonial, presente nas políticas educacionais, não só promovendo o epistemicídio dos grupos subalternizados, mas também tem dificultado a construção de uma base curricular que consiga superar as colonialidades, numa perspectiva intercultural crítica e transcultural. Assim a perspectiva é pensar em uma educação que seja oposta a ideologia de necropolítica, possibilitando uma educação direcionada e construída para atender as necessidades de cada indivíduo, compreendo que ele é produtor de conhecimento.

Deste modo o objetivo geral da pesquisa é analisar e compreender os impasses e desafios que o ensino de história tem vivenciado na

² LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.

contemporaneidade, que tem impactado sujeitos, práticas, saberes e culturas. Nesse sentido, os objetivos específicos é refletir sobre as diferenças entre pessoas, seus lugares de pertencimento para pensar e compreender a diversidade de cada indivíduo alicerçado em diferentes formas de ser e pensar a cultura, considerando as práticas educativas interculturais. Abordando o ensino de história a partir da perspectiva da diversidade cultural, refletindo sobre as identidades e como se configurou historicamente as desigualdades de gênero, raça/etnia.

A metodologia aplicada se pauta na pesquisa descritiva, na abordagem qualitativa, com interpretação erigida na análise do discurso (ORLANDI, 2002). Assim o fomento teórico se baseia na análise documental, historiográfica e oral em diálogo com as diretrizes para a educação básica. Deste modo a pesquisa conta com entrevistas com profissionais da educação de Goiânia, que estiveram envolvidos na construção e implementação do DC-GO. A conversa foi direcionada para abarcar questões relacionadas ao currículo de história com a perspectiva de compreender a aplicabilidade das temáticas que envolvem gêneros/sexualidade, educação para as relações étnico raciais e educação decolonial. Esse conjunto de ações a partir das entrevistas, serviram para complementar as análises teóricas referentes as diretrizes do currículo BNCC e DC-GO, analisando as unidades temáticas, e as habilidades que devem ser desenvolvidas na educação básica referente ao ensino fundamental.

Ao todo foram realizadas 4 entrevistas, a primeira etapa da coleta de dados ocorreu ainda em 2021, entre o mês outubro e novembro de 2021, realizadas por Lucas Barbosa Silva para produção da monografia intitulada “Não somos mais uma comunidade tradicional, somos uma metrópole”: As relações entre políticas educacionais e ensino de história em Goiânia, defendida em 2021. Na ocasião pude acompanhar as entrevistas, que foram feitas por meio da plataforma do Microsoft Teams. Os entrevistados foram Gustavo Vale, professor de Artes e Carolina do Carmo Castro, historiadora e pedagoga, ambos os professores são apoios técnicos docentes da gerência de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Goiânia, que compuseram a produção de escrita do DC-Gyn, que regulava diretrizes municipais de Goiânia, e reescrita para composição do DC -GO Ampliado, que atenderia a toda rede municipal de Goiás, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

As demais entrevistas ocorreram entre abril e maio de 2023, conduzidas por mim, com docentes que atuam na rede municipal e estadual de educação. A primeira entrevistada foi a professora da rede municipal de história Izabela Minela, a realização da entrevista foi virtual em videochamada, onde foi discutido sobre a estrutura curricular da BNCC/DC-GO a partir das temática de gênero/sexualidade, o segundo entrevista foi o professor de filosofia Rafael Arcanjo Teixeira, da rede estadual de ensino, a realização da entrevista ocorreu em formato presencial, o professor Rafael é coordenador da área de ciências humanas e sociais, sendo responsável pelo planejamento e organização do uso dos documentos bases para aplicabilidade em sala de aula. Para este processo de pesquisa de campo, foi submetido uma avaliação do projeto de pesquisa, apreciação ética, por meio da Plataforma Brasil, no Comitê de Ética em Pesquisa³, tendo o resultado aprovado.

No primeiro capítulo buscamos abordar as teorias e estudos pós-coloniais e decoloniais em discussão ao colonialismo, e à modernidade enquanto projetos ocidentais, em destaque aos projetos e resultados da colonialidade como uma das principais marcas da modernidade, que apresenta a globalização e o pensamento linear global, que influencia nas relações econômicas, sociais, educacionais, culturais e políticas.

No capítulo segundo a proposta é discutir o entendimento de que a escola, além de se constituir como um dos principais espaços para discussões, políticas, sociais, cidadania e culturas, deve ser um espaço que trabalhe com as temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais, na perspectiva de se construir, uma sociedade democrática, plural, antirracista e antimachista.

O terceiro capítulo é constituído a partir da implementação dos documentos curriculares da BNCC/DC-GO. Nesse sentido as entrevistas ocorreram com profissionais da educação que contribuíram para a construção do documento DC-GO Documento Curricular para Goiás, documento este elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As entrevistas têm o objetivo de analisar e compreender se as diretrizes para o currículo BNCC/DC-GO, tem atendido as crianças e adolescentes em uma produção que se alcance a equidade e respeito às diferenças e diversidade.

³ CAAE: 67835922600000037, Plataforma Brasil.

Nesse sentido é relevante pensar a partir das políticas e práticas pedagógicas, para que possa auxiliar os educadores na abordagem de gênero e sexualidade, e as intersecções com processos de racialização e estratificação social. Desta maneira temos a necessidade de ter políticas educacionais de enfrentamento a violência de gênero e homofobia, violência sexista e racial, assim é importante refletir e ampliar a educação com psicologia social, sociológica, desde a educação básica até a universidade, agindo com ética, respeito e humanização.

Assim buscamos debater qual a posição da discussão acerca das relações étnico-raciais e de gênero e sexualidade, como o currículo tem feito essa abordagem e se isso de fato é levado para as redes de ensino, a questão da educação antirracista, diversidade de gênero e diversidade cultural. Esta ação visa agregar na construção da pesquisa, com o intuito de abordar as questões acima citadas na perspectiva de fortalecer a educação básica, no enfrentamento às desigualdades educacionais e na promoção da diversidade cultural.

CAPÍTULO I – A COLONIALIDADE DO PODER NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo abordar os aspectos históricos relacionados, ao projeto de colonialidade como uma das principais marcas da modernidade, que foram determinantes para as relações econômicas, políticas, sociais, educacionais e culturais que provocaram as desigualdades entre colonizadores, colonizados, e que perdura após as colonizações. Assim a colonialidade faz parte de um processo social, histórico e institucionalizado que exerce uma relação de dominação.

A Modernidade segundo o grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade liderado por Aníbal Quijano, teria surgido a partir da colonização da América Latina e do Caribe, sustentada por um processo de racialização que se globaliza a partir daí, estruturando a nível global, as relações de poder. Esse cruel processo de desumanização de alguns grupos, justificou a escravização e a subalternização, via perpetuação do classismo, racismo e sexismo, mesmo nos ambientes democráticos, pós-abolição e pós-independências. Assim, ao evocarmos o termo Modernidade estamos nos referindo a esse processo, que se inicia com a colonização da América, e rejeitando a noção eurocêntrica para quem a Modernidade se daria a partir da Revolução Francesa.

Nesse sentido buscamos no primeiro momento compreender a relação da colonização e da modernidade enquanto um projeto da superioridade ocidental, com a ideia de exploração que se tem reverberado na contemporaneidade, com práticas de violências a mulheres, homossexuais, não-brancos entre outros grupos subalternizados, mediante ao aniquilamento do outro.

Deste modo buscaremos refletir a partir da perspectiva decolonial que nos permite ter uma compreensão sobre as histórias e sociabilidades humanas apagadas pelos modelos eurocêntricos da colonização e do discurso da modernidade, assim as teorias decoloniais propõem o rompimento com a base epistêmica moderna. Essa discussão possibilitará repensarmos a noção de totalidade histórica a partir da ideia de Histórias Entrelaçadas, conforme descreve Marinho (2022).

1.1 A Educação Brasileira Projetada a Partir da Centralização

No contexto da colonização brasileira a chegada dos padres Jesuítas (1549/1759) se torna um marco importante para o período de colonização. A partir do modelo colonizador, passa a demarcar uma hierarquia nas áreas, política, religiosa e educacional. O colonizador português em uma ação fortemente marcada pelo genocídio dos povos originários, expropriou das terras dos povos que aqui se encontravam, na exploração do povo juntamente com o sequestro dos povos africanos para servir ao trabalho escravizado (DANTAS, 2020).

A ação colonizadora nesse período conta com a igreja católica que articulava a política e a economia, almejando o controle no sentido de disciplinarização das mentes e dos corpos. O propósito era missionário, dentro de uma fundamentação que justificava a violência simbólica a partir das relações de poder estabelecidas pelos colonizadores (BORDIEU, 1989).

De acordo com Fausto (2006) o chamado descobrimento do Brasil, desconsidera uma população existente os povos ameríndios, que já tinha seu modo de viver, suas culturas, a educação que passava pelo processo de reconhecimento dos saberes antigos a partir de uma abrangência incalculável de conhecimento e ancestralidade. Ou seja, antes da chegada da Companhia de Jesus outras formas de educação eram utilizadas, baseadas nos saberes ancestrais dos mais antigos, à medida que a dominação colonizadora avançava, um modelo hierárquico e fragmentado, pautado na rigidez da disciplina e obediência, sob à autoridade divina ultramundana, foi sendo imposto.

Por meio da dominação simbólica, os saberes e fazeres nativos vão sendo deslegitimados, em prol da cultura dominante, conforme Bourdieu (1989), são várias as estratégias e mecanismos de estruturas de dominação que age nos campos culturais, políticos, sociais e educacionais, para ele:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto portanto a desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BORDIEU, 1989, p. 10).

A partir do lado material e simbólico surge a ampliação do padrão de poder colonial, com um sistema de submissão e exploração, na adequação às

necessidades europeias, para a formação da produção escravagista com elementos que reforçam as desigualdades sociais que estavam sendo estruturadas a partir dessa invasão dos colonizadores.

A Companhia de Jesus nos períodos iniciais teve uma grande influência na educação entre outras áreas, já que a igreja católica interferia nas relações políticas entre metrópole e colônia. A partir da educação os padres jesuítas fizeram suas intervenções com o propósito de catequizar e civilizar os indígenas, mamelucos e os filhos dos colonos brancos, para preservar a cultura do colonizador na promoção da fé e da moral (FAUSTO, 2006).

A educação jesuítica contribui para o processo da colonização, os padres jesuítas debatiam a educação voltada para os dogmas da igreja católica. Com os avanços na metrópole, surge a necessidade de ter uma educação padronizada, o que estava ocorrendo em Portugal. Deste modo é implementado o *Ratio Studiorum* um documento regulador com um plano de estudos desenvolvidos pelos jesuítas com elementos da cultura e doutrina europeia de caráter universalista (NETO; MACIEL, 2008).

Os métodos pedagógicos do *Ratio Studiorum* apresentaram metodologias para a descrição dos conteúdos, avaliações, prêmios, doutrinas e punições. É estabelecido um padrão com a disseminação da autoridade do homem branco colonizador. De acordo com Rosário e Melo (2015) o *Ratio Studiorum* foi um currículo de método essencialista, dividindo técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, ou seja, o documento estava vinculado a formação moral a partir do exercício religioso, com subordinações e uma hierarquia organizacional.

A partir da idealização e implantação do *Ratio Studiorum* percebemos a busca pela centralidade na educação, a escola vista a partir da base europeia na incorporação de documentos regulares (NETO; MACIEL, 2008). Essa ideia de ter uma educação centralizada, tem como ponto de partida no momento da emancipação da atuação pedagógica jesuítica.

Nesse processo Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal e Conde de Oeiras, secretário de Estado do Reino durante o reinado de D. José I (1750-1777), e principal expoente do iluminismo em Portugal, cria a Mesa Real Censória de 1769 em Portugal, atribuindo ao Estado, como maior órgão, a totalidade no fortalecimento e fiscalização de todas as

regras implementadas nas colônias relacionadas à educação (ROSÁRIO; MELO, 2015).

A centralização da educação nas mãos do Estado ocorre, então, em função da expulsão dos padres jesuítas que tem seus bens confiscados pela coroa portuguesa, em 1759 pelo Marquês de Pombal. Influenciado pelo movimento intelectual iluminista, que defende a separação entre estado e religião, o novo governo regido pelo Marques de Pombal é caracterizado por diversas reformas, agindo em vários setores (ROSÁRIO; MELO, 2015).

Sob forte influência iluminista, as reformas pombalinas buscaram difundir os rudimentos elementares da ciência e das luzes. O iluminismo faz parte de um período de muitas mudanças políticas, sociais, econômicas, marcada por uma grande produção intelectual, no século XVIII. Definido pelo poder da razão humana a partir de uma dimensão universal, que expõe uma demanda pela igualdade de direitos, juntamente com a emancipação e autonomia (BOTO, 2010).

Nessa concepção o iluminismo surge com a valorização da razão, como instrumento para o conhecimento, em um projeto de civilização com base na liberdade e igualdade. Porém esse processo não era favorável a todos, já que o objetivo das principais revoluções era o de extinguir as instituições absolutistas. As mudanças no âmbito das reformas políticas, promove um projeto de modernidade para a universalização, econômica, social e cultural com o intuito de obter a ordem social condizente com a ideologia burguesa, partindo do discurso de igualdade e liberdade.

No entanto, o ideal de igualdade imposto, ao invés de integrar as diferenças, as subsumia, ocultava. Uma das principais estratégias foi por meio da construção de universais abstratos, como “o homem”, “a civilização”, “a ciência”, “a religião”, “a raça”, categorias que pretendem representar o todo de uma forma essencialista e neutra, como sendo dados naturais, mas que dizem respeito a uma perspectiva local e concreta eurocentrada. Essa é a estratégia do “ponto-zero” indicada por Castro-Gomez, como sendo “[...] o ponto de vista que se esconde e, escondendo-se, se coloca para lá de qualquer ponto de vista, ou seja, é o ponto de vista que se representa como não tendo um ponto de vista” (GROSFOGUEL, 2008, p. 115).

Para Grosfóguel a filosofia ocidental privilegia a

[...] “geopolítica do conhecimento” em desfavor da “geopolítica do conhecimento” e da “corpo-política do conhecimento”. Esse advento é o que permitiu “ao homem ocidental (esta referência ao sexo masculino é usada intencionalmente) representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não-ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade.” (GROSFOGUEL, 2008, p. 117).

Assim, os saberes e fazeres indígenas foram postos em uma hierarquia de conhecimento inferior, por advir de povos inferiores, sem escrita (no século XVI), sem história (no século XVIII e XIX), sem desenvolvimento (no século XX), sem democracia (no século XXI).

Nesse sentido vários períodos referentes à história do Brasil são marcados por rupturas e continuidades, ocasionados pela centralização/descentralização em âmbito político que influencia diretamente a educação. Buscava-se uma forma de viver a igualdade, a ideia de autonomia como liberdade, repercutia em várias partes da sociedade, para compreender o processo emancipador oferecido pela Independência (CARVALHO, 2010). Entretanto, o discurso de liberdade e igualdade, faz parte de interesses políticos que não garantem as necessidades da população. Em uma nação majoritariamente racista, o plano político conciliado com a elite colonial, segrega e impõe barreiras à população ameríndia, afrodiáspórica e aos seus descendentes.

A educação no Brasil consiste em um projeto civilizatório da modernidade/colonialidade que age a partir de uma hegemonia epistêmica colonial. Deste modo as cartas constitucionais passam por um longo processo histórico marcado por avanços e retrocessos principalmente na organização da educação nacional, conforme apresenta o quadro 1:

Quadro 1: Arcabouço Referente a Educação nas Constituições do Brasil.

Constituição Nacional de 1824 (Brasil Imperial)	Estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades.
---	---

<p>Constituição de 1891 (Brasil Republicano)</p>	<p>Cria-se um modelo federal, diferenciando as responsabilidades legislativas entre União e os Estados: a União se torna responsável pelo ensino superior, enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário, contudo, tanto a União quanto os Estados podiam criar e manter instituições de ensino superior e secundário. Foi determinado a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.</p>
<p>Constituição de 1934 (Era Vargas)</p>	<p>Surge o primeiro plano nacional de educação (PNE), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação reunido em 1932. O plano tinha como objetivo a criação dos sistemas educativos nos estados, prevendo os órgãos de sua composição e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A legislação dava garantias de imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, de liberdade de cátedra e de auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso.</p>
<p>Constitucional de 1937 (Era Vargas)</p>	<p>A educação passa a ter valores cívicos e econômicos. Facultada à livre iniciativa, cria-se uma dualidade, o estado oferece o ensino secundário para quem pretendia cursar o ensino superior e o ensino profissionalizante para os que tinham necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho – esse último seria esboço do que se tornaria o Sistema “S⁴”.</p>

⁴ Fundação do serviço de aprendizagem de 1942, do então presidente Getúlio Vargas que criou o SENAI, o sistema S faz parte de um conjunto de programas, para avançar no processo de industrialização do país, qualificando a mão de obra operaria.

<p>Constituição de 1946 (Período entre Ditaduras 1945 – 1964)</p>	<p>Há um resgate dos princípios das Constituições de 1891 e 1934 no Artigo 166º que diz: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.</p>
<p>Constituição de 1967 (Período da Ditadura Civil-militar)</p>	<p>Nesta constituição, o estado deixa a obrigatoriedade de investimento mínimo de 12 % do P.I.B para a educação, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases Aprovada em 1961 – L.D.B. A carta constituinte também dava abertura para a iniciativa privada gerenciar instituições de ensino particulares, o estado deixaria de ser o único provedor da educação.</p>
<p>Constituição de 1988 (Constituição Cidadã, Pós Ditadura Civil- Militar)</p>	<p>O texto de 1988 confirma a condição pública da educação tratando-a como um dos direitos fundamentais do cidadão como é explícito no Artigo 250: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.</p>

Fonte: Luiz Claudio Araújo Coelho, A Educação nas Constituições Brasileiras, 2015.

Com base na análise das constituições é possível compreender o modelo imposto pelo conhecimento hegemônico com estruturas eurocentradas, que aponta para as insuficiências nos recursos, fortalecendo a centralização no campo educacional que consiste em uma pedagogia iluminista. As constituições desde o Brasil Imperial até a constituição de 1967 (período da ditadura militar), apresenta poucos recursos para educação, deixando evidente a configuração de um sistema voltado para uma estrutura elitista, na qual há um silenciamento entre outros saberes.

