



DOI: 10.12957/transversos.2021.62640

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA
A PROMOÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**TOWARDS AN ANTI-RACIST EDUCATION:
PERSPECTIVES ON THE HISTORY'S SCHOOL CURRICULUM
FOR THE PROMOTION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS**

Brenda Cardoso de Oliveira

Universidade Federal do Pará (UFPA)

brenda.cardoso.oliveira@hotmail.com

Clarice Nascimento de Melo

Universidade Federal do Pará (UFPA)

mnclarice@gmail.com

Resumo:

O presente artigo tem como finalidade discutir de que maneira o currículo prescrito no componente curricular *História* do Documento Curricular do Estado do Pará, anos finais do Ensino Fundamental, indica uma contribuição para uma educação antirracista. Para este fim foi realizada uma pesquisa documental de natureza qualitativa, analisando os conteúdos, os objetivos de aprendizagem e as habilidades a fim de compreender se estes componentes do currículo acionam direcionamentos para uma educação antirracista, a partir dos referenciais da educação para as relações étnico-raciais. Concluiu-se que, apesar de as discussões sobre as questões raciais não se fazerem presentes em todo o documento, ele proporciona elementos para a reflexão de uma educação antirracista.

Abstract

This article aims to discuss how the curriculum prescribed in the curriculum component History of the Curriculum Document of the State of Pará, final years of elementary school, indicates a contribution to an anti-racist education. To this end, a qualitative documentary research was carried out, analyzing the contents, learning objectives and skills in order to understand whether these curriculum components trigger directions for an anti-racist education, based on educational references for ethnic-relations. racial. It was concluded that, although discussions on racial issues are not present throughout the document, it provides elements for the reflection of an anti-racist education.

Palavras-Chave: Currículo; Ensino de História; Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Básica.

Keywords: Resume; History teaching; Education of Ethnic Racial Relations; Basic education.

1. Introdução

Este artigo é fruto da problematização sobre as relações produzidas historicamente entre negros e brancos, profundamente demarcadas por relações estereotipadas sobre o *outro* e sobre a diferença, nas quais a dinâmica da racionalidade colonial europeia¹ sobrepujou culturas e povos, a partir do olhar etnocêntrico² e hierárquico a seus traços fenotípicos, pertencimento étnico, social e cultural, atingindo, em profundidade, a população negra. Nessa história, a escola faz-se presente por meio dos saberes que nela são construídos e socializados, em grande medida por seus currículos.

Na contramão desse padrão, os estudos sobre currículo indicam novas relações, novos valores e conhecimentos para além dessa racionalidade colonial, propondo olhares e visões positivas nas relações entre brancos e negros, valorizando e demarcando a importância e o protagonismo da população negra na história da humanidade e no contexto histórico de formação social, política, econômica brasileira e paraense, que tanto a colonialidade tentou esconder e/ou apagar.

A luta histórica dos movimentos negros foi constante para que este fim fosse alcançado. A Lei nº 10.639/2003 foi um dos resultados positivos, pois, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), incluiu nos currículos oficiais das redes de ensino público e particulares a obrigatoriedade do ensino da temática *História e Cultura Afrobrasileira*.

Também fundamentais são as *Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2004) que evidenciam a relevância de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, no que tange à resignificação das relações entre brancos e negros, não só com a inserção de novos conteúdos, mas também a partir da articulação das práticas pedagógicas, dos processos educativos, para a proposição de mudanças significativas do ponto de vista ético, político, social e cultural, que transcendam os muros da escola e promovam mudanças na perspectiva do outro, um olhar de reconhecimento e orgulho identitário a partir do pertencimento racial.

¹ Estrutura de dominação que enxerga culturas não europeias como inferiores, subjugando suas tradições, seus costumes e conhecimentos.

² O termo “etnocêntrico” é advindo do conceito “etnocentrismo”, no qual a Antropologia designa quando um grupo étnico ou cultura toma para si a centralidade das relações sociais, relegando os outros grupos à marginalidade e à inferioridade.

Estes conteúdos, segundo o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* [...], devem estar fundamentados em “dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à sociedade brasileira, com vistas a combater o racismo e a discriminação racial que atingem negros e negras em nossa sociedade” (BRASIL, 2013: p. 35).

Isto significa que o ensino deve ir além de descrições e caracterizações de acontecimentos. Deve proporcionar aos alunos e às alunas fundamentações teóricas e práticas da importância do estudo da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, reconhecendo o protagonismo político, social, econômico e cultural da população negra na história brasileira, valorizando seus feitos, suas lutas, resistências, sua cultura e suas identidades, de forma que tanto os cidadãos negros quanto os brancos em formação sejam estimulados à consciência histórica e social do protagonismo negro na história de nosso país.

Partimos da concepção de uma educação antirracista, decolonial, que combata práticas discriminatórias e racistas não só dentro dos currículos e da escola, mas que possam formar cidadãos responsáveis na luta por justiça social, equidade e inclusão, agentes de políticas públicas de reparação a direitos sociais, civis e políticos, a populações historicamente discriminadas e excluídas pelo sistema estrutural racista, como a população negra.

Com o propósito de chegar a esta educação antirracista, é necessário problematizar currículos na perspectiva das relações de poder e das estruturas ideológicas dominantes que estão presentes na seleção dos conteúdos. Para isso, é imprescindível pensar os currículos escolares a partir dos estudos sobre as relações étnico-raciais que impulsionem o debate sobre a diversidade e a diferença, e contribuam para a superação de práticas discriminatórias no contexto escolar, no currículo, na produção de conhecimento e na sociedade.

Com estas premissas, nossa pesquisa teve como objetivo discutir de que maneira o currículo prescrito no componente curricular História do Documento Curricular do Estado do Pará, anos finais do Ensino Fundamental, indica uma contribuição para uma educação antirracistas. Metodologicamente, pautamo-nos em uma abordagem qualitativa e seguimos sua construção a partir da análise de conteúdo, que consiste numa técnica de investigação que se debruça sobre “o conteúdo simbólico das mensagens (conteúdo dos documentos)”, ou seja, busca compreender o conteúdo proposto no documento analisado, buscando dar respostas às indagações feitas na problemática inicial do trabalho, descortinando o que está “por trás dos

conteúdos manifestos” (KRIPKA; SELLER; BONOTTO, 2015: p. 65). Utilizamos para nossa análise o Documento Curricular do Estado do Pará - Educação Infantil e Ensino Fundamental, de autoria da Secretaria de Educação do Estado do Pará, do ano de 2019, a partir das seguintes questões: os conteúdos de História estão perpassados pelos referenciais da Educação para as relações étnico-raciais? Esses componentes contribuem para a promoção de uma educação antirracista?

A pesquisa desenvolveu-se nas seguintes etapas, em consonância com Minayo (2007). Na primeira, foi feita uma pré-análise, que resultou na escolha do componente curricular História, Anos Finais do Ensino Fundamental, como recorte privilegiado do estudo. Em seguida, foi realizada a leitura flutuante do documento, e, posteriormente, foram levantadas hipóteses iniciais sobre a relação do documento. Passamos para a exploração do texto em si, a qual se deu a partir da análise mais profunda do documento, especificamente, nos objetivos de aprendizagem e nas habilidades, em que se procurou tematizar a História da África e a História Afro-brasileira. Por fim, foi feita a interpretação inferencial que resultou na compreensão do documento, na tentativa de responder as questões levantadas.

Trazemos no texto, primeiramente, a fundamentação teórica usada em relação à concepção de currículo e de ensino de História em uma perspectiva antirracista para, em seguida, adentrar no documento prescritivo, objeto de análise, a fim de discuti-lo em perspectiva dos estudos sobre relações étnico-raciais e ensino de História antirracista.

2. Currículo e ensino de História antirracista

Na construção dos conhecimentos escolares em uma perspectiva tradicional, o currículo passa por um processo de padronização, de hegemonização, em que todos aprendem o mesmo conteúdo, do mesmo modo, numa relação horizontal, sufocando os saberes, as experiências e as aprendizagens dos diferentes sujeitos, bem como suas visões de mundo e de suas raízes étnicas.

Os currículos adotam, assim, uma postura monocultural³, atrelados a uma lógica eurocentrada, etnocêntrica e racista, reproduzindo uma posição de segregação de saberes, não

³ O Termo vem do conceito de “monocultura”, aludido por Boaventura Santos (1995, 2006 e 2014) ao refletir sobre a produção do saber no contexto moderno. Segundo o autor, há um predomínio e o reconhecimento apenas da cultura e racionalidade ocidental, invisibilizando outros “saberes e práticas do outro lado da linha” (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 16).

permitindo que os alunos acessem os conhecimentos de diferentes origens étnicas. Tal conceito acabar por produzir um ensino progressivo, de uma história única e universal da humanidade, baseada na hierarquização, exploração e subalternização do outro. Segundo Santana, Santana e Moreira (2013), as narrativas escolares instituem e fixam “formas de identidade” sobre o outro, instaurando contextos, situações e perspectivas como hegemônicas, padronizando imagens e representações.

Em contraposição, os estudos sobre o currículo, em perspectiva crítica, trazem novos conceitos e percepções que possibilitam a inversão dessa lógica. Segundo José Melo (2007), o currículo pode ser entendido como um artefato cultural, ou seja, como documento detentor de valores, e pensamentos de determinada época, sociedade ou grupo. Ele é também considerado um “projeto seletivo da cultura, social, política e administrativamente condicionado” (Sacristán, 2000: p.34), que traduz os ideais dominantes e os codifica dentro das relações escolares, nas quais ao se seguir a lógica da colonialidade, reproduzem-se atitudes e práticas racistas e etnocêntricas. Silva (2005) o caracteriza como lugar, um território envolvido em relações de poder.