A Constituição de 1988 ampliou uma série de avanços nos direitos dos cidadãos, que representou um novo passo para a democracia brasileira. Nesse aspecto a educação passa a ser direcionada como um direito de todos, sendo um dever do estado a responsabilidade no ensino/aprendizagem, como também na ampliação das escolas públicas para a efetivação das políticas educacionais (BRASIL, 1988).

Posteriormente é consolidado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); nº 9394/96 que também menciona a questão curricular, no art. 26. Referindo a construção dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devendo ter uma base nacional curricular, para complementar o sistema de ensino em todas as instituições escolares privada/pública, conforme é destacado no art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A LDB surge com a perspectiva de um deslocamento epistêmico em relação as práticas pedagógicas a partir dos dispositivos referentes a educação intercultural. Contudo as diretrizes das novas diretrizes da LDB nos artigos 78 e 79 do título VIII das disposições gerais, abordam a educação intercultural de modo insuficiente não distanciando da hierarquização do legado eurocêntrico, conforme o art. 78 os objetivos, determina:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;
II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1996, p. 25).

Já no art. 79 a LDB se dispõe no desenvolvimento de programas educacionais para os indígenas:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural a comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. §1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. §2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada

comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p. 49).

Conforme é descrito nos artigos 78 e 79 a LDB na ampliação de uma parte diversificada, tem uma abordagem insuficiente a partir da diversidade cultural, apesar de ter a discussão relacionada a educação indígena, o documento ainda apresenta lacunas enquanto as temáticas de gênero, sexualidade, história das mulheres entre outros. Desta maneira compreendemos que toda a construção da LDB corresponde a uma estrutura neoliberal, que exclui e despreza as culturas e os saberes tidos como periféricos ou subalternos.

A versão da LDB de 1996 apresentou significativos ganhos para a educação, estabeleceu a oferta de atendimento educacional voltado para pessoas com deficiência e ensino regular noturno para trabalhadores, estabelecendo diretrizes para acesso à educação básica, viabilizando e estimulando o acesso e a permanência, além de incentivar a oferta de vagas (BRASIL, 1996).

As mudanças também vieram a partir de novos componentes curriculares, sendo incluídos na LDB/96 Lei 10.639/2003, com redação alterada pela Lei 11.645/2008, incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, nota-se que essa abertura na LDB na alteração dessas Leis demandou muito tempo, para serem incluídas ao documento, e só foi possível a inclusão, devido as reivindicações dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro Unificado.

Entretanto ainda era discutido o projeto de um currículo nacional, assim destacamos O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que aponta para construção da base curricular, na implementação de diretrizes pedagógicas para a educação básica, o documento estabelece metas e diretrizes para a educação com os objetivos de serem alcançadas até o ano de 2024, assim como previsto na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 a formulação de um currículo base, o PNE também reforça a necessidade de uma base nacional, segundo a meta 7 do PNE:

[...] estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos; assegurar que, no quinto ano de vigência do PNE, pelo menos 70% dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível sufi ciente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 50%, pelo menos, o nível desejável, e que, no último ano de vigência deste PNE, todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível sufi - ciente de aprendizado e 80%, pelo menos, o nível desejável (BRASIL, 2014, p. 115).

Segundo Dantas (2020) a centralidade para os documentos educacionais, que buscam instituição de uma base curricular, faz parte do projeto de colonialidade do poder. A partir da incorporação de um currículo nacional a escola passa a fazer parte de um projeto civilizatório da modernidade europeia, com fatores estruturantes que criam lacunas sobre os sentidos sociais da educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo parte desse projeto centralizador, aborda um conjunto de competências e habilidades que apresentam um referencial para o desenvolvimento ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2018). Entretanto a ´ proposta para o currículo de base nacional, que foi implementado no de 2018, apresenta problemas em sua estrutura na limitação do conhecimento, na redução de conteúdos importantes, e a subversão à imposição da colonialidade que se encontram presentes nos currículos e nos livros didáticos.

1.2 Pós-colonialismo e o Giro Decolonial

A invasão da América pelos europeus foi marcada por práticas referentes ao colonialismo e ao imperialismo, que monopolizaram e exploraram todo um sistema de representações por meio da escravização e aniquilação de corpos e mentes. Entretanto o pós-colonialismo não significa um encerramento com o período colonial, ainda tem se configurado dando continuidade às práticas de dominação e opressão, no sentido da manutenção das colonialidades que refletem as relações materiais e simbólicas (COSTA, 2006). Nos próximos parágrafos uma breve síntese do início dos estudos pós-coloniais com destaques para os seus principais autores de vanguarda.

Os estudos pós-coloniais, segundo Costa (2006), tiveram início a partir da década de 1980, principalmente com críticas de intelectuais da Europa Ocidental e América do Norte. Entre esses destacamos Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak e Stuart Hall. As pesquisas e estudos que estavam sendo produzidos abordaram reflexões críticas feitas sobre o processo de conhecimento científico advindos dos países europeus, que definiu o conceito de cultura nacional e sua relação colonial. Esse campo teórico que emerge, e que advém do arcabouço do pós-modernismo, busca, explorar as barreiras para além da teoria nas ciências sociais, fazendo reflexões sobre a transformação social e o combate à opressão e discriminação.

Os estudos pós-coloniais de Edward Said, um crítico literário e ativista político palestino-estadunidense, traz em sua obra *Orientalism* (1979), uma reflexão sobre o binarismo nas ciências sociais, onde a percepção da história moderna está fundamentada na percepção binária de Ocidente/Oriente. A inspiração do autor advém da crítica foucaultiana às ciências sociais. De acordo com o autor o orientalismo caracteriza um modo estabelecido e institucionalizado de produção da representação do outro, do Oriente, como inferior. A imagem desse outro é colocada nas relações de representações de uma forma estereotipada, sendo uma síntese de tudo aquilo que “nós” (o outro) não somos.

Stuart Hall (1932-2014) sociólogo e teórico cultural britânico de origem jamaicana. Ele é considerado um dos fundadores dos estudos culturais e um dos principais críticos da globalização e da identidade cultural. Hall discute que o grande problema não se encontra na veracidade ou falseamento da imagem e/ou representação do outro, mas no contexto discursivo que ele foi reproduzido. A polarização *West/Rest* (Ocidente e o resto do mundo) encontrada nas bases das ciências sociais principalmente na sociologia, possui uma narrativa centrada do Estado/nação ocidental, que reduz a história moderna a uma ocidentalização heroica do mundo. Assim não considera a expansão colonial e suas consequências históricas, e menos ainda as temporalidades e historicidades que foram violentamente agrupadas. Hall nessa análise não pretende culpar o colonialismo por essa perspectiva distorcida nas ciências sociais, mas evidenciar como as disciplinas desse campo tem se legitimado no modelo de representação das relações entre Europa e o outro não Ocidental.

Na tentativa de desfazer esse pensamento e discurso colonial, intelectuais do pós-modernismo, entre os quais a filósofa indiana Gayatri Spivak, que se destaca por seus estudos sobre o pós-colonialismo, o feminismo e a desconstrução, tem feito uma crítica que perpassa a ideia de dar espaço de voz aos subalternizados, mas a de descolonizar o imaginário, uma posição anticolonialista. O pós-colonialismo deve promover, segundo a autora, a diluição das fronteiras culturais legadas pelo colonialismo, assim como pelas lutas anticoloniais.

Dentre esses destaca-se o crítico cultural Homi Bhabha, que se inspirou na obra de Frantz Fanon⁵, um psiquiatra e filósofo martinicano que denunciou o colonialismo e o racismo. Bhabha desenvolveu conceitos como hibridismo, mimetismo, diferença e ambivalência para analisar as formas de resistência dos colonizados ao poder do colonizador. Bhabha leu Fanon como um pensador que transcendeu a literatura e a psicanálise para criar um discurso libertador e descolonizador, que enfatiza a importância da cultura na construção da identidade e do sofrimento dos oprimidos.

O pós-colonialismo traz a ideia de libertação emancipação das sociedades exploradas, na descolonização do terceiro mundo onde o pós-colonialismo, apresenta uma ruptura com a modernidade ocidental compreendida como história única, sustentada por uma naturalização e dominação do homem tido como superior e desenvolvido no uso do poder, que ocasionou constantes desigualdades e hierarquizações direcionadas aos sujeitos subalternizados (BALLESTRIN, 2013).

A teoria do pós-colonialismo surge em uma abordagem entre as tensões do centro e as periferias, que evidenciou uma crítica ao colonialismo na desconstrução do discurso de dominação, desumanização e banalização da vida. Deste modo a teoria busca questionar os fundamentos sociais e culturais vigentes ao etnocentrismo europeu, com a centralidade das discussões que envolve as questões de raça, gênero, classe e representações (BAHARI, 2013).

⁵ Fanon (1925/1961) foi um psiquiatra, filósofo e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia, sendo muito influente nos estudos pós-coloniais, na teoria crítica e marxista. Fanon aborda em suas pesquisas como o negro é tratado de forma desumanizada, onde é negado a humanidade a estas pessoas e essa desumanização promove toda uma situação de inclusão periférica que impossibilita os sujeitos, desenvolverem a autonomia e alcançarem as oportunidades que foram postas pela sociedade dita liberal, igualitária, considerada sociedades democráticas.

Segundo Ballestrin (2013) o primeiro passo da teoria do pós-colonialismo faz referência ao processo histórico de descolonização, ou seja, a descrição das condições das sociedades que uma vez foram colônias, na abordagem teórica da colonização dos territórios. Um outro ponto da teoria é referente às culturas, tradições e identidades a partir de estudos literários e culturais em uma perspectiva do discurso social no descentramento de narrativas e sujeitos na crítica às intervenções de colonialidade/modernidade.

Nesse sentido os estudos pós-coloniais abrem espaços para o pensamento crítico, incorporando questões de políticas, culturas, e sociabilidades considerando uma crítica ao modelo eurocêntrico, na busca de compreender os impactos das hierarquizações e marginalizações que foram construídas a partir da colonização como parte de um processo global, que evidenciou as relações de poder através da produção de conhecimento produzidas pelos países europeus (COSTA, 2006).

Portanto a teoria surge como uma ferramenta teórica e política a partir de uma perspectiva questionadora das relações hierárquicas, em seus fundamentos sociais e culturais com estudos que vem com reflexões críticas ao processo de conhecimento científico advindos de países europeus e de sua relação colonial. Nesse sentido o campo teórico busca sobretudo refletir a partir das transformações sociais na descolonização do imaginário, em oposição a estereótipos essencialistas que inferiorizam, exclui e criam hierarquizações raciais e sociais, assim o pós-colonialismo deve apresentar a diluição das fronteiras culturais na perspectiva anticolonialista (COSTA, 2006).

Para Grosfoguel (2008) a homogeneidade ocidental em sua superioridade do saber é um aspecto que reflete na colonialidade do poder, no sentido de excluir os saberes dos subalternos, a partir do sistema-mundo colonial/moderno, nesse sentido os saberes subalternos fazem parte da intersecção do tradicionalismo moderno, sendo formas de conhecimentos híbridas e transculturais, que dialogam no processo de produção do conhecimento para que se possa superar o eurocentrismo.

Acredito que a análise do sistema-mundo precisa de descolonizar a sua epistemologia, levando a sério o lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam no processo de produção

de conhecimento. Isto significa que, embora o sistema-mundo tome o mundo como unidade de análise, ele pensa a partir de uma determinada perspectiva no mundo. Contudo, a análise do sistema-mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento (GROSFOGUEL, 2008, p. 136).

Os estudos referentes a perspectiva dos subalternos buscam promover novas abordagens que contemplem novos sujeitos, com uma nova historiografia de rompimento com os paradigmas eurocêntricos, em uma opção epistêmica, teórica e política a partir de reflexões e problematizações na perspectiva das representações étnico-raciais, feministas, e das comunidades LGBTQIAPN+.

A subalternização se estabelece a partir de eixos estruturais baseados no controle do trabalho e na intersubjetividade. Na concepção de Spivak o sujeito subalterno pertence “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (2010, p.12). Spivak aborda que existe um discurso de universalização de direitos aos subalternos onde negada a cidadania, os direitos e a própria humanização.

Os estudos subalternos também faziam a crítica ao eurocentrismo usando os autores europeus, e quando eles rompem com os estudos subalternos eles criam grupo modernidade/colonialidade e esse grupo de pesquisa que vai fundamentar as teorias decoloniais em uma abordagem inicial que conta com a participação majoritária de homens, e apenas em um segundo momento começam a emergir as mulheres sendo protagonistas dos estudos feministas.

Segundo Adichie (2018) a história única é opressora e cria estereótipos assim roubando a dignidade dos indivíduos que tem suas histórias apagadas e negligenciadas por um processo que torna difícil o reconhecimento da humanidade, e que tem se desdobrado na opressão de gênero, etnias, territorialidades, entre outras violências que geram a marginalização epistêmica do sujeito subalternizado.

1.3 Da Colonialidade ao Pensamento Decolonial

Anibal Quijano (1930/2018) é um sociólogo peruano que no início da década de 1990 introduziu o conceito de colonialidade no contexto da América

latina, a partir dos estudos pós-coloniais. Para tanto, fundou o grupo Modernidade/Colonialidade, após a dissolução do Grupo de Estudos Subalternos. O ponto de partida de criação do grupo foi a perspectiva epistêmica inaugurada pelos estudos pós-coloniais, de crítica ao eurocentrismo, mas voltando a compreender o fenômeno na América Latina, já que o foco dos estudos pós-coloniais recaiu sobre o contexto de colonização britânica no Oriente.

Quijano, deste modo, aborda a colonialidade em sua formação estrutural interrelacionada com as práticas do colonialismo europeu, que consolidando-se como um poder global sistemático e hegemônico, na construção de diversos paradigmas baseados na racionalidade europeia, presentes nos países da América Latina.

A colonialidade é um dos elementos centrais do padrão de poder capitalista, que age como parte de uma política de precarização, onde existe a exploração, dominação e o conflito, em que o poder submete aos dominados uma situação de inferioridade na distinção hierárquica. De acordo com Quijano (2009) as relações intersubjetivas foram fundadas nas experiências do colonialismo junto as necessidades do capitalismo, que interfere nos domínios da vida social, na produção de conhecimento, a partir da relação eurocentrada, que levou o silenciamento e a invisibilização de outros conhecimentos que não fossem do homem branco europeu.

A partir do capitalismo existe uma nova elaboração do modo de produzir conhecimento, Grosfoguel (2008) destaca que o capitalismo não faz parte apenas do sistema econômico, mesmo sendo um grande fator, entretanto implica nas relações sociais com outras formas de dominação, com um projeto civilizatório que naturaliza um padrão de poder global. A colonialidade nessa perspectiva é um desdobramento da civilização ocidental, relacionado ao coletivo modernidade/colonialidade da globalização (MIGNOLO, 2017).

Desde modo Grosfoguel (2008) destaca a colonialidade como parte constituinte do colonialismo histórico, no sentido de dar continuidade as formas coloniais produzidas pelas estruturas do sistema capitalista/moderno/colonial, que tem refletido nas relações de poder, articulando na divisão do trabalho a partir da hierarquização global, intensificando as formas de exploração.

A assimetria das relações de poder constituídas pela Europa representa a dimensão da modernidade/colonialidade sendo faces de uma mesma moeda, em um projeto de domínio global. Segundo Mignolo (2017) a modernidade surge como uma colonização dupla de tempo e espaço servindo de pilares da civilização ocidental, que pode produzir uma desqualificação epistêmica, assim a retórica da modernidade interfere nas práticas econômicas que inferiorizam as vidas humanas, na justificativa do racismo entre outras mazelas.

Nesse sentido a modernidade é vista como um modelo que se apresenta responsável pela civilização, desenvolvimento, e avanço, entretanto esse processo ocorreu como forma de secularização do pensamento em todas as culturas com características capitalistas e eurocêntrica. A compreensão de modernidade corresponde as relações de poder da Europa que implica nas práticas, saberes e subjetividades dos povos subalternizados, nessa concepção Anibal Quijano destaca:

Nesse sentido, a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana. Porém, por outro lado, se se admite que o conceito de modernidade se refere somente à racionalidade, à ciência, à tecnologia, etc., a questão que estaríamos colocando à experiência histórica não seria diferente da proposta pelo etnocentrismo europeu, o debate consistiria apenas na disputa pela originalidade e pela exclusividade da propriedade do fenômeno assim chamado modernidade, e, em consequência, movendo-se no mesmo terreno e com a mesma perspectiva do eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 123).

A modernidade faz parte da expansão na visão do colonizador, responsável por levar a civilização aos povos primitivos da América, Ásia e África, a partir de uma lógica administrativa em um processo de imposição em perspectiva eurocêntrica sob a hegemonia de um padrão de poder mundial, que possui o controle do trabalho, autoridade e outras relações sociais. Mignolo (2017) destaca que esse pensamento linear global, está evidenciado no fundamento do mundo moderno/colonial construído pelos históricos-estruturais heterogêneos.

Nesse aspecto a modernidade/colonialidade se apresenta na sociedade contemporânea no processo de colonialidade do poder. Na formulação do que propõe os estudos de Quijano (2005) a respeito da colonialidade faz parte da

ascensão do capitalismo europeu sendo um grande fator do padrão mundial de poder, assim a colonialidade do poder definiu mecanismos de naturalização da hierarquização e desumanização de grupos não-brancos não as considerando seres humanos, justificando as discriminações e os preconceitos que empurram a população cuja identidade é marcada pela subalternidade com os distintivos que reverberam os estereótipos relacionados a raça, gênero e classes que em muitas situações apresentam vulnerabilidade social.

A colonialidade do poder é um fenômeno multiescalar, plural e para se legitimar, definiu-se como um padrão de naturalidade e normalidade. Ela expressa uma vontade de poder constante em busca de um supremacismo branco. Assim o projeto moderno/colonial definiu uma monocultura do ser, do saber, do tempo linear e do espaço como símbolo de produtividade, criando diversas formas espaciais e apropriação dos espaços, ou seja, ela muda com o tempo devido a sua capacidade de adaptação, proliferação e metamorfose e se diferencia no espaço tanto entre formações sócioespaciais distintas quanto dentro de uma mesma formação (QUIJANO, 2005).

A configuração da necropolítica na relação da colonialidade faz parte de uma institucionalidade do capitalismo flexível, no qual faz o uso do poder político e social com parâmetros que estabelece a vida pela morte legitimada, que constitui a soberania do poder na definição de quais vidas importam e as que não importam. Mbembe (2016) define como uma variação do conceito foucaultiano de biopoder que é adaptado ao capitalismo contemporâneo:

Alguém poderia resumir nos termos acima o que Michel Foucault entende por biopoder: aquele domínio da vida sobre o qual o poder tomou o controle. Mas sob quais condições práticas se exerce o direito de matar, deixar viver ou expor à morte? Quem é o sujeito dessa lei? O que a implementação de tal direito nos diz sobre a pessoa que é, portanto, condenada à morte e sobre a relação antagônica que coloca essa pessoa contra seu ou sua assassino/a? Essa noção de biopoder é suficiente para contabilizar as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro e absoluto? A guerra, afinal, é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar. Se consideramos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou morto)? Como eles estão inscritos na ordem de poder? (MBEMBE, p. 123/124).

Mbembe destaca a soberania do poder na instrumentalização generalizada na existência humana, onde os territórios periféricos são gerenciados pela colonialidade, na articulação de componentes ideológicos e sócio-histórico que tem configurado na violência soberana e na destruição dos corpos e da vida a partir dos parâmetros da sociedade capitalista.

Nesse aspecto o pensamento decolonial apresenta uma base teórica e prática perspectivando a desconstrução e o rompimento com os conceitos e hierarquizações que são impostas pelos processos de colonização e o pós-colonialismo a partir do discurso de homogeneidade. No entanto o decolonial possibilita ferramentas pedagógicas em ações práticas para o avanço em discussões e diálogos relacionados a gênero/sexualidade saberes afro-brasileiros e indígenas, segundo Walsh (2009):

[...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar com as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo - alentam a criação de modos 'outros' – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial (WALSH, 2009, p.25).

O olhar decolonial, ao questionar o projeto moderno, eurocêntrico e ocidentalizante, tem se colocado como lente capaz de denunciar e questionar de modo complexo a sofisticação discriminatória das bases epistêmicas na ciência de forma geral, deste modo o pensamento decolonial, inseriu um processo de questionamento sobre tudo o que havia produzido. Desta maneira a pedagogia decolonial questiona as práticas e os valores opressores que reforçam a colonização racista, machista e heterogênea (HOLANDA, 2022).

A educação decolonial tem apresentado novas possibilidades para o currículo escolar, com estratégias que vão além do processo de descolonização, na reconstrução do ser, do saber e do poder, aprofundando o debate sobre a interculturalidade. Conforme expressa Walsh (2001) a interculturalidade faz

parte de uma (re)construção para o pensamento crítico, nesse sentido a autora destaca o campo educacional dentro do conceito de interculturalidade:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

A interculturalidade é fundamental para compreender e valorizar as diferenças culturais no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas, é uma forma de valorizar a diversidade e o diálogo entre as pessoas de diferentes origens e identidades, criando um espaço que facilite a instrução para o conhecimento ajudando na solução de problemas conflituosos originados pela diferença, por fim, levando a aceitação recíproca dos alunos em frente as diversidades existentes.

Candau (2011), apresenta as diferentes concepções de interculturalidade, que podem ser classificadas em assimilacionista, diferencialista e interativa. A interculturalidade assimilacionista busca integrar todos os grupos socioculturais na cultura dominante, sem considerar suas especificidades e demandas. A interculturalidade diferencialista defende o reconhecimento e a preservação das identidades culturais, mas pode levar ao isolamento e à separação entre os grupos. A interculturalidade interativa propõe o diálogo e a troca entre as diferentes culturas, buscando construir uma sociedade mais democrática e plural.

Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de promoção da interculturalidade interativa, onde os educadores e os educandos possam aprender uns com os outros, respeitando e valorizando as diferenças. Assim a educação intercultural crítica e transmoderna tem a perspectiva de possibilitar o rompimento do ensino com a ideia de hegemonia, buscando transgredir com o ensino engessado (DUSSEL, 2016).

1.4. Gênero na Desarticulação da Colonialidade do Poder

Pensar gênero a partir de uma abordagem interseccional é enfatizar a história do movimento feminista contemporâneo, em diálogo com as categorias de análise como classe, raça, etnia e sexualidade. A partir das relações sociais que atravessam diferentes discursos, representações e símbolos em suas múltiplas faces de conhecimento em práticas e teorias, que apontam para os avanços, desafios e conflitos no mundo contemporâneo, para a comunidade LGBTQIAPN+ que tem vivenciado a violência epistêmica, o racismo institucional e estrutural, feminicídios, trans-Lesbo, e homofobias.

É desafiador para a perspectiva decolonial a desconstrução das hierarquizações e dicotomias inventadas pelo modelo patriarcal. Contudo se faz necessário uma intervenção com práticas pedagógicas que provoque uma reflexão sobre sexismo, violência brutal contra a mulher, a homofobia, e o racismo, que foi constituído a partir de uma lógica colonial, onde a subjetivação dos sujeitos está direcionada a um ideal eurocêntrico, patriarcal e capitalista (OLIVEIRA, 2021).

Historicamente a discussão de gênero/sexualidade ou pertencimento étnico-racial atravessam uma realidade de discriminação, sendo alvo do conservadorismo e da extrema direita, que marginalizam os sujeitos em níveis tão severos que intensificam as estruturas injustas que tem legitimado o epistemicídio, a partir da inferiorização, que interfere na produção do conhecimento.

Conforme mencionado a colonialidade do poder designa um processo de estruturação do sistema/mundo/moderno/colonial sendo um padrão mundial de dominação do poder capitalista, que se dá a partir da classificação social, na hegemonia europeia com o controle de todas as formas de subjetividade, nas culturas, e na produção do conhecimento (QUIJANO, 2005). O grupo de estudos Modernidade/Colonialidade abordam suas primeiras epistemologias decoloniais a partir das relações de poder, segundo Ballestrin (2013):

O Grupo Modernidade/Colonialidade possui méritos importantes de serem destacados. Trata-se de um trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado, que ao mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em termos propositivos e programáticos. Com isso, projeta sua importância para o mundo e para

a América Latina, renovando utopia e crítica nas ciências sociais latino-americanas. Sua proposta é ao mesmo tempo provocativa e desconfortável, dado o tom de indeferimento radical às conquistas do passado via liberalismo e marxismo e às influências de escolas que o permitiram, afinal, existir (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

O grupo Modernidade/Colonialidade reúne pensadores críticos, que enfatizam a continuidade ou remodelações do sentido de dominação, das práticas coloniais, que teve um grande avanço com a teorização a partir do termo colonialidade de gênero, ampliando o debate sobre gênero, por um feminismo de resistência. O grupo M/C discutia as bases de conceitos eurocêntricos e heteronormativos sobre gênero, deste modo Maria Lugones⁶ entre outras autoras possibilitam a discussão sobre a dimensão de gênero, que a partir da perspectiva feminista abrem o olhar para a pluralidade das significações de ser.

As estruturas coloniais formam mentalidades de inferioridade, de submissão e subalternidade, o que remete a uma aprendizagem histórica da desigualdade de gênero com um padrão universal e contínuo, baseado na crença essencialista do gênero no sentido binário, hierárquico entre o masculino/feminino. De acordo com Navarro-Swain (2008):

A produção histórica tem criado naturalizações, generalidades, que fazem das relações humanas uma eterna repetição do mesmo; mesma divisão binária baseada no biológico, no genital, cujo referente é o masculino; mesma concentração de poderes e instituição de hierarquias entre sexos; mesma compulsão à heteronormatividade, baseada na produção divina. Nas narrativas históricas confundem-se valores e fatos, representações e verdades incontornáveis (NAVARRO-SAWAIN, 2008, p. 29).

A continuidade e homogeneização das subjetividades nas relações humanas são determinantes para a violência de gênero, que formam estruturas de desigualdades. Desta maneira os estudos referentes a pedagogia decolonial busca a desconstrução das múltiplas formas de opressões produzidas e propõe o enfrentamento, a descolonização do poder, do saber, do ser e de gênero.

Nesse sentido Lugones (2008) faz uma crítica à análise de Quijano sobre a colonialidade de gênero, porque as mulheres colonizadas estão apagadas e excluídas na maioria das áreas da vida social no modelo capitalista global eurocêntrico apresentado por Quijano. Assim, Lugones faz uma problematização das indiferenças diante da violência que grupos subalternizados sofrem,

⁶ Socióloga, professora, feminista e ativista. Pioneira nos estudos de feminismo decolonial.

sobretudo as mulheres não brancas, as nativas, que são invisibilizadas neste sistema, apagadas e excluídas das áreas sociais.

Na análise crítica do sistema gênero colonial/moderno a colonialidade de gênero é uma característica estrutural das sociedades colonizadas, na perspectiva colonial a noção de gênero e as relações de poder constitui a base das Ideais das múltiplas opressões. A partir do discurso feminista Bahri (2013) destaca uma leitura das representações literárias das mulheres sob um olhar crítico, sobretudo no contexto das relações de poder que envolve a política, econômica e cultural, que ainda apresentam a subordinação da mulher ao homem, frente a preconceituosa realidade social que criam poderes institucionais para a produção da própria subjetivação.

Os estudos feministas e a categoria de gênero antes e durante a primeira onda sufragista apagou as experiências de mulheres não brancas, sendo vítimas da opressão, sexismo, e o racismo, o que possibilitou um protagonismo das mulheres brancas no movimento feminista (MARINHO; GUTERRES, 2023). O que reverberou estereótipos às mulheres pretas, associadas as derivações do período de escravização, ligados a exploração econômica e sexual, Bell Hooks (1995) aborda como eram produzidas as imagens das mulheres pretas:

Essas representações incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente. A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como símbolo sexual, os corpos femininos negros são postos numa categoria em termos culturais tida como bastante distante da vida mental (BELL HOOKS, 1995, p.469).

Os estereótipos objetificam as mulheres pretas, a partir de um conceito ocidental, racista e sexista, logica esta que conduzem as mulheres para servir. Deste modo Bell Hooks, fala da transgressão do conhecimento como uma ferramenta para a libertação, que contrapõe o modelo científico hegemônico, na virada epistêmica que reconheça outras formas de pensar e produzir, na perspectiva decolonial.

Abordando o movimento feminista brasileiro podemos perceber que também foi compartilhado da visão eurocêntrica e universalizante sobre as mulheres, onde a mulher preta predominava na posição de inferioridade em relação as mulheres brancas. Segundo Carneiro (2003) ao longo dos séculos a

opressão fazia com que parte das mulheres pretas não se imaginassem nos espaços de poder, mas em lavouras, vendedoras/quituteiras e o trabalho direcionado a prostituição do corpo, deste modo as mulheres que não estavam inclusas no movimento feminista, eram vistas de uma forma estereotipada, hipersexualizadas é o que Sueli Carneiro⁷ destaca como estupro colonial da mulher negra que reflete na exaltação sexual da mulher escravizada.

Nesse aspecto a epistemologia feminista e decolonial tem tratado de abordar o pensamento afrodiaspórico decolonial, emergido pela práxis das mulheres negras a partir de uma perspectiva de emancipação e resistência a modernidade/colonialidade, trazendo novas teorias e perspectivas, na abordagem do conhecimento ancestral, na visão reflexiva e crítica do feminismo e no reconhecimento das múltiplas estruturas de poder que atuam sobre mulheres pretas dentro da pluralidade e a diversidade de cosmovisões. Assim o pensamento diaspórico fortalece a produção do conhecimento promovidos pelas comunidades negras, indígenas e quilombolas, nesse sentido entende “como uma luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experimentar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 29).

A partir dessa questão o pensamento afrodiaspórico exclui as divisões estereotipadas em relação a produção do conhecimento, as margens do centro, reconhecendo as culturas subalternizadas. Conforme menciona Marinho; Guterres (2023) em que as mulheres afrodispóricas formam rede de sociabilidades atuando em seus espaços com ações contra as discriminações/desigualdades, o racismo e o machismo com estratégias de resistência e contraposição ao universalismo eurocêntrico.

O pensamento afrodiaspórico decolonial das mulheres negras nos leva a compreensão da ancestralidade, das experiências que são vivenciadas por essas mulheres no passado e presente, para a projeção de um modelo de sociedade na perspectiva intercultural. Portanto podemos destacar que a imposição das colonialidades não apagou as resistências, juntamente com a tradição dos grupos subalternizados, assim é importante evidenciar a pluralidade de subjetivação das mulheres afrodiaspóricas que tem partilhado suas

⁷ CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça, e Ascensão Social. 1995.

trajetórias, memórias, representações de religiosidade, com redes de sociabilidade que foram sendo levantada em meio ao racismo estrutural, sendo possível construir novos espaços para (re)existir (MARINHO; SIMONI, 2021).

Dessa forma, os elementos que constituem o modelo capitalista global permeiam em todos os âmbitos da vida social, assim podemos compreender que há uma necessidade de se discutir, problematizar e questionar os discursos sobre as sexualidades e os gêneros na escola, as subjetividades que estão vinculadas ao campo político, somente assim poderemos romper com a naturalidade da discriminação. Logo, propomos que para alcançar a totalidade histórica, de Braudel, se faz necessário perspectivar as Histórias Entrelaçadas entre distintos sujeitos que interseccionam raça, classe, gênero, sexualidade e religiosidades, como proposta de Educação Histórica voltada para a Diversidade Cultural.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A discussão e análise desse capítulo tem como referência as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira incluindo o estudo da história da África e dos/as africanos/as, a luta dos/as negros/as, a cultura negro/a e indígenas na formação da sociedade brasileira, resgatando a contribuição do povo negro e indígena nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil que se constituem como mecanismos políticos na garantia de direitos.

Pretendemos, portanto, abordar as práticas pedagógicas antirracistas de enfrentamento ao preconceito racial em reconhecimento à pluralidade nacional. Nesse aspecto a escola como um espaço de vivência e sociabilidades deve tal pluralidade sem hierarquizações desconstruindo o racismo a partir da decolonialidade possibilitando a humanização.

Compreendendo o ensino de história na abordagem das questões indígenas com temáticas e ações afirmativas, considerando as lutas as resistências e as (re)existências dos povos originários, viabilizando o currículo escolar com uma práxis que esteja condizente com uma educação voltada para a diversidade cultural e plural.

2.1 Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08 Práticas Pedagógicas de Resistências

A Lei nº 10.639/03 é uma Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional a implementação da Lei nº 10.639/03 faz parte das lutas dos movimentos sociais, especificamente do movimento negro que se mobilizou desde 1930 em diferentes lutas sociais, políticas e culturais na luta contra o racismo com ações reivindicatórias, em relação a identidade, na busca do resgate das memórias, tradições e culturas do povo negro (OLIVEIRA, 2018).

De acordo com Gonçalves; Silva (2000) o movimento negro no início de 1950 passa a ter maior diálogo com os acadêmicos, intelectuais e militantes

negros, para produzir conhecimento crítico a partir da situação dos afrodescendentes, ressaltando a importância do negro, na história e cultura brasileira. Toda trajetória e luta do movimento negro apresenta reivindicações e preocupações vinculadas ao campo educacional, o arcabouço jurídico normativo muito foi visibilizado nas práticas do movimento negro que empreendia uma educação pedagógica através do samba de terreiro, a capoeira e a congada.

O Movimento Negro sendo um sujeito político e ativo que a partir da década de 1970, passa a ampliar o debate para a educação escolar, tendo como uma prioridade a luta pela concretização e implementação das políticas de reconhecimento perspectivando ter um lugar de memória, de patrimônio, de resistência negra, um espaço de ser e existir na luta por políticas afirmativas. Desta maneira é possível compreender que o Movimento Negro ressignificou e politizou a ideia de raça, entretanto para ter uma perspectiva de interculturalidade é preciso fugir da base eurocentrada que binariza e hierarquiza, numa crença essencialista.

Segundo Kastelic; Amaral (2022) a partir da década de 1990 as políticas em âmbito internacional, teve grande influência na abordagem das diferenças sociais, assim a educação brasileira teve uma mudança de comportamento, visando ter maiores investimentos financeiros, em perspectiva neoliberal pela via da educação, como um elemento bancário. Na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002) a economia entra em um processo inflacionário, com a privatização de empresas públicas que evidenciou um aumento nas desigualdades sociais.

Em relação aos avanços no campo educacional, Andrade (2017) destaca que a Lei nº 10.630/03 teve sua aprovação em 1999, entretanto só entrou em vigor em 2003, a partir das fortes negociações do movimento negro com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que buscou maior diálogo com os movimentos sociais que demandavam atenção do estado. Deste modo em 10 de março de 2004 é criado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo um complemento para as diretrizes da educação básica (BRASIL, 2004).

Gonçalves; Silva (2000) destaca que o movimento gerou diversas organizações para trabalhar diretamente com a educação, para abordar a temática das relações étnico-raciais em níveis da educação básica e superior.

Deste modo, os grupos realizavam encontros e seminários para discutir estratégias de combate ao racismo epistêmico dentro dos espaços escolares, assim como o abandono e a exclusão dos negros na educação, segundo Rocha; Silva (2013, p.79):

[...] nunca é demais afirmar que as transformações na Educação se constituem em uma luta coletiva que, para seu pleno êxito, necessitam do envolvimento e compromisso de gestores públicos e privados, profissionais da educação, ativistas sociais, entre outros sujeitos políticos, para a efetivação de uma política de Estado, visando à construção de um país mais democrático e equânime, que reconheça os Direitos Humanos da população negra, ou ainda como é mais comum afirmar na atualidade, que se promova a igualdade racial no Brasil.

As práticas pedagógicas, políticas, culturais e sociais em relação ao negro, afrodescendentes e indígenas nos permite refletir sobre as diferenças étnicas referente a sociedade civil em diferentes organizações do governo, que age no ambiente escolar e fora. Conforme destaca Andrade; Barreto (2013) a partir dos anos 2000 surgem iniciativas de políticas educacionais com ações afirmativas para a população negra no ensino básico e superior, entretanto ainda falta contribuições para o fortalecimento das políticas educacionais, a partir das alterações na LDB 9394/96 e a inclusão da Lei 10.639/03 o campo educacional ganha forças em aspectos da promoção das diversidades:

Em consequência, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação, em 2003 da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que representa a materialização de uma histórica reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional, a questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do país. É uma demonstração de tratamento que a temática racial passaria a receber dos órgãos governamentais a partir daquele momento (BRASIL, 2009, p. 8).

Nesse contexto o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tem um avanço significativo em relação à luta contra o racismo, demandas de movimentos sociais que surgem na sociedade civil. O documento de diretrizes para a educação das relações étnico-raciais ressalta a importância em valorizar a cultura do nosso povo, em reconhecimento a nossa identidade nacional, conforme é evidenciado no documento:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

A aprovação da legislação possibilitou a promoção e reconhecimento das histórias e culturas africanas afro-brasileiras, contra o silenciamento e apagamento histórico. A obrigatoriedade do ensino nas escolas públicas e privadas é considerada um impacto produtivo para a educação brasileira, assim como a implementação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABI), com a perspectiva de incluir uma estrutura curricular a partir da interculturalidade crítica e decolonial (SOUZA, 2013).

No ano de 2008 é aprovado a Lei nº 11.645/08 que torna obrigatória a inclusão nos currículos escolares a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (BRASIL, 2008). O objetivo das ações afirmativas no âmbito das políticas públicas, é enfrentar um problema social, nesse sentido a educação étnico-racial busca o reconhecimento e a reparação da dívida social da história brasileira no que se refere a população negra, a renovação da lei surge com um divisor de águas, contra o silenciamento da história do Brasil, reconhecendo os povos indígenas como parte da sociedade.

A inclusão da história cultural dos povos indígenas, foi um impacto positivo, nos currículos das escolas públicas/privadas, entretanto ainda existe uma aproximação com as estruturas essencialistas, na qual tem reverberado o impacto da política de embranquecimento. Conforme Freitas; Rocha (2021) a construção da cidadania dos povos indígenas é marcada pela consolidação e manutenção da dominação branca. Dessa forma culturalmente fomos educados para ignorar nossas matrizes indígenas, no apagamento dos saberes, da cultura e inúmeras formas e tentativas de silenciamentos/apagamentos das participações na construção da identidade brasileira, memória e cultura.

Podemos compreender que a Lei nº 11.645/08 que inclui os povos indígenas, faz parte de uma demanda social reivindicada pelos povos originários, de professores e pesquisadores da universidade pública, em respeito a sociodiversidade étnica que permeiam o Brasil, bem como o reconhecimento das culturas indígenas na formação da sociedade brasileira, que teve suas histórias e vivências negligenciadas em um projeto de apagamento, que aplicou o

colonizador/dominador a opressão e exploração dos povos que aqui viviam (SILVA, 2017).

A implementação da Lei 11.645/08 como uma política pública social e educacional, tem sua importância para os povos indígenas e não indígenas perspectivando construir novos diálogos, para serem resistências na garantia de direitos, nos questionamentos a história do Brasil nos livros didático, dando visibilidade e reparação histórica (KASTELIC; AMARAL, 2022). Segundo a organização da Conferência Nacional de Educação⁸ (CONAE) apresenta os deveres quanto a educação indígena para a orientação pedagógica, dentro das comunidades e fora, de acordo com o documento:

- a) Estimular a criação de mais cursos de licenciatura indígenas dentro da própria estrutura das IES e não somente como programas específicos do MEC, para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
- b) Superar as discrepâncias e desigualdades educacionais para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, mediante políticas educacionais de caráter afirmativo, a fim de corrigir desigualdades históricas impostas a esse segmento.
- c) Garantir a implementação da Lei nº 11.645/08 no que concerne ao estudo dos diferentes povos indígenas nas escolas de educação básica públicas e privadas.
- d) Garantir a utilização da(s) língua(s) indígena(s), como língua(s) de construção e transmissão de conhecimentos e não somente como mecanismo de tradução, nas escolas indígenas que assim o desejarem, sem a exclusão do ensino da língua portuguesa, possibilitando estratégias de manutenção, fortalecimento e ampliação do uso dessas línguas.
- e) Promover formação (inicial e continuada) e habilitação de professores/as indígenas (em licenciatura intercultural) e demais profissionais das escolas indígenas, propiciando a elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas e materiais didático-pedagógicos coerentes com as realidades e projetos de autossustentabilidade dos povos indígenas.
- f) Instituir e regulamentar nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com carreira específica, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais, para professores/ as indígenas e demais profissionais das escolas indígenas.
- g) Garantir a participação dos povos indígenas em todos os momentos de decisão, acompanhamento e avaliação relacionados à educação, com representação na composição dos conselhos de educação, em nível federal, estadual, distrital e municipal.
- h) Proporcionar a autonomia pedagógica da escola em relação à elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do calendário específico de cada povo indígena.

⁸ A Conferência Nacional de Educação - CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional.

- i) Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação de caciques, lideranças, professores/as e comunidades indígenas, para que, junto com o/a gestor/a pública, possam elaborar proposta que responda às necessidades, interesses e projetos de cada terra indígena.
- j) Ampliar o programa específico para elaboração de material didático e paradidático em língua materna indígena, sob responsabilidade das secretarias estaduais de educação, em parceria com outros órgãos governamentais e da sociedade civil que desempenhem atividades junto às comunidades indígenas.
- k) Estimular a interface da educação especial na educação indígena, assegurando que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos;
- l) Implementar os Territórios Etnoeducacionais como modelo de gestão democrática, compartilhada e pactuada entre os sistemas de ensino e demais instituições formadoras, tendo como referência a territorialidade dos povos indígenas e os diagnósticos sobre seus interesses e necessidades educacionais.
- m) Propiciar que os indígenas participem das políticas afirmativas, como cotistas em Instituição de Ensino Superior (IES), como modo de diminuir as discrepâncias educacionais.
- n) Produzir e distribuir gratuitamente material didático e paradidático, livros, revistas e outras publicações voltadas para a história indígena (BRASIL, 2010, p. 140/141).

Deste modo o projeto pedagógico para a educação em relações étnico-raciais visa modificar essa estrutura de cosmovisão eurocêntrica, para socializar as diversas narrativas dos sujeitos históricos subalternizados, que tem suas histórias, negadas e omitidas, assim a aplicabilidade das leis nos permiti promover o debate e questionamentos no sentido de viabilizar a conscientização sobre a importância da cultura afro-brasileira e indígena, colocando diálogo para além dos espaços escolares. Nesse sentido as políticas educacionais, na aplicação das legislações, têm exercido uma estrutura hegemônica a partir de uma visão romantizada, em um discurso harmônico e superficial acerca da educação indígena (FREITAS; ROCHA, 2021).

2.2 Educação Antirracista

A Lei nº 10.639/03 o ano de 2023 está completando 20 anos de vigência um avanço fruto do movimento negro brasileiro, que reconhece a relevância dos processos educacionais na luta antirracista e que passa a romper com histórico de interiorização da população negra. Uma sociedade que é resultado de um processo escravização, onde a ciência e a religião foram instrumentos de subalternização.

Uma das maiores sequelas deixadas pelo sistema escravista em todo o tecido social brasileiro é o racismo/preconceito alinhados as desigualdades socioeconômicas e educacionais diante de um processo que desumaniza os povos e culturas. Segundo Munanga⁹ (2003) o conceito de racismo foi criado em meados de 1920 que engloba uma série de fatores com base na relação entre raça, segundo o autor (2003, p.1) “Etmologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie e que passou a designar linhagem ancestral”.

Conforme Munanga relata ao longo dos séculos raça foi discutida em diferentes aspectos, atuando entre as relações de classes sociais, classificações que considerou a cor da pele como um critério fundamental para descrição da raça, incluindo os critérios morfológicos como o nariz, lábios, queixo e formato do crânio, entretanto Munanga destaca que:

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. Que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p. 8).

Desse modo, tanto os atributos biológicos, quanto as características étnico-culturais, determinaram as potencialidades dos sujeitos na discussão de raça. Embora a inexistência de raças humanas tenha sido comprovada, raça continua sendo uma categoria política utilizada para justificar as desigualdades existentes, nesse sentido destacamos a questão do racismo que exerce força desde o século XIX. A modernidade/colonialidade a partir do empreendimento eurocêntrico desenvolveu as relações sociais baseadas na ação do racismo, onde a branquitude¹⁰ exerce todos os privilégios, e implica na produção do conhecimento dos subalternos. Desta maneira o racismo cria e reproduz sistematicamente uma rede de ações que desumaniza os sujeitos.

⁹ Kabengele Munanga é um antropólogo e professor brasileiro-congolês. É especialista em antropologia da população afro-brasileira, atentando-se a questão do racismo na sociedade brasileira, Kabengele é graduado pela Universidade de Lubumbashi (1969) e doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo (1977).

¹⁰ Branquitude diz respeito a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas que são identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural, ou seja, a branquitude é a construção da visão do branco como superior.

A prática da discriminação racial é fundamentada nas relações de poder que determinados grupos detêm, o racismo fica efetivado em estruturas de estereótipos, que marginaliza a população negra, considerando uma população violenta e responsável por diversas mazelas. Nessa concepção Almeida (2019, p. 24) afirma; “O racismo articula-se com a segregação racial, ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias, e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos como escolas e hospitais.

Almeida (2019) aborda em sua obra três formas que o racismo age, individualista, institucional e estrutural. Segundo o autor a concepção individual do racismo, é pontuada como uma ideia patológica, que ocorre por meio da discriminação racial, em interesses e ideias pessoais, que afetam as relações interpessoais com ofensas e estereótipos, Almeida (2019) reforça que esta categoria individualista, “[...] pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”” (p. 25).

Já o racismo institucional, “[...] o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (Almeida, 2019, p. 27). Diz respeito aos efeitos ocasionados pelo funcionamento das instituições, ou seja, pode ser visto em processos e comportamentos que causam desvantagens dificultando a ascensão de negros no mercado de trabalho, na ocupação de importantes cargos, serviços na área educacional ou na área da saúde, esses mecanismos de cunho discriminatório, vão sendo sutilmente naturalizado, podemos perceber que há conexão entre o racismo individual e o institucional, juntos eles ganham formas para que grupos dominantes se justifiquem.

Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2019, p. 31).

Nota-se que o racismo faz parte da estrutura social, histórica e política, dessa maneira, são os indivíduos que reproduzem o discurso racista nas instituições. Assim o racismo estrutural está ligado a um processo histórico e social, que está enraizado na sociedade, que representa condições de desvantagens e privilégios a determinados grupos que se qualificam com superioridade. A partir do pensamento de Fanon é necessário enfrentar o racismo (2008, p. 90) “A inferiorização é o correlato nativo da superioridade europeia. Precisamos ter coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado.

O racismo faz parte de um problema estrutural, que se estende em todas as camadas sociais, que perpassam os espaços de poder incluindo o ambiente escolar, nesse sentido as políticas públicas educacionais devem possibilitar a implementação de práticas pedagógicas em um processo de ruptura aos saberes universais hegemônicos possibilitando a incorporação da diversidade e das relações étnico raciais nos currículos escolares (OLIVEIRA, 2018).

A ruptura com os modelos convencionais de uma sociedade majoritariamente racista chama a atenção para as pedagogias decoloniais, que desafiam a colonialidade do poder, do ser e do saber e de gênero. Existe uma democracia racial naturalizada devido as estruturas sociais de hierarquizações nas quais sujeitos brancos e negros têm visões descompensadas da realidade baseadas em estruturas excludentes e em privilégios transmitidos através de diversas gerações (MOTA, 2021).

Ter uma educação oposta a estrutura de modernidade/colonialidade, voltada para uma pedagogia antirracista é buscar o reconhecimento, a valorização e a visibilidade da cultura, da história, da afirmação identitária dos povos afros e indígenas, o que requer um trabalho árduo e contínuo, no quadro 2 é destacado algumas intervenções para uma educação em prol da equidade racial.

Quadro 2: Eixos Interdisciplinares para uma Intervenção Pedagógica

Literatura africana e afro-diaspórica.	Clube de leituras a partir de pensadores	Cinema africano e afro-diaspórico. Filmes/curtas/documentários.
--	--	--

	africanos(as) e da diáspora.	
Literatura infanto-juvenil e a afirmação da identidade negra.	Proposta para seminários temáticos com exposição.	Atividades abertas com roda de capoeira/congadas.

Fonte: Thiago Henrique Mota. Ensino antirracista na educação básica, 2021.

A educação faz parte de um direito social e para a promoção da educação básica a partir de ações afirmativas no processo educativo é necessário romper com as amarras epistemológicas construídas pelos dispositivos coloniais, tendo a compreensão do papel da educação na sociedade, no sentido de ter uma educação de qualidade e antirracista, o que necessita a realização de um trabalho pedagógico coletivo em busca da equidade racial na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, democrática e plural. Dessa forma a valorização dos conhecimentos locais, da oralidade, permitindo uma conexão com os processos artísticos, conhecimento da medicina ancestral, destacando a literatura africana, afro-brasileira e indígena, no sentido de criar estratégias antirracistas (MOTA, 2021).

A escola é um espaço de encontros que deve atuar em prol de uma sociedade não violenta, que deve assumir o compromisso com a educação antirracista a partir da legislação, abordando o respeito as diversidades, independente da religião; orientação sexual; etnia; classe e território, rejeitando o modelo capitalista e todas as formas de opressão que ele representa. Nesse aspecto é preciso um tensionamento no currículo de base nacional exigindo um olhar atento as realidades socioculturais de raça, gênero e classe em um planejamento anticolonial, antissexista e antirracista (OLIVEIRA, 2018).

2.3 Perspectivas Pedagógicas Para a Educação da Relações Étnico-Raciais

A luta do Movimento Negro teve muita influência para a criação das políticas afirmativas, pela reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura negra, na problematização de práticas pedagógicas direcionadas a

educação antirracista. Desse conjunto de medidas destacamos a sanção do Estatuto da Igualdade Racial Lei nº 12.288/10, a criação da Secretaria de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), como também a Lei nº 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 2012). Que contribuem com medidas para o combate ao racismo, em busca da equidade racial e social. Nesse sentido é importante compreendermos o protagonismo do movimento negro, nos aspectos sociais, políticos, culturais e no campo educacional, conforme aborda Gomes (2017):

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização (...) muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (...) A obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares de educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país (GOMES, 2017, p. 18-19).

O educar para as relações étnico-raciais significa reconstruir as metodologias educativas, em um processo que requer a superação do preconceito racial, e o mito da democracia racial, para pensar na valorização e nas contribuições dos afro-brasileiros e africanos ao desenvolvimento e construção da sociedade brasileira. É válido ressaltar que as leis voltadas para a educação básica e a lei de cotas em universidades representam uma conquista histórica de reparação, que necessita a problematização de pertencimento identitário e poder, reconhecendo os desafios cotidianos em uma sociedade ainda desigual.

A prática da educação das relações étnico-raciais com recorte afro-brasileiro tem se colocado como grande desafio porque incomoda basicamente em dois sentidos, nos contextos escolares reflete, por um lado, a dor do racismo que se manifesta nas mais diferentes situações e, por outro, a emersão de questionamentos carregados de preconceitos originados possivelmente da maneira com que a população negra chega a esse continente colônia de exploração pela qual passou o Brasil.

As discussões pedagógicas relacionadas a implementação do ensino da história da cultura afro-brasileiras e indígenas, nos mostra que ainda temos um longo caminho a percorrer, compreendendo que os currículos precisam ser aprimorados para que provoquem impactos na educação básica. Nesse sentido a importância do debate acerca das questões étnico-raciais é de grande contribuição, para as reflexões e análises em respeito aos processos histórico-educacionais dos povos indígenas, negras/os, ribeirinhas e quilombolas.

A partir da Lei nº 10.639/08 surgem novas práticas pedagógicas que orientam o processo educacional na formação nacional dos sujeitos, e a educação para as comunidades remanescentes de quilombos também fazem parte desse novo currículo escolar da educação básica no ensino de história e cultura da africana. Conforme a Conferência Nacional de Educação (CONAE) a educação escolar quilombola¹¹ é responsabilidade do governo municipal, estadual e federal devendo apresentar orientações importantes quanto à educação quilombola:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 131/132).

¹¹ A Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

As manifestações e contribuições provenientes da ação governamental em prol a discussão e implementação da educação quilombola, foi discutida em reuniões e audiências públicas, com a perspectiva de fazer a justiça social reconhecendo que todos os sujeitos devem ter direitos garantidos, seja nos territórios quilombolas rurais e urbanos. A educação nessa concepção deve ampliar suas estratégias a partir de práticas pedagógicas na temática da educação étnico-racial, objetivando a ruptura com os estereótipos, o racismo, o sexismo, e a discriminação social.

Segundo Soares (2016) a educação escolar quilombola é uma política pública de afirmação e valorização aos saberes ancestrais, histórico e cultural tendo o objetivo de superar a exclusão na educação, sustentada pelo discurso hegemônico, que tem reproduzido um currículo em estrutura eurocêntrica, invisibilizando a história e cultura dos sujeitos subalternizados vítimas da opressão histórica. Desta forma a autora reforça a importância de ter um currículo com referências de reconhecimento aos saberes ancestrais, proporcionado a abordagem histórica em diálogo com as dimensões socioculturais.

Existe a necessidade de ter um currículo escolar, que desenvolva posturas críticas manifestando o descontentamento a discriminação, negação e inferiorização da nossa identidade, histórias e culturas quase sempre silenciadas. Nessa concepção os livros didáticos, paradidáticos e o currículo devem ter uma nova linguagem na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade institucionalizada, ampliando referências textuais e iconográficas para preencher as lacunas em uma abordagem sócio-histórica e cultural contemplando a diversidade étnico-raciais.

De acordo com Valentim (2018) a educação intercultural define um conjunto de práticas em reconhecimento às diferenças e às especificidades culturais ressignificando os componentes educativos, históricos, sociais e culturais, que nos permite a produção de novas subjetividades. Levando em consideração o currículo e a escola é importante ter a compreensão que as propostas educativas devem estar em diálogo entre professores e toda comunidade escolar para o planejamento curricular, possibilitando que a escola seja este lugar de movimento, aprendizagem, troca e encontros de saberes,

potencializando a existência e o conhecimento de outras culturas (BRASIL, 2006).

A abordagem da interculturalidade no campo escolar permite a discussão e análise das temáticas marginalizadas no currículo tradicional, influenciado para a negação e a internalização de valores eurocêntricos. Assim a interculturalidade deve ser construída acerca da identidade, das culturas rompendo com os modelos tradicionais, que não possibilitam o diálogo em uma perspectiva pedagógica (VALENTIM, 2018).

A reflexão a partir de novas práticas pedagógicas no ensino básico, busca metodologias que contemplem a diversidade cultural em diálogo com os materiais didáticos da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino/aprendizagem da história e cultura dos afro-brasileiros, afro-diaspórica e indígenas. Compreende que a abordagem sobre as relações étnico-raciais nos livros didáticos, só foi possível a partir da Lei nº. 10.639/03, que contava com uma parte pequena referente a história e cultura afro-brasileira na perspectiva de retificação e valorização das negras/os.

2.4. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua construção iniciada em 2015 a partir de reuniões em consulta pública, com a participação de educadores da educação básica. É válido ressaltar que o documento da BNCC, foi previsto a partir da Constituição de 1988 que menciona a construção de um currículo de base comum, posteriormente a Lei de Bases e Diretrizes da Educação de 1996 (LDB), também destaca a construção do currículo, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (BRASIL, 2018). A Lei nº 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP nº 001/2004 trazem a obrigatoriedade da inserção da temática nos currículos da Educação Básica em instituições públicas e privadas. Por outro, a BNCC alcança um protagonismo, uma vez que é o documento responsável por organizar os currículos da Educação Básica.

Entretanto, o processo para a implementação da BNCC sofreu muitas intervenções, o que ocasionou a abertura de uma nova sessão no ano de 2016 para discutir a implementação da base curricular. A segunda versão da BNCC foi elaborada nesse mesmo ano, em que o contexto político era bastante

conturbado marcado pelo conservadorismo dos setores econômicos e por limitações impostas ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por uma série de manifestações populares, e crise política com as tensões que revelaram o golpe civil parlamentar contra a Presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff (BRASIL, 2018).

Após o golpe, Dilma Rousseff é substituída pelo vice-presidente Michel Temer do PMDB, peça chave do golpe. O, então, Presidente não é acolhido pela população, e as acusações que levaram ao impeachment se mostram infundadas, o que caracteriza a ação de Impeachment como golpe de Estado, que fere a democracia brasileira. Carvalho; Ferreira (2018) afirmam que “não se tratava do julgamento pelo crime de responsabilidade que a acusavam ter cometido, mas sim uma decisão política apoiada pela mídia e arquitetada minuciosamente pela oposição para depor a presidenta legitimamente eleita” (p.57). Carvalho; Ferreira (2018) analisam que a proposta do governo golpista era realizar “reformas profundas que afetam a proteção social da população, as leis trabalhistas e previdência social” (p. 55).

Diante desses acontecimentos o MEC voltou a discutir as perspectivas possíveis para o futuro da educação do País, em 2017 volta a ter uma audiência pública da BNCC em que é analisado a terceira versão do documento, sendo oficialmente homologada pelo MEC, importante ressaltar que a Base para o ensino médio só é disponibilizada em 2018 passando a integrar como componente curricular. “A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com o documento da BNCC os municípios são partes essenciais para construção do currículo, a BNCC determina os conhecimentos regionais sendo pertinentes para garantia do currículo democrático. Segundo o documento os estados e municípios serão responsáveis em “adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2018, p.16). Os componentes curriculares devem ampliar as propostas pedagógicas na abordagem de temas

contemporâneos, aplicar metodologias didático-pedagógicas diversificadas que possa contemplar as necessidades de diferentes grupos (BRASIL, 2018).

Cabe destacar que a Base é um documento organizado pelas competências e habilidades, para o ensino fundamental as áreas do conhecimento são separadas da seguinte forma: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia, História); e Ensino Religioso (BRASIL, 2018). No ensino médio as áreas do conhecimento estão divididas: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicada (BRASIL, 2018).

No documento da BNCC competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, e assim promover o exercício de cidadania, preparando para o mercado de trabalho, e para o desenvolvimento social (BRASIL, 2018). A BNCC estabelece dez competências e de acordo com o documento cada uma das competências estabelecidas possui áreas que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2018).

Nesse sentido avaliando a construção e promulgação da BNCC, é possível considerar que o documento é construído a partir das relações sociais de poder, onde não há neutralidade, o documento ainda em uma perspectiva eurocêntrica, não trata de forma clara e objetiva as temáticas de gênero e educação para as relações étnico-raciais. Não há um direcionamento nítido, para trabalhar ações afirmativas, no combate ao racismo, discriminações de classe e gênero. Assim de acordo com o parecer CNE/CP nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação com as principais orientações trazidas pela BNCC nessas questões aponta:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2013, p. 06).

No discurso da BNCC:

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no art. 26A da Lei no 9.394/1996 (LDB), objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis no 10.639/2003 e no 11.645/2008) é ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira (BRASIL, 2018, p. 37).

Deste modo podemos compreender que acaba trazendo a carência de uma maior ampliação e reflexão sobre esse importante fator discutido e ampliado através da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, sendo que o ponto das discriminações é tratado apenas como violência simbólica a grupos sociais. Assim, as políticas públicas buscaram na legislação meios para a centralização da educação em nível básico, em governo conservador que através de documentos legais utilizou como instrumentos de silenciamento, evidenciando um sistema voltado para a necropolítica.

A partir das leis para o ensino da história da África e indígenas, que evidenciam as culturas, tradições, identidades e ancestralidades, devemos pensar o ensino não só como uma forma de denúncia do racismo e das violências epistêmicas. A educação histórica a partir das leis não deve se resumir apenas em debates que enfatizam os conflitos raciais, a perspectiva é ter um currículo que avance em diferentes temas e gêneros, evidenciando o protagonismo negro, afrodiaspórico e indígena.

CAPÍTULO III – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DC-GO AMPLIADO, REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A INTERCULTURALIDADE

Este capítulo será dedicado a analisar as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (MEC), através do documento a Base Nacional Comum Curricular (2018) e Documento Curricular para Goiás-Ampliado (2020). A BNCC é um documento de caráter normativo que apresenta a definição de um conjunto de competências e habilidades que apresentam um referencial para o desenvolvimento ao longo das etapas e modalidades da educação. O DC-GO ampliado é fruto da terceira e última versão homologada da BNCC, nesse sentido o DC-GO traz uma contextualização a partir da BNCC atuando de acordo com a regionalidade.

Desta maneira a proposta para o capítulo é abordar as políticas públicas educacionais com as ações que envolve a BNCC/DC-GO a partir da implementação dos documentos curriculares relacionadas aos marcos legais da educação. Assim é importante ressaltar que discussão sobre a proposta curricular tem o objetivo de questionar os documentos curriculares de história a partir das temáticas que propõe um ensino voltado para a interculturalidade, nas discussões de gênero e sexualidade.

Assim a perspectiva é romper com as dimensões da colonialidade do poder, do saber e do ser em uma proposta de um currículo plural, democrático em respeito a nossas diferenças e particularidades de muitos grupos que são apagados e/ou silenciados, nas práticas pedagógicas.

3.1. Trajetória Histórica Curricular de Goiás DC-GO Ampliado

Após a estruturação e implementação da terceira versão da BNCC em 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o documento previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como no Plano Nacional da Educação (PNE), determinou que os currículos que fazem parte do ensino público e privado, utiliza-se o documento base para a inserção

pedagógica nas matrizes curriculares do ensino, dialogando com as competências gerais e específicas, juntamente com as habilidades, que devem ser desenvolvidas durante as etapas da educação básica (BRASIL, 2018).

Em abril de 2019 o MEC lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)¹², em colaboração com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás), que visou auxiliar estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC. Em Goiás, a secretaria Municipal de Educação de Goiânia, capital do Estado, já havia designado um grupo de apoios técnicos docentes para preparação do documento, que seria chamado de DC-Gyn. Quando o PROBNCC foi lançado, foi estabelecida uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação, visando a construção de Diretrizes Curriculares para Goiás Ampliada, de forma a atender todo o município.

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO), perspectivando a adaptação da BNCC para a realidade goiana, apresentou as aprendizagens essenciais para a educação básica nas etapas da educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2020). Em entrevista com alguns participantes desse processo pudemos constatar a dinâmica desse processo, conforme menciona um deles:

Como esse processo se deu em um momento que se misturou estado e município, o município já estava fazendo o seu próprio currículo o DCGYN, que é uma releitura da BNCC. Assim o município, antes de se juntar ao estado, e formar o DCGO, nós já estávamos fazendo o que não foi, mas seria, o DCGYN, uma tradução mais para o município de Goiânia e não para o estado de Goiás. Então como isso já estava bem avançado, nos ajudou muito, por que as pessoas do município passaram por muitas discussões e estudos para fazer esse documento. Então, quando fomos chamados para fazer o DCGO – Ampliado, que foi uma retomada do DCGO, só que com mais calma, num processo de Regime de Colaboração (VALE, Gustavo. 2021, apud: SILVA, 2021, p. 72/73).

As mobilizações feitas pelos profissionais da educação antes da formalização do DC-GO Ampliado, foi de grande impacto para a formulação do

¹² Instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) é da competência da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica no âmbito da Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica (COGEB).

documento, que teve uma contextualização da BNCC a partir da realidade local, abordando os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, na busca de ter um documento com adequações às realidades das escolas. A participação dos grupos de trabalhos (GTs) com professores/pesquisadores, possibilitou a ampliação das discussões para a escrita do DC-GO Ampliado, com a perspectiva democrática com representatividade das diversas instâncias educativas (BRASIL, 2020).

De acordo com Silva (2021) existia a preocupação por parte dos profissionais da educação antes da formulação do documento curricular e durante o processo de construção, compreendendo que existiam interesses políticos, relacionados à ideologia neoliberal, referente ao desenvolvimento científico e tecnológico voltados para a economia e o mercado de trabalho. Deste modo, a proposta para o currículo de Goiás era modificar alguns critérios da BNCC, abordando alguns aspectos do território goiano.

Tivemos em média uma semana para fazer essa transformação, para se ver o quanto isso foi aligeirado; claro que no processo foi maior, mas na caneta e no computador, de pegar as habilidades e fazer essa transposição, foi praticamente uma semana, para todas as áreas. Agora esse processo teve mais etapas, chegou-se a ter uma discussão no Museu Antropológico, sobre o que seria goiano, o que seria goianidade? Assim se teve mais momentos para uma elaboração mais aprofundada, as pessoas do município já vinham gabaritadas por esse processo do DCGYN, que acabou fomentando uma participação muito grande do município na construção do DCGO – Ampliado. E no DCGO – Ampliado se teve um olhar mais afunilado para os campos, componentes e para o território, pensando nessa cultura goiana. E por fim, se chegou a um consenso de que não se tem uma cultura goiana, porque, diferentemente do passado, não somos mais uma comunidade tradicional, somos uma metrópole (VALE, Gustavo. 2021, apud: SILVA, 2021, p. 73/74).

Dessa forma a contextualização do DC-GO foi realizado de forma colaborativa, com maior participação de professores das redes municipais e estaduais a partir das orientações do ProBNCC, que tem o objetivo de apoiar a implementação dos referenciais curriculares alinhados a BNCC, para as secretarias estaduais de educação dos municípios, estados e o Distrito Federal. Assim durante esse processo de escrita as comissões regionais, coordenadores pedagógicos, professores/pesquisadores entre outros profissionais, foram orientados a analisar os documentos curriculares em vigor, para as devidas contribuições serem feitas no DC-GO Ampliado.

Conforme a parte introdutória do DC-GO Ampliado, as análises e contribuições realizadas pelos educadores, foram consideradas a partir do ensino/aprendizagem e formação integral, o planejamento para a escrita do documento, foi discutida a partir da implementação da terceira versão da BNCC, a partir das reuniões dos GTs, consultas públicas e seminários regionais, para melhor ampliação do documento. Nesse sentido o objetivo dos educadores que estavam envolvidos na escrita, foi trazer contribuições para os componentes curriculares, já que a BNCC assume uma postura voltada para a educação multicultural, em diálogo com os direitos humanos, deixando de abordar temáticas que são importantes para ter uma educação decolonial, nesse sentido o DC-GO traz abordagens importantes sobre as lutas da contemporaneidade (BRASIL, 2020).

O documento curricular ficou estruturado em três volumes, Volume I: Educação Infantil; Volume II: Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano); Volume III: Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano). Assim como a BNCC, com a abordagem das competências gerais, que devem dialogar com todas as áreas do ensino. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 3: Competências Gerais BNCC

Competências Gerais da Educação Básica:	
1-	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2-	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3-	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4-	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5-	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6-	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7-	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8-	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9-	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10-	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base

	em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
--	--

Fonte: Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018.

Compreendemos que as competências gerais da educação básica, inter-relacionam em orientações pedagógicas, que possa ampliar a relação dos alunos com o mundo para serem capazes de contribuir com a formação de uma sociedade igualitária, ética, sustentável, solidária, inclusiva e democrática. Para o desenvolvimento destas competências observamos que o ambiente escolar precisa estar alinhado com práticas pedagógicas, que contemple os indivíduos em discussões de caráter social, respeitando as diferenças (CANDAU, MOREIRA, 2003).

Conforme os fundamentos pedagógicos, da BNCC/DC-GO Ampliado os documentos se comprometem com o processo educativo, no desenvolvimento de competências que auxiliem na aprendizagem, ou seja, uma educação que possa contemplar as dimensões do desenvolvimento humano, a fim de promover uma educação voltada para o acolhimento de crianças, jovens e adultos, para que se tenha o pleno desenvolvimento nas suas singularidades e diversidades. Assim como a BNCC/DC-GO é regido pelas dez competências gerais em todas as etapas da educação básica, que são articuladas aos direitos de aprendizagens e desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2020).

3.2. Gênero e Sexualidade: aproximações em torno do currículo BNCC/DC-GO

As iniciativas que envolvem abordagens das temáticas de gênero/sexualidade para as redes públicas de ensino, apresentam diversos desafios, principalmente para as questões moralistas, que envolve religião, cultura e família. Entretanto os desafios para o desenvolvimento das temáticas em sala de aula são resultado de forças reacionárias por empreendedores morais que acreditam que a demanda para os estudos de gênero e sexualidade, representam uma ameaça para a sociedade (MIKOLCI, CAMPANA, 2017).

Conforme Souza (2016) o debate para a igualdade de gênero, e orientação sexual foi uma discussão abordada para ser implementada no PNE

(2014/2024), com a apresentação de um conjunto de diretrizes abordando as bases socioculturais, para o combate à discriminação e outras violências. Todos os esforços para a implementação das diretrizes foram indeferidos, devido ao agrupamento de conservadores que levaram a ideia de “ideologia de gênero¹³” os movimentos conservadores de católicos e evangélicos foram fundamentais para derrubar o projeto, existia um pânico moral alegando uma ameaça contra a “família tradicional/natural”.

Esse conservadorismo, coberto por fundamentalismos, nos faz compreender que são ainda valores patriarcais cristãos, que permitem o avanço para a opressão e para o crescimento das desigualdades em um processo de exploração. Segundo (MIKOLCI, CAMPANA, 2017) a “ideologia de gênero”, é um termo sustentado pela Igreja Católica, que surge primeiramente contra o feminismo e outras propostas de reconhecimento. Em destaque a Conferência Mundial de Beijing sobre a mulher organizada pelas Nações Unidas em 1995, substituiu o termo mulher pelo conceito de gênero, nessa conferência se reconheceu que a desigualdade da mulher é um problema estrutural e só pode ser abordada de uma perspectiva integral de gênero, essa discussão ampliou o debate nas organizações religiosas da igreja católica, nessa perspectiva a igreja se manifestou contra o discurso feminista em combate a perspectiva de gênero.

Desta maneira o conservadorismo religioso buscou um combate a perspectiva de gênero, afirmando ser uma ferramenta ideológica de dominação por parte do movimento feminista, assim os setores religiosos passam a definir como uma proposta para a “ideologia de gênero” que tem as primeiras discussões na “[...] Igreja Católica latino-americana e na V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (Celam) de 2007, conhecido como “Documento de Aparecida” (MIKOLCI, CAMPANA 2017, p. 727). A maior preocupação do grupo religioso, estava relacionado ao movimento feminista e os homossexuais.

Gênero faz parte de um elemento estruturante das relações sociais, relações de poder e hierarquias. Para o campo educacional a efetivação dos estudos de igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual, seria um passo importante para a construção de novos diálogos nos espaços educativos,

¹³ é um instrumento político-discursivo de alienação com dimensões globais que busca estabelecer um modelo totalitário com a finalidade de “impor uma nova antropologia”.

na busca pela equidade, respeito, reconhecimento de identidades, assim como o combate as violências.

Evidenciamos que a colonialidade do poder tem se estruturado nas diretrizes educacionais, marcada por rupturas e continuidades. No documento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, apresenta um avanço na educação a partir de conteúdos gerais, que passou a abordar temas transversais nos currículos da educação básica, referente a ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Dando espaço para o diálogo no campo da sexualidade entre outras temáticas, para o processo de ensino/aprendizagem (BRASIL, 1998).

Desta maneira observamos o retrocesso educacional, político e social. A ausência das temáticas de igualdade de gênero e orientação sexual no PNE, expressa o essencialismo de crenças e valores religiosos que consideram a discussão de gênero/sexualidade uma ameaça para a família. Nesse sentido deputados e senadores representantes da bancada evangélica foram contra a inclusão das diretrizes para o campo educacional.

Quero aqui mostrar para os senhores o que vai para dentro da escola com o não acolhimento desse destaque. Está no plano nacional da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, da então Secretária Maria do Rosário. Entre os 180 itens: inserção nos livros didáticos da temática das famílias LGBT; inclusão da população LGBT; inclusão da população LGBT em programas de alfabetização nas escolas públicas, ou seja, cota para professor gay; distribuição de livros didáticos para bibliotecas escolares com a temática diversidade sexual para o público infanto-juvenil; cria bolsa de estudo que qualificam os profissionais LGBT, é a bolsa gay. Isso está no programa do governo. O reconhecimento de todas as configurações familiares protagonizadas por lésbica, gays, bissexuais e travestis, com base na desconstrução da heteronormatividade; campanha nacional... Campanha nacional de sexo seguro para adolescentes LGBT quando personagens adolescentes, ou seja, uma série de itens que vão para a garotada a partir de 6 anos de idade, ensinando as a serem homossexuais. É o kit gay que a Dilma Rousseff disse que havia recolhido, mas que na verdade está saindo do armário agora, com o apoio do PT e da Dilma Rousseff (Jair Bolsonaro, 2014, *apud*: MENDES, *et al*, 2021, p. 145).

O deputado Luiz Fernando Machado do PSDB também se manifestou em defesa da família:

[...] Eu, particularmente, em razão dessa ingerência, em razão de o gênero no plano nacional de educação e de a origem gênero terem um contexto absolutamente ideológico, marxista, não acredito que devam constar na nossa... [...] Sr. Presidente, para concluir as minhas

considerações, para a luta contra a homofobia, estou à disposição do exército que é que está para ser soldado. Mas, pela inserção, Sr. Presidente, de uma ideologia marxista no Plano Nacional de Educação, pela inserção de uma “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação, eu sou frontalmente contrário. Sou pai de dois filhos, Sr. Presidente. Tenho, em casa, duas crianças (Luiz Fernando Machado, 2014, *apud*: MENDES, *et al*, 2021, p. 145).

O Deputado Pastor Eurico também argumentou em relação as propostas para o PNE, com as temáticas para os espaços educativos, durante sua fala o deputado mostra que fez o questionamento sobre o que seria a “ideologia de gênero” para outros religiosos, segundo o deputado:

Mas, quando perguntado ao padre sobre essa questão de gênero [...] A pergunta foi a seguinte: Temos visto, nas últimas semanas, um crescente debate sobre a questão de gênero no contexto do Plano Nacional de Educação. Como o senhor avalia essas discussões? E o padre respondeu: Tenho acompanhado de perto os diferentes discursos e percebo que, embora a questão esteja cada dia mais clara, muitos têm desviado o foco do debate para temas que não pertencem ao âmbito da “ideologia de gênero”, talvez até como um recurso para não enfrentarem um tema tão absurdo. Trata-se de um deslocamento para sabotar o discurso. Perguntou-se: Em que consiste, então, a “ideologia de gênero”? Ele respondeu: Sintetizando em poucas palavras, a “ideologia de gênero” consiste no esvaziamento jurídico do conceito de homem e de mulher. A teoria é bastante complicada, e uma excelente explicação desta se encontra no documento Agenda de Gênero. Contudo, a ideia é clara. Afirmam que o sexo biológico é apenas um dado corporal de cuja ditadura nós devemos libertar pela composição arbitrária de gênero (Deputado Pastor Eurico, 2014, *apud*: MENDES, *et al*, 2021, p. 145-146).

Toda a discussão gerada a partir do Plano Nacional, pela banca evangélica que nomeou as diretrizes como “ideologia de gênero”, foi fundamental para efervescência no âmbito das políticas públicas, considerando o Partido dos Trabalhadores (PT) como principal fator que levaria a destruição dos valores religiosos e familiares. Nesse sentido aumenta a perseguição ao governo, com pedidos para a abertura do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Exatamente durante esse período, a BNCC também passava pela fase de construção, o que foi parado e impedido de dar continuidade. Conforme foi mencionado nos capítulos anteriores a BNCC, passa por três fases de escrita até ser oficialmente homologada.

Pós o golpe de 2016, a retomada para a escrita da BNCC referente a terceira versão, ocorre em um outro governo. Como a base passa por três fases de escrita a expectativa era que o documento trouxesse uma abordagem plural,

entretanto em análise ao documento, podemos compreender que a base, apresenta a ideia universalista, e eurocêntrica, a partir da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Durante a pesquisa realizada para a produção do trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História, intitulada Base Nacional Comum Curricular: Diretrizes para a Diversidade Cultural Defendida em 2020, realizamos uma busca por termos e palavras relacionados às temáticas da diversidade cultural na BNCC, visando perspectivar a menção às essas temáticas. Vejamos abaixo:

Quadro 4: Temáticas transversais com conceitos indicativos a diversidade BNCC

Conceito	Quantidade	Categorias
Identidade	71	Capítulo introdutório, competências gerais e específicas
Diversidade cultural	28	Capítulo introdutório, áreas do conhecimento (principalmente, área de linguagens)
Pluralidade cultural	2	Ciências humanas - história e capítulo introdutório do ensino médio
Direitos Humanos	63	Capítulo introdutório, competências gerais, específicas e área do conhecimento
Diversidade	156	Capítulo introdutório, competências gerais e específicas
Étnico-racial	13	Capítulo introdutório, ciências humanas geografia e história
Lgbtqiapn+	0	Nenhuma parte do documento
Gênero	499	Área de linguagens (gênero textual, discursivo)
Orientação sexual	0	Nenhuma parte do documento
Sexualidade	0	Nenhuma parte do documento

Religião cristã	4	Área de história (objetos de conhecimento e habilidades)
Matriz africana	0	Nenhuma parte do documento
Mulher	7	Capítulo introdutório, linguagens e história
Cultura regional	0	Nenhuma parte do documento
Indígena	133	História, objetos de conhecimento e habilidades
Negro	12	Área de história (objetos de conhecimento e habilidades)
Antirracismo	0	Nenhuma parte do documento
Homossexuais	2	Área de história (habilidades)
Transsexual	0	Nenhuma parte do documento
Cis-gênero	0	Nenhuma parte do documento
Cristianismo/cristã o	0	Nenhuma parte do documento
Umbanda	0	Nenhuma parte do documento
Candomblé	0	Nenhuma parte do documento
Católico	0	Nenhuma parte do documento
Religião	8	Área de história e ensino religioso
África/africana	145	Áreas do conhecimento (linguagens, ciências humanas e da natureza)

Fonte: Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018.

Mediante a análise na BNCC, observamos que o documento expressa o compromisso com os direitos humanos, afirmando os direitos fundamentais a partir do discurso de igualdade em defesa da dignidade humana. No entanto a problemática dos direitos humanos está relacionada as questões de justiça, a superação das desigualdades e democratização de oportunidades entre diferentes grupos culturais, observamos que o discurso de direitos humanos faz parte de um projeto essencialista e eurocentrado.

De acordo com Candau (2008, p.46) “os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe, legou-

nos e continua instigando-nos a realizar”. Assim a base dos direitos humanos é o universalismo, deste modo a abordagem no currículo se torna insuficiente na medida em que se distancia da diversidade, no quadro observamos a ausência de vocabulários inclusivo, e conceitos que não são ampliados para outras áreas de conhecimento, vemos a necessidade em identificar as possíveis representações sociais que são essenciais para a construção de cada indivíduo.

Candau (2008) afirma que os direitos humanos é uma construção da modernidade, a representação da globalização, do direito universal e da igualdade no projeto político, social e cultural. Para a abordagem curricular a perspectiva é propor diálogos interculturais sobre as distinções de gênero, etnia, orientação sexual, religião e classe, assim ampliando a abordagem de direitos para a promoção da pluralidade.

Sobre termos relacionados a sexualidade e orientação sexual, como homossexualidade, LGBTQIAPN+ houve menção apenas no componente de História sobre homossexualidade, abordada no 9º do ensino fundamental, na unidade temática de Ditadura Militar e Redemocratização: Brasil após 1946, é destacado nas habilidades com o objetivo de “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (BRASIL, 2018, p. 431)”. Desse modo, constatamos que o documento assume um discurso para a promoção da igualdade, justiça e cidadania, entretanto existe um silenciamento na discussão das diferenças, fala em igualdade sem abordar a temática das diferenças. De acordo com a prof.^a Izabela:

Na hora de abordar tais temáticas é necessário ter cuidado, então por este motivo a formação continua, é importante, para que seja trabalhado com mais naturalidade com os outros conteúdos são, porque quando a gente deixa para falar sobre gênero só no mês de março então temos um problema e estamos seguindo um calendário, assim ocorre com as questões étnico-raciais só no dia dos povos indígenas ou só no mês de novembro, mês da consciência negra, passa a impressão que não é importante, mas apenas uma data comemorativa, em que não se constrói uma perspectiva crítica a partir desses movimentos (MINELA, Izabela, 2023).

Conforme vimos no quadro as palavras indicativas a diversidade, gênero aparece 499 vezes no documento da BNCC, na área de linguagens (gênero textual, discursivo e literário), não sendo apresentado o conceito na área de ciências humanas ligadas a construção do indivíduo. As temáticas de gênero,

sexualidade e orientação sexual são temas transversais que deveriam estar presente no currículo de história como forma de representação das identidades.

No que envolve os marcadores de transversalidade de gênero/sexualidade para o percurso escolar, não encontramos a abordagem de tais temas no currículo, no entanto podemos destacar a legislação que foi implementada, no que refere a conquista do nome social: Apoio à implementação do uso do nome social por alunos e alunas travestis e transexuais, a regulamentação para o uso do nome social nas escolas, foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1 Janeiro de 2018 (BRASIL, 2018). A participação em conselhos, conferências e reuniões perspectivou uma organização política, referentes ao ativismo e empoderamento dos sujeitos, cabe destacar que a implementações de leis voltadas para a transversalidade, só foram possíveis a partir da luta da comunidade LGBTQIAPN+.

Conforme a Resolução N°1, de 19 de janeiro de 2018, o objetivo é impedir a evasão escolar decorrente a descriminalização aos casos de assédio e violências relacionados a travestis e transexuais, considerando a diversidade sexual e o respeito a identidade de gênero, segundo o documento:

Art. 1º Na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica Brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater qualquer forma de discriminação em função de orientação sexual e de identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares. Art. 2º Fica intitulada, por meio da presente Resolução, a possibilidade de uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. Art. 3º Alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou qualquer momento sem a necessidade de mediação. Art. 4º Alunos menores de 18 anos não podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do código civil e no estatuto da criança e do adolescente. Art. 5º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2018, p. 17)¹⁴.

A regulamentação para o uso do nome social é uma reivindicação da população LGBTQIAPN+, em especial das pessoas transexuais em uma luta coletiva. O dispositivo legal reconhece que é preciso ter a abordagem da questão para a sociabilidade nos espaços escolares. Porém ainda há muito a ser feito

¹⁴ Resolução CNE/CP 1/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de janeiro de 2018, seção 1.

em relação aos direitos básicos já que no Brasil temos um vazio de políticas públicas para pessoas trans, o nome social deste modo é um projeto de retificação, que deve ser ampliado para que se torne uma prática na vivência, não só em universidades, mas dentro das escolas de educação básica.

Sobre as questões étnico-raciais há menção a palavra negro, mas não há referências a cultura africana e indígena, no contexto em que é trabalhado, é a partir da obrigatoriedade no ensino, referentes as Leis, 10.639/2003 e 11.645/2008, observamos que a BNCC relata da questão do racismo, na área de conhecimento de história nas habilidades com o objetivo de identificar as formas de preconceito, analisando as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas e sociais que envolve o etnocentrismo e o racismo a partir da evolução da modernidade (BRASIL, 2018).

Como já foi discutido no capítulo II, para ampliar as práticas pedagógicas direcionadas a educação para as relações étnico-raciais, é necessário compreender os problemas que foram construídos historicamente, abordando o racismo, mas também é necessário trazer possibilidades de enfrentamento, diante disto a educação antirracista é primordial, para desconstruir os estereótipos, discriminações e as violências étnicas, todavia a BNCC sequer menciona a temática em seu texto.

O distanciamento dos temas destacados indica uma concepção conservadora de grande retrocesso para a educação, a BNCC exclui deliberadamente temas transversais que podem ser incorporados a partir de diversos conteúdo. Um outro fator importante está relacionando a ausência de religiões, principalmente de matriz africana, observamos que não há nenhuma menção aos termos católico, umbanda e candomblé.

A omissão da diversidade religiosa no documento é muito grande, que nos faz refletir sobre as questões de colonialidade, conforme mencionado no capítulo I, a educação brasileira, foi sendo construída a partir de rupturas marcada pela centralizada/descentralização. Em diálogo com os componentes curriculares do ensino religioso, identificamos que este silenciamento, das palavras que foram destacadas no quadro são associadas a características indesejáveis, em que relacionam as religiões afro-brasileira como rituais de feitiçaria, comparando a cultos malignos (MARINHO, 2018).

No documento da BNCC o ensino religioso é abordado a partir de pressupostos éticos e científicos, fica evidente nos objetivos da área de conhecimento, que o currículo não abriu privilégios a nenhuma crença, a abordagem deve ser feita a partir da neutralidade, mencionando as diversas culturas e tradições religiosas, com o intuito de combater a intolerância religiosa e toda a discriminação (BRASIL, 2018). Entretanto, voltamos a questionar, como trabalhar as diferenças e falar em diversidade cultural sendo que o currículo de base nacional não aborda as temáticas que são essenciais para discussão das diferenças, em combate a discriminação?

É necessário compreender que as manifestações religiosas estão no entorno da sociedade, assim é importante possibilitar a liberdade de crenças, ser tolerante ao pensamento do outro e agir em respeito às diferenças conforme aplica os direitos humanos (BRASIL, 2018). Podemos destacar que o texto da BNCC precisa assumir com mais contundência o compromisso de lidar com as diferenças e combater as desigualdades, o texto vincula suas propostas aos direitos humanos, a ética, e a filosofia de vida, de maneira a combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. Dessa forma a BNCC em suas propostas precisaria trabalhar com maior clareza as diversidades religiosas, para que seja eficaz a promoção dos direitos humanos no respeito à liberdade de crenças.

A diversidade cultural no âmbito da sociedade contemporânea requer de nós muitas reflexões sobre as diferenças entre pessoas e seus lugares de pertencimento, para pensar e compreender a diversidade de cada indivíduo considerando seus aspectos sociais e culturais (CANDAU, MOREIRA, 2003). Dessa forma o objetivo é construir diálogos entre as diferenças e as múltiplas culturas, exercendo a ética e o respeito com as identidades de gênero, sexo, diversidade étnico-racial, religiosa, cultura regional e comunidade LGBTQIAPN+, para que ocorra a inclusão da diversidade nos espaços educacionais se estendendo para toda sociedade, rompendo com o etnocentrismo sociocultural que exclui as diversas identidades.

Em relação ao DC-GO, podemos observar que o documento curricular a partir do quadro que envolve conceitos indicativos para a interculturalidade, faz uma abordagem diferente da BNCC, incluindo temáticas plurais, conforme o quadro:

Quadro 5: Temáticas transversais com conceitos indicativos a diversidade DC-GO Ampliado

Conceito	Quantidade	Categorias
Identidade	141	Capítulo introdutório, competências gerais específicas, educação infantil
Diversidade cultural	48	Capítulo introdutório, áreas do conhecimento, educação goiana: temas contemporâneos e diversidades
Pluralidade	21	Capítulo introdutório, áreas do conhecimento, educação goiana: temas contemporâneos e diversidades
Direitos Humanos	47	Capítulo introdutório, competências específicas e habilidades
Diversidade	261	Capítulo introdutório, competências gerais e específicas, educação goiana: temas contemporâneos e diversidades
Étnico-racial	1	Educação infantil objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do campo de experiências O Eu, o Outro e o Nós
Lgbtqiapn+	0	Nenhuma parte do documento
Gênero	94	Área de linguagens (gênero textual, discursivo), educação goiana: temas contemporâneos e diversidades
Sexualidade	12	Educação goiana: temas contemporâneos e diversidades
Orientação sexual	0	Nenhuma parte do documento
Religião cristã	4	Área de história (objetos de conhecimento e habilidades)
Matriz africana	0	Nenhuma parte do documento
Mulher	19	Linguagens e história, habilidades
Cultura regional	4	Habilidades (artes)

Comunidade indígena	0	Nenhuma parte do documento
Negro	17	Área de história (objetos de conhecimento e habilidades)
Antirracismo	0	Nenhuma parte documento
Homossexuais	2	Artes
Transsexual	0	Nenhuma parte do documento
Cis-gênero	0	Nenhuma parte do documento
Cristianismo/cristão	0	Nenhuma parte do documento
Umbanda	0	Nenhuma parte do documento
Candomblé	0	Nenhuma parte do documento
Católico	0	Nenhuma parte do documento
Religião	11	Área de história, educação infantil, ensino religioso

Fonte: DC-GO Ampliado, Ministério da Educação, 2020.

Desta maneira o DC-GO, contempla a abordagem destas temáticas apresentando melhorias para o documento curricular. Dessa forma entendemos que a escola como espaço social e democrático deve promover o diálogo entre as diferenças sociais, culturais e políticas para que haja a transformação nas relações educativas, deste modo consideramos que o DC-GO aproxima abordagens que fazem parte das vivências que passam por todo o caminho escolar, perspectivando que a escola é um lugar de encontro, ocupado por múltiplas faces e deve ser levado em consideração, a origem étnica, social e cultural.

Em relação as temáticas transversais foram realizadas entrevistas com a professora Izabela Minela, que comentou a respeito das aproximações de entre gênero/sexualidade e educação para as relações étnico-raciais, nos documentos da BNCC/DC-GO, a partir do planejamento e orientações que os docentes recebem, segundo a professora Izabela:

Nós professores recebemos orientações para trabalhar com os conteúdos de gênero/sexualidade e educação étnico-racial, são feitas orientações e planejamentos que temos, com o corpo docente, mas a

gente não tem um respaldo, e eu observo que a maioria dos professores não se sente preparado para abordar sobre isso em sala de aula, então muitas vezes a gente encontra professores mais antigos da casa, e são professores que realmente não tenho interesse em avançar por esse lado, porque não vê como um assunto pertinente para a disciplina, apesar da gente saber que estamos trabalhando com formação humana, que vai muito além do que do currículo aborda (MINELA, Izabela, 2023).

Compreendemos que a BNCC apresenta uma resistência conservadora em relação a abordagem de tais temáticas, que impacta diretamente nas políticas educacionais, o processo de implementação do próprio documento foi confuso, o que afetou a participação de educadores e pesquisadores, na construção do documento, e a partir do momento que ela é homologada, os profissionais da educação recebem um treinamento para conhecer o documento e aplicar em sala de aula. Já em relação ao DC-GO Ampliado houve uma maior participação na escrita do documento, aderindo à necessidade das escolas (municipais/estaduais), deste modo para a aplicabilidade do documento nos espaços escolares existe o acompanhamento de coordenadores de cada área de conhecimento, para a avaliação os planos de aula e orientando conforme as diretrizes do DC-GO.

O currículo em diversos momentos constrói uma hierarquia, que estabelece diferenças, principalmente quando os conhecimentos são ressignificados a partir de uma visão eurocentrada e universalista. Historicamente as identidades de gênero e sexualidade sempre atravessou processos de marginalização, temas que são presentes na cultura escolar, no entanto causa um “pânico moral” que impede efetivação de novos diálogos com as práticas pedagógicas, nesse sentido a prof.^a Izabela destaca:

Além dessa dificuldade documental já mencionada da BNCC, existe uma postura mais tradicionalista e conservadora de grande parte dos docentes, apesar do documento não ser muito bem recebido, falta também formação para professores, para que não ocorra a desculpa de: não posso falar sobre determinado assunto porque eu não sei, não sei o que falar ou como trabalhar essas temáticas, e até mesmo como se posicionar. Então muitos professores preferem fingir que não existe, a necessidade de trabalhar com temáticas transversais e interculturais. Mas é necessário ter uma formação contínua, até porque evita maiores dificuldades da própria sala de aula porque realmente são assuntos que o senso comum deturpa, então quando chega em sala de aula tem que ter uma certa cautela nas palavras que vai usar e como vai abordar. Na escola em que eu trabalho pela manhã, mais da metade é composta por evangélicos e são pessoas que realmente participam ativamente dos grupos envolvendo religião evangélica, e não

coincidentalmente são alunos que carregam aquela visão de casa, uma visão mais conservadora, com estereótipos sobre esses temas. A falta no documento das temáticas gênero/sexualidade deslegitimou ainda mais, principalmente quando refletimos que algo necessário de ser trabalhado, mas como que é necessário você trabalhar, sendo que no documento não tem? Então por exemplo você vai olhar as habilidades do lá no DC-GO do 6º ano, tem uma habilidade que está tratando sobre a questão de gênero da mulher, então se um professor for trabalhar aquela habilidade, vai ser em março no dia da Mulher e pronto, nunca mais vai abordar a temática, aqui no 7º ano também a mesma coisa a gente tem uma habilidade que fala sobre a questão de gênero, sendo que é uma abordagem que pode ser alinhada a diversos conteúdos. Então falta muita essa questão documental, e comparando o DC-GO com a BNCC claro que o DC-GO é melhor, porque ele é bem mais amplo, diferente da BNCC que é totalmente engessada não te abre possibilidades de discussões atuais, discussões pertinentes nossa sociedade, e o DC-GO melhora um pouco nesse sentido, mas ainda assim carece (MINELA, Izabela, 2023).

Conforme o DC-GO Ampliado, a questão que envolve a discussão de gênero, foi discutida, a partir das consultas públicas e seminários com os professores da rede municipal e estadual, sendo mencionada no capítulo introdutório, como uma temática importante para o componente de História, compreendendo que a ausência do tema retrata uma herança patriarcalista, nesse sentido é destacado temas que envolve: “[...] trabalho infantil, movimentos de mulheres (feminismo) por emancipação, feminicídio, protagonismo feminino em Goiás e diferenças por gênero nas relações trabalhistas (BRASIL, 2020, p. 202)”. Falar de gênero e sexualidade no ambiente escolar se torna fundamental para promoção da equidade, no combate as discriminações de gênero, para assim romper com as violências contra as mulheres e a homofobia. No entanto a prof.^a Izabela destaca a preocupação não só em relação aos documentos curriculares, mas a relação dos professores com a abordagem das temáticas, que sente uma dificuldade em trabalhar em sala de aula abrangendo as questões de gênero, para além da binariedade, entre outros aspectos.

Já na questão da sexualidade é minimamente abordado nos currículos. A BNCC, não aborda, já o DC-GO, trata de uma maneira superficial, voltada para as ciências da natureza, e quando a gente fala de sexualidade existe uma resistência ainda maior, e a gente observa que acontecem coisas na escola, mas muitos professores preferem não interferir, é finge que não está vendo, porque tem aquele negócio ai não sei como me posicionar, eu não acho que não tem a ver com a minha matéria, então é muito difícil quando você percebe que não tem um apoio do grupo docente e a gente tem uma cultura muito engessada muito preconceituosa muito conservadora na escola (MINELA, Izabela, 2023).

Deste modo é necessário romper com a naturalidade da discriminação, que em muitos momentos fazem parte do cotidiano escolar, por serem omissos a debates importantes, a respeito da educação antimachista, antirracista, antihomofóbica e antissexista. Conforme foi mencionado no capítulo I as estruturas de colonialidade formam mentalidades homogêneas, evidenciando a violência epistêmica, com o aniquilamento das diversidades.

No entanto é um caminho difícil, quando os documentos de base curricular, estão voltados para uma estrutura de colonialidade do poder, ser e saber e de gênero, não perspectivando uma educação decolonial para a desconstrução das hierarquizações e dicotomias. Então existe uma gravidade a partir das situações de discriminação por gênero, orientação sexual, a violência contra mulher, racismo, homofobias e a discriminação religiosa. É necessário priorizar a desarticulação de ações patriarcais, que envolve a colonialidade na configuração da necropolítica, assim trazer a discussão para sala de aula, com programas educativos e de conscientização é fundamental para promoção da interculturalidade.

3.3. Ensino de História e a Análise Curricular para o Ensino Fundamental

O componente curricular do ensino história é um elemento chave para a formação dos sujeitos, contribuindo para os aspectos individuais e coletivos a partir da construção do pensamento crítico, da compreensão do Ser histórico, considerando as práticas socioculturais em determinado tempo e espaço, nesse sentido o ensino de história é um fator importante para a produção do conhecimento. Assim a área de ciências humanas tem a função de abordar competências e habilidades importantes para formação de cidadãos participativos, democraticamente, contribuindo para a edificação da identidade e subjetividade, na representação do sujeito como; classe, gênero, etnia, para promoção da educação, decolonial e intercultural.

A partir da contextualização das realidades pedagógicas de ensino/aprendizagem presentes na BNCC, observamos mecanismos hegemônicos para o campo educacional e social, a temática de direitos humanos traz a ideia universalista voltada para a igualdade. Conforme foi exposto nos capítulos anteriores, a BNCC apresenta dimensões da colonialidade do poder,

através de elementos que envolve a identidade, tempo e espaço que estão relacionados ao sistema/mundo/moderno/ocidental, que tem vislumbrado as temáticas de direitos humanos e diversidade cuja concepção é voltada para o sistema capitalista, com lógicas excludente que reverbera a colonialidade do saber.

Podemos compreender que a temática da diversidade se tornou um elemento essencial para os currículos bases, a obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 o estudo da história e cultura africana, afrodescendente e indígena, faz parte do projeto de diversidade, devido a luta do movimento negro unificado, foi implementado as respectivas temáticas no ensino de história, o que faz parte do enfrentamento aos aspectos centrais do sistema/mundo/moderno /ocidental, na qual tem a raça e o racismo como fatores estruturantes (QUIJANO, 2005).

A BNCC menciona que no ensino de história deve ser considerado a experiência dos alunos e professores tendo em vista a realidade social, considerando que a legislação vigente de história da África e dos povos indígenas são suficientes para promoção da diversidade

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (BRASIL, 2018, p. 401).

Entendemos que é de suma importância ter a história da África e dos povos indígenas, podemos observar que a BNCC não amplia a diversidade cultural de acordo com a realidade dos indivíduos, destaca em seu texto duas temáticas a serem trabalhadas, entendendo que são suficientes para discutir a diversidade relacionada à formação do indivíduo. No entanto a abordagem da diversidade, nos documentos curriculares, insere as relações étnico-raciais, mas insiste em um ocultamento de pautas históricas de movimentos sociais. Nesse sentido, MALDONADO-TORRES (2007) destaca como a colonialidade do saber age:

[...] o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, os critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na alta imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência Moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 41).

A partir da compreensão sobre os aspectos da colonialidade do poder e do saber, observamos que a educação para as relações étnico-raciais, são passos para a diversidade, mas que ainda é apresentada com perspectivas para a concepção de diversidade funcional, limitada a uma relação formal de poder, o que fica evidente na abordagem de diversidade que é direcionado para os anos iniciais da BNCC/DC-GO.

Analisando os elementos que apontam para a diversidade cultural, nas bases curriculares, existe um projeto com estruturas que visam a hegemonia no processo educativo, na BNCC, esse movimento fica claro, uma vez que é negado os saberes dos subalternos, para que ocorra a superação das colonialidades, numa perspectiva decolonial e intercultural. Na abordagem do DC-GO Ampliado, a perspectiva para o ensino de história é propiciar aos educandos conhecimentos relacionados em sua realidade, conscientizando sobre o mundo de maneira crítica. De acordo com a prof.^a Carolina (2019) o ensino de história deve:

[...] possibilitar o alicerce histórico na mente dos(as) educandos(as) num contexto de globalização em que os aspectos locais e globais se mesclam no mundo contemporâneo, o ensino de História pode ser considerado elemento chave para a formação de sujeitos históricos críticos e conscientes da importância de sua participação social, compreendendo a realidade histórica que vivem, relacionando-a com outras experiências do presente e passado (CASTRO, 2019, p. 439).

Para lidar com essa lógica imperialista homogeneizante o ensino de história em diálogo com os estudos culturais e decoloniais, são fundamentais para formação do pensamento crítico e reflexivo acerca de nós mesmos e do mundo, a globalização não envolve apenas as áreas econômicas e comerciais, conforme discutimos no capítulo I, uma das marcas da globalização é a mundialização da cultura, ou seja, tem ocorrido a promoção de uma cultura mundial, homogeneizada por uma visão monocultural e norte/eurocêntrica, que

tem impactado a constituição dos saberes e da identidade do sujeito pós-moderno.

De acordo com a prof.^a Carolina (2019), a proposta para a construção da área de conhecimento de história, no DC-GO Ampliado, foi abordar a importância da história local como um indicador para a construção das identidades, na compreensão da historicidade de cada sujeito, para construção de identidade que se relacione com o local regional/nacional, com “o latino-americano, o ocidental, o africano e o mundial (2019, p. 439)”. Nesse sentido o objetivo é dar possibilidades pedagógicas para a didática do saber histórico.

O DC-GO Ampliado no capítulo introdutória da área de história, afirma a importância de ter o ensino contextualizado com o tempo presente, valorizando o protagonismo dos estudantes e professores para as práticas pedagógicas. Nesse sentido é necessário compreender toda multiplicidade e complexidade dos sujeitos a partir das experiências socioculturais vivenciadas, com debates que impulsione a dinâmica do ensino/aprendizagem. No ponto de vista da prof.^a Izabela (2023), o DC-GO Ampliado é um documento inovador, que da abertura para o debate com as questões relacionadas a contemporaneidade, entretanto o documento deixa de forma implícita, e é exatamente esse ponto que se torna uma barreira, para abordar novos diálogos.

Segundo o documento a proposta é manter-se neutro para que os educadores tenham a liberdade de nortear os conteúdos em sala de aula, “[...] em apontar correntes filosóficas e teóricas, métodos e processos, referências e citações para o ensino-aprendizagem de História (BRASIL, 2020, p. 226). O componente curricular de história enfatiza que tais informações ocorrem por dois motivos:

Primeiro, a BNCC optou por não indicar as correntes teóricas norteadoras, os autores e as referências que influenciaram a sua escrita, da mesma forma, seguindo o seu modelo, o componente curricular História no DC-GO não explicita tais sinalizações. E segundo, decidiu-se a não sinalizar no DC-GO visando permitir a total liberdade e respeito ao professor que poderá lançar mão de suas escolhas teóricas, dos caminhos e processos conforme sua formação e fundamentos teóricos. Pois, caso fosse sinalizado qualquer referência ou filosofia, corrente teórica ou mesmo metodologias, poderia imprimir imposição ou normatização de tais em detrimentos de outros. Como não foram sinalizados ou apontados nenhum, confiou-se nas mãos dos docentes a escolha e utilizações das que mais lhe parecer apropriado e atual para desenvolver as competências e habilidades com o estudante (BRASIL, 2020, p. 226).

O DC-GO Ampliado foi escrito a partir das bases teóricas da BNCC, então é evidente que o documento para Goiás, mantivesse aspectos estruturais da base nacional, por mais que o DC-GO amplia em algumas temáticas, incluídas na Educação Goiana: Temas Contemporâneos e Diversidades, já na abordagem das competências e habilidades, o diálogo se torna superficial com temas contemporâneos. Deste modo, a estrutura do DC-GO Ampliado, acompanha a BNCC. Assim como as sete competências específicas de história para o ensino fundamental, sendo norteadoras para formação dos educandos de maneira a dialogar com a educação goiana, as competências gerais, e as específicas das áreas de humanas, juntamente com as específicas de história o documento aponta:

Quadro 6: Competências Especifica de História

Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental:	
1-	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais.
2-	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3-	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4-	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5-	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6-	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7-	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018, p. 402.

Nessa área específica o objetivo é trabalhar as questões orientadoras para a construção da aprendizagem histórica em âmbito escolar, a partir da diversidade e argumentação, se posicionar criticamente com base nos princípios éticos, tempo histórico dialogando com o passado e o presente, utilizar de historiografias para compreender tempo e espaço para produção no campo científico, exercitar a capacidade dos alunos em problematizar, questionar, interpretar, argumentar e assim fazer uma leitura crítica dos fatos históricos, dessa forma as competências descritas na área de história têm a função didática em conciliar para formação da consciência histórica.

A BNCC de história determina para os anos iniciais “[...] a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro” [...] desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (p. 403). Destaca que é fundamental reconhecer que existe um outro em suas diversas particularidades, no convívio familiar, noção de comunidade e da vida em sociedade.

De acordo com o professor Rafael que é coordenador da área de ciências humanas e sociais, responsável pela aplicabilidade da BNCC/DC-GO em sala de aula destaca:

A BNCC/DC-GO no componente curricular de história apresenta o afastamento de demandas dos movimentos sociais reforçando uma concepção de sujeito universal, na perspectiva dos direitos humanos marcada pelo antagonismo entre eu e outro, o que retrata um olhar etnocêntrico com aproximações voltadas para o mercado capitalista, nesse aspecto a interculturalidade e a diversidade cultural são marcadas pelo um projeto funcional, abordando o respeito as diferenças, mas não trazendo para o debate (TEIXEIRA, Rafael, 2023).

A BNCC inclui as unidades temáticas contendo os objetivos de conhecimento e as habilidades que devem ser desenvolvidas, o ensino de

história para os anos iniciais deve contribuir para a construção do sujeito histórico, a base enfatiza a importância do “eu” a partir do autoconhecimento em que cada aluno deve ter consciência de quem é e qual seu lugar no mundo, o “outro” reconhecer que faz parte de uma comunidade respeitando as diferenças, e “nos” consciência de coletividade em respeito a diversidade cultural.

Na divisão do ensino fundamental os anos iniciais, a partir da base curricular o objetivo é desenvolver o pensamento crítico e criativo, problematizar e valorizar as experiências individuais e familiares, que se relacionam com as histórias de vida e os diferentes grupos sociais, deve também contribuir para que os alunos possam desenvolver procedimentos de investigação (pesquisas documentais, observação e registro), análises e de argumentações (BRASIL, 2018).

As temáticas para os anos finais abordam as relações sociais, representações culturais e relação de poder, nessa fase é importante que o aluno possa manifestar o pensamento crítico, para debater os aspectos políticos, econômicos e sociais, os anos finais do ensino fundamental tem como posposta é desenvolver as habilidades voltadas para as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade, proporcionando aos alunos a capacidade de interpretar, e compreender os processos sociais (BRASIL, 2018).

Os conteúdos direcionados para os anos finais faz parte de uma história eurocêntrica, e contada por fatos cronológicos, segundo Mendes (2020) a BNCC do ensino fundamental na última versão homologada, desperdiçou a oportunidade em fazer uma reforma mais aprofundada para o ensino de história, assim destaca Mendes (2020, apud: PEREIRA e RODRIGUES, 2018) “[...] para o ensino fundamental apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc” (p. 13).

Devido as influências do neoliberalismo na educação, os projetos que envolve a interculturalidade no ensino de história, sofre com as limitações impostas pela colonialidade, ocultando as narrativas históricas. O DC-GO Ampliado retrata as realidades locais dentro de uma perspectiva multicultural, para a aplicabilidade das unidades temáticas de acordo com as habilidades, não se distanciando do documento da BNCC.

O processo de escrita da BNCC/DC-GO envolve as relações de poder, dentro de uma perspectiva eurocêntrica, onde não há neutralidade. Compreendendo as dificuldades acerca dos currículos, no diálogo com as diversidades, deste buscamos abarcar os procedimentos para formulação dos planos de aula, na relação com as habilidades, das unidades temáticas. Segundo o prof. Rafael:

Esse procedimento ocorre por meio da avaliação feita pelo coordenador de cada área de ensino. As reuniões acontecem uma vez por semana, onde é apresentado, o plano de aula. Esse momento é dedicado não só a avaliação do plano, para identificar se está de acordo com as diretrizes da base, mas é um espaço para orientação de como trabalhar o DC-GO. Infelizmente existe uma falha documental, relacionada a diversas temáticas que permeiam, o estudo das ciências humanas, e nesse aspecto os professores sentem uma imensa dificuldade em trabalhar com a perspectiva de decolonialidade, já que o currículo transpõe as margens da colonialidade, então existe uma insegurança por parte de professores, na abordagem de tem transversais, sendo que muitos adotam um pensamento mais conservador (TEIXEIRA, Rafael, 2023).

Esse fator, evidencia as dificuldades de trabalhar em sala de aula, com as habilidades do DC-GO Ampliado, entretanto existe uma cultura muito conservadora e tradicional sobre essas questões transversais, devido os estereótipos, muitas temáticas são vistas com muita negação. Apesar do DC-GO avançar nas abordagens relacionadas a diversidade, história local, é um documento que carece de novos diálogos voltados para os estudos decoloniais, e afrodiaspórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando aos elementos centrais desta pesquisa, podemos afirmar que as histórias e as culturas brasileiras entrelaçam nosso mundo produzindo quem somos, nesse sentido muito da nossa cultura carrega as lógicas do processo de colonização, que persistem na nossa sociedade em diferentes aspectos, através da colonialidade do poder e do saber. Essas colonialidades constituem as subjetividades produzindo sofrimento, o que foi descrito a partir da necropolítica, em um processo de segregação e exclusão, na qual é valorizado apenas os saberes e modos eurocêntricos.

A colonialidade do poder é um processo que reprime os modos de saberes e a produção do conhecimento, impondo novos conhecimentos voltados para o imaginário europeu, em um processo de subalternização do outro. A colonialidade é a construção de uma narrativa criada por europeus, com o objetivo de hierarquizar e dominar, a partir de seus interesses, construindo suas bases na modernidade/colonialidade em uma lógica da estrutura capitalista, reproduzindo violências, reiterando crenças em raças, definindo como superiores e inferiores, que intervêm diretamente nas classes sociais, assim como a crença de que o homem é superior a mulher e as abordagens relacionadas a gênero/sexualidade são vistas como anormais. Essas crenças e definições que ainda apresentam na sociedade, são hierarquias pré-estabelecidas pela colonialidade, trazendo narrativas que invisibilizam mundos, através da cultura hegemônica.

As raízes históricas construídas pelo colonialismo, desenvolveu várias formas de desigualdades, que estão presentes, nas áreas econômicas e sociais invisibilizando os grupos subalternizados. O empreendimento colonial, marcou profundamente a história do Brasil, a partir do instrumento de dominação compreendida pelo pensamento eurocêntrico. Nesse sentido a pesquisa buscou abordar o percurso dos procedimentos para a educação brasileira, na reconstrução histórica que relata os padrões de colonização que desumanizou os povos e as culturas.

A escola é um campo de vivências, de produção de conhecimento e saberes, que apresenta a riqueza das perspectivas presentes na diversidade cultural nas multifacetadas visões do mundo. Nesse sentido a problematização

através do epistemicídio vai além da desqualificação do conhecimento, mas sobretudo, requer problematizar a negação ao acesso à educação, a inferiorização de determinadas classes, etnias, gêneros e/ou sexualidades. Com mecanismos de deslegitimação, aniquilando qualquer forma de conhecimento não eurocêntrico presente nas políticas públicas educacionais.

O Brasil ainda vive um projeto colonial em nome dos desígnios projetado na colonialidade, ao longo da pesquisa observamos que os documentos curriculares, assume uma postura de diversidade em detrimento dos movimentos sociais/políticos. A LDB/1996 é um documento que expressa a preocupação em torno da interculturalidade, no entanto, a abordagem se torna mínima diante da diversidade de povos, culturas e cosmopercepções.

Os enfrentamentos que a escola pública passa, mostra a necessidade do compromisso político para que as normas e diretrizes sejam efetivadas, contemplando a interculturalidade. A obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, é um marco para a educação brasileira, sendo fundamental para a construção de uma educação antirracista, no sentido de modificar as formas de educar, não se restringindo apenas em ações durante o mês de novembro

É de grande importância ter leis que amparem a sociedade em relação à educação antirracista, e todo o processo constituído pela discriminação, como foi discutido no capítulo II o racismo age em diversas formas, na nossa sociedade, descrito no racismo institucional, individual, recreativo, até mesmo o racismo religioso, evidenciado pela intolerância religiosa, intolerância que seria alegada em todas as religiões, mas é presente nas que possuem matrizes africanas, então esse processo de perseguição e apagamento, na tentativa de destruir os símbolos religiosos de matrizes africanas, fazem parte do projeto reverberado pelas colonialidades.

Nesse sentido o racismo gera uma das discriminações que impacta o campo social cultural e institucional. Trata-se de uma violência estrutural sobre a vida da população negra, que expõe as colonialidades na distribuição de renda. Esse fato, garante ao Brasil estar entre um dos países mais desiguais, em função das décadas de negligência promovidas pelo ideário da democracia racial. Deste modo, é importante ter uma educação antirracista de enfrentamento às discriminações, no entanto, não se alcança a diversidade, somente através da perspectiva afrodescendente e indígena, é necessário ter uma abordagem plural.

Os currículos trazem a obrigatoriedade de duas temáticas importantes, para a educação, e mesmo com essa abordagem, observamos que o contexto escolar ainda carece da implementação de conteúdos educacionais voltados para as relações étnico-raciais. Em relação as temáticas transversais de gênero e orientação sexual, não tem nenhuma regulamentação nos documentos curriculares, para abordagem em sala de aula, conforme foi analisado na pesquisa, existe uma histeria por parte setores religiosos, que define os estudos como “ideologia de gênero” como um sistema de pensamento fechado, onde a igreja católica se posiciona em favor da família tradicional.

No momento de discussão do termo “ideologia de gênero” a América Latina passa a ter maior visibilidade diante dessa questão, já que nos últimos anos se deram avanços, em alguns países, em matérias de direitos sexuais e reprodutivos, como a descriminalização do aborto, o reconhecimento de casais do mesmo sexo ou a inclusão da educação sexual nas escolas, nesse contexto surge, tensões entre alguns governos latino-americanos de esquerda e religiosos no que concerne a iniciativas envolvendo reformas legais e/ou educacionais, com a perspectiva em avanços nos direitos sexuais e reprodutivos.

A igreja católica sempre foi uma grande aliada nas ditaduras em muitos países da américa-latina, mantendo relações políticas com o objetivo de controlar as bases democráticas, sendo contra aos movimentos sociais feministas, comunidade LGBTQIAPN+, movimentos esses que na concepção da igreja católica são contrários, sendo uma ofensa, a moral e os bons costumes, apresentando um risco para os espaços educacionais, modificando o pensamento dos sujeitos, em uma ideologia de cunho marxista.

Todo esse processo se tornou favorável, para que os documentos de base curriculares não fizessem a abordagem de tais temas, gênero e orientação sexual, devido a uma bancada conservadora, acompanhada pelo falso moralismo, no entanto foi suficiente para impedir que esses aspectos fossem abordados dentro de sala de aula, justificando a destruição da família tradicional.

Desta maneira durante as entrevistas foi identificado que muitos professores não conseguem, trabalhar com essas temáticas. Na entrevista com o professor Rafael também ficou evidenciado, ele como coordenador da área de humanas, que faz toda essa orientação da BNCC/DG-GO Ampliado, para os

professores, abordando todos os aspectos do documento que deve estar presente no contexto da escola, também foi relatada as dificuldades de muitos professores trabalhar com diversas temáticas, em casos de homofobias na escola, os professores sentem-se despreparados para discutir o combate a homofobias de forma educativa, porque falar sobre anti-homofobia, é trabalhar primeiramente com as histórias e as vivências da comunidade LGBTQIAPN+. Assim como a questão do anti-machismo, não se trabalha com tal tema sem abordar o princípio, o que leva a essa diferença, que causa a discriminação, estereótipos e (pré)conceitos.

O que a professora Izabela relatou na entrevista é de extrema importância, pensar que a formação contínua é necessária, na perspectiva de que o professor(a) está em constante movimento, no sentido de aprendizagem. Então fica faltando esse sentido, porque muitos professores que não conseguem pensar a partir das diversidades, dificultam a implementação dos temas transversais sem o apoio do currículo, no caso o currículo não aborda, então a preocupação é ainda maior. Porque os movimentos de colonialidade vão sendo reproduzidos a todo instante. E essa estagnação segue regra apenas do uso dos livros didáticos que tem os conteúdos reduzidos adaptados para serem abordados em um curto tempo, sem aprofundamento.

Nesse caso fica a cargo dos profissionais da educação dinamizar os conteúdos, trazendo novas possibilidades, novas abordagens de habilidades que podem ser incluídas dentro das unidades temáticas em complemento às competências do ensino. Quanto mais amadurecida for a compreensão da importância da educação na sociedade contemporânea, maiores serão nossas perspectivas de ir traçando horizontes promissores para a democratização da educação com princípios pedagógicos.

A adequação para a escrita do DC-GO Ampliando, surge a partir da homologação da BNCC em 2017. Para a efetivação e implementação do documento nas unidades escolares, o Ministério da Educação criou o programa ProBNCC, para auxiliar o processo de contextualização da BNCC, nos estados e no Distrito Federal, a partir das realidades culturais e pedagógicas. A BNCC conforme foi mencionado, passou por três versões de escrita, nesse sentido foi almejado que o documento trouxesse maiores diretrizes voltadas para as perspectivas de educação intercultural, no entanto a primeira versão que foi

vetada apresentou maiores características para uma educação plural, é a última versão apresenta um retrocesso.

A questão dos documentos curriculares da educação básica em Goiânia, estava organizada a partir dos ciclos, de acordo com as orientações da BNCC, após a implementação da base, foi necessário adaptar os currículos, com diretrizes voltadas para as abordagens regionais. Desta maneira o DC-GO Ampliado, antes de ser formulado, já era discutido por profissionais da educação, (DC-gyn) que reconheceram que a BNCC, transmite a ideia de educação multicultural, com temáticas direcionadas as necessidades universalistas e essencialistas, ou seja, a continuidade da colonialidade do poder e do saber.

O processo de escrita do DC-GO, conforme foi analisado em entrevistas, assim como os marcos legais que embasam o documento curricular, teve maior participação de pesquisadores, educadores, entre outros profissionais das escolas públicas/privadas, municipais/estaduais. A proposta era compreender as particularidades de demandas das escolas do estado para adaptar o currículo, de forma ampliada, contemplado professores e alunos. Na relação do DC-GO e a BNCC, DC-GO consegue alcançar maiores diretrizes voltadas para a abordagem de interculturalidade, os quadros temáticos que foram apresentados mostram as diferenças entre os currículos

Contudo o DC-GO ainda precisa avançar nos aspectos de interculturalidade transmoderna, para que este movimento possa acontecer a BNCC precisa, passar por um processo de modificação, trazendo para o documento a interculturalidade transmoderna, mediante as análises propostas no capítulo III, fica evidente que o documento do DC-GO, não deve aplicar diretrizes voltadas para a questões, devido a base não abordar no documento. Nesse sentido seria necessária uma retificação da BNCC, para que os documentos regionais pudessem trabalhar com maior clareza as temáticas transversais, perspectivando a educação a partir da interculturalidade transmoderna.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de Uma história Única**. Tradução de Julia Romeu. Companhia das Letras. 2018.

ANDRADE, Maira Pires. **Movimento Negro. Educação e os Princípios da Lei 10. 639/03**. Revista PPG história da UFRGS. Porto Alegre, 2017.

Almeida, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação. PNE 2014-2024 LINHA DE BASE**. Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação: **Base Nacional Curricular Comum**. Portal do MEC, 2018.

BRASIL. **Documento Curricular para Goiás – ampliado**. Governo do Estado de Goiás. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 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”**. Diário Oficial da União. Brasília, 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei n. 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**. Diário Oficial da União, 29 de agosto de 2012.

BRASIL. **Lei 11.645/08, 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, DF. 10 de março. 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e Giro Decolonial.** Revista brasileira de ciência política, 2013.

BAHRI, Deepika. **Feminismo e/no pós-colonialismo.** Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 659/688, nov. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Editora Bertrand Brasil. S.A. Rio de Janeiro, 1989.

BOTO, Carlota. **A Dimensão Iluminista da Reforma Pombalina dos Estudos: das primeiras letras à Universidade.** Revista brasileira de educação, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Estudos Avançados. Mulheres em movimento.** São Paulo. 2003.

CARVALHO, Jaqueline; FERREIRA, Ewerton da Silva. **(Des)Fazendo Saberes na Fronteira: Identidade, Diversidade e Direitos Humanos.** Ebook, 2018.

COSTA, Sérgio. **Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial.** Ver. Bras. Ci. Soc. São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117/134, Feb. 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168. 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Puc-RJ departamento de educação. Voll. 13. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas.** Currículos sem fronteiras, 2011.

CASTRO, Carolina do Carmo. **Os Desafios do Ensino de História e as Implicações Curriculares na Contemporaneidade.** Ebook formação docente

e educação básica desafios e perspectivas para um diálogo necessário, Goiânia, UFG, 2019.

CARVALHO, Maria Elizete. **Império e Educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o primeiro reinado (1822-1836)**. Revista tempos e espaço em educação, p. 7-18, 2010.

COELHO, Luiz Claudio Araújo. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. 2015.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. **Sentidos Sociais Para a Educação Brasileira a Partir do Pensamento Decolonial**. Revista Científica, São Paulo, n. 54, p. 1-14, 2020.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e Interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. Ed. 12^o. São Paulo, 2006.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento Negro e Educação**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Hooks, Bell. **Intelectuais negras**. Tradução de Marcos Santarrita. Florianópolis: Revista Estudos Feministas, 1995.

HOLANDA, Francisco Urubam Xavier de. **Uma Educação Outra: A Descolonização de Escolas e Universidades**. Universidade Federal de São Paulo: Pontes Editores, p. 55- 66. 2022.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e Gênero**. Bazar do Tempo, 2008.

Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In COSTA, Joaze Bernardino-;

- MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.).
Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. São Paulo: Editora Autêntica.
Coleção Cultura Negra e Identidades. 2018.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica. Biopoder soberania estado de exceção política da morte.** Arte & Ensaios, revista do ppgav/eba/ufrrj, n. 32. 2016.
- MENDES, Breno. **ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA.** Revista Transversos, Rio de Janeiro, 2020.
- MENDES, Patricia de Oliveira e Silva Pereira; MAHEIRIE, Kátia; GESSER, Marivete. **A RETIRADA DOS TERMOS “IGUALDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL” DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE 2014-2024.** *Diversidade E Educação*, 8(2), p. 128–151. 2021.
- MARINHO, Thais Alves. **Afinidade Eletiva e Modernidade: Justiça, Educação e Religião.** In: Clovis Ecco, Eduardo Gusmão de Quadros, Rosemary Francisca Neves Silva, Valmor da Silva. (Org.). **Justiças.** 1ed. Goiânia: EDITORA ESPAÇO ACADÊMICO, p. 164-189, 2018.
- MARINHO, Thais Alves; SIMONI, Rosinalda da Silva Correa. **Coletividades Femininas Negras na História de Goiás: Afro Catolicismo aos Feminismos de Terreiros.** 1 ed. Jundiaí-SP, p. 21-27. 2021.
- MARINHO, Thais Alves. **Feminismos de Terreiros? E o Patriarcado no Brasil.** Revista Mosaico, v. 16, p. 10-29, 2023.
- MARINHO, Thais Alves. GUTERRES, Heridan de Jesus. **Mulheres Afrodiaspóricas, Religiosidades e Feminismos.** Revista Mosaico, v. 16, p. 4-9, 2023.
- MOTA, Thiago Henrique. **Ensino Antirracista na Educação Básica: uma introdução.** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.
- MISKOLCI, Richard and CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”:** **notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo.** Soc. estado. [online]. 2017.
- MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: O lado mais Escuro da Modernidade.** Trad: Marco Oliveira, Rio de Janeiro. 2017.
- NETO, Alexandre Shigunov. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** Editora UFPR, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

NAVARRO-Swain, Tania. **História: construção e limites da memória social.** In: RAGO, Margareth; FUNARI, Pedro Paulo A. (org.). Subjetividades antigas e modernas. São Paulo: Annablume, 2008, p. 29 - 45.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: Princípios & Procedimentos.** 8. ed. Editora: Pontes, 2002.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva. **Educação para a Diversidade Racial no Contexto das Leis 10639/2003 e 11645/2008.** Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes, 2018.

OLIVEIRA, Iolanda. **Educação, Cidadania e Negritude: Implicações na Formação Continuada de Profissionais do Magistério.** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social.** In: Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. Epistemologias do Sul. Edições Almedina. Coimbra, 2009.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. da. **À luz da lei 10.693/03, avanços e desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v.5, 11, p. 55-82, out. 2013.

ROSÁRIO, Maria José Aviz; MELO, Clarice Nascimento. **A Educação Jesuítica no Brasil Colônia.** Revista HISTEDBR. Campinas, nº 61, p.379-389. 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Revista Educação & Realidade, v.20, n.º 2, julho/dezembro de 1995.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte, editora UFMG, 2010.

SOUZA, Sandra Duarte de. **“Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira.** In: MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque; SÁEZ, Oscar Calavia (Orgs.). História, Gênero e Religião: Violências e Direitos Humanos (Vol. 1). Coleção ABHR. Florianópolis: ABHR / Fogo, p. 153-172, 2016.

SOARES, Edimara Gonçalves. Educação Escolar Quilombola: Reafirmação de uma Política Afirmativa. Revista Científica Regional da ANPED. Curitiba-Paraná, 2016.

SILVA, Lucas Barbosa. **"Não somos mais uma comunidade tradicional, somos uma metrópole": As relações entre Políticas Educacionais e Ensino de História em Goiânia.** Escola de Formação de Professores e Humanidades. PUC GO, 2021.

SABINO, Geruza; CALBINO, Daniel; LIMA, Izabel. **A trajetória dos movimentos negros pela educação: conquistas e desafios.** Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil. 2022.

SILVA, Maria da Penha. **A Lei nº 11. 645/2008 e o Lugar dos Povos Indígenas no Currículo do Curso de História da UFPE.** Revista Cadernos de Estudos. Recife-PE, 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2000.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Capital Cultural e Práticas Interculturais: reflexões relevantes para educadoras/es. **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões**, p. 19/26. EDIFES. Vitória, 2018.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación.** Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, reexistir e reviver.** CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento "outro" a Partir da Diferença Colonial.** (UFPel), p. 6-39, 2019.