Este movimento na concepção curricular torna-se mais claro quando se reflete nas narrativas construídas a respeito da população negra na História. O ensino da História, nos contextos escolares, ainda perpassa por visões tradicionais perpetuadas ao longo do tempo por uma ‘História Oficial’ escrita e representada pelo branco/colonizador/europeu. No que concerne à formação da sociedade brasileira, a história tradicional ensinada elenca, além do colonizador, outros povos que foram fundamentais para a constituição da Nação: os indígenas e os africanos. No entanto, ao se debruçar sobre estas populações, nesse modelo de ensino, Circe Bittencourt (2005: p. 199) evidencia que a ideia de “História ensinada é a de que indígenas e negros não possuem história, apenas influenciaram ou contribuíram para a vida cultural brasileira, principalmente por meio de hábitos alimentares, música, eventos esportivos”.

A História do Brasil, nessa visão que é repassada nas salas de aula, gira em torno de um passado efetivado apenas com a chegada do colonizador às terras brasileiras, como se antes disso não existisse uma história dos colonizados. Isso ocorre justamente pela ideia etnocêntrica, que enxergava essas populações como inferiores, sem história, sem memória, e/ou cultura, incapazes de produzir conhecimentos socialmente reconhecidos e devidamente escritos.

Os currículos escolares de História traziam, e ainda trazem, em grande medida, a representação da ideia das populações indígenas e negras associadas à ideia da escravidão,

contexto em que foram esvaziados de sua humanidade, tendo, suas identidades e culturas negadas, passando pelo processo de “coisificação”. Suas imagens, e representações na história oficial e nos livros didáticos perpassam pela dor, pelo sofrimento e pela exclusão até a “libertação”, referendada pela Lei Áurea de 1888. Após este grande acontecimento, “estranhamente”, estes sujeitos somem das versões tradicionais ensinadas, amalgamando-se agora na ideia de “povo brasileiro”, em que se tentou apagar suas especificidades, sua cultura e história.

Essa tentativa de apagamento, na verdade, é fruto de um projeto ideológico racial que objetivava o desmantelamento de suas origens, de seus conhecimentos e suas epistemologias, materializado também no contexto escolar. No que se refere aos conteúdos vistos nas escolas, Silva (2005) chama a atenção para a ausência daqueles sobre a cultura afro-brasileira, sem que estejam ligados ao registro folclórico ou a momentos comemorativos, como o Treze de Maio ou o Dia da Consciência Negra, por exemplo, ocasiões em que, comumente, em torno de uma semana, se fala sobre a “contribuição cultural” da população negra a partir de suas danças e comidas.

As imagens distorcidas sobre o continente africano e seu povo, bem como a valorização de um passado de herança colonial escravista, em que o negro é visto de maneira inferiorizada e estereotipada, são reforçadas nos currículos escolares e nos conteúdos de História. Segundo Nascimento (2003: p. 393-394), erguem-se ‘verdades’ para o ideal de supremacia branco e dominação racial, causando grande impacto nas identidades dos alunos de origem étnica negra, fazendo com que neguem sua ancestralidade e negritude, na tentativa de fuga de um passado que até hoje os discrimina e os relega a desigualdades raciais e sociais. A partir das lutas históricas dos movimentos e das organizações negras, da virada epistêmica no que se refere ao Ensino de História, a partir das décadas de 1970 e 1980, emerge uma série de discussões sociais que levantam novas abordagens e novos questionamentos para o conhecimento histórico escolar, trazendo à tona, o protagonismo e a agência de grupos que não tinham voz no desenvolver da ciência histórica, como a população negra, evidenciando sua importância em todos os processos vividos pelo homem, do ponto de vista mundial, regional e local. Ao trazer essas discussões para a sala de aula, a partir dos eixos que fundamentam a organização escolar e a seleção de saberes, como é o currículo, possibilita-se fomentar novas posturas, relações e ponto de vista em relação ao outro, incentivando uma formação educacional que não só respeita, mas luta pela superação das discriminações, do racismo e das desigualdades. Nesse sentido, é importante entender, no

primeiro momento, de que forma os currículos, em especial os de História, pensam a relação entre negros e brancos ao longo da temporalidade. Para esta reflexão, utilizou-se o Documento Curricular do Estado do Pará, anos finais, na área de História.

3. Relações étnico-raciais e antirracismo no ensino de História prescrito no Documento Curricular do Estado do Pará

3.1. O Documento Curricular do Estado do Pará e a BNCC

O *Documento Curricular do Estado do Pará* formulado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará tem suas bases no ano de 2007, numa tentativa de construção e mobilização curricular “que orientasse e redefinisse o currículo das escolas concomitante às plenárias municipais e às conferências regionais”, (PARÁ, 2019: p.10), para alinhamento com o Plano Nacional de Educação.

Após várias discussões e debates, encontros e alinhamentos, como as mudanças ocorridas no cenário nacional da educação, reorganização e ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolaridade, e posteriormente a aprovação e homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 os foram mobilizados a reformularem seus currículos em alinhamento à Base. Após vários encontros e debates para a construção de uma Base Comum Curricular para o estado do Pará, em 2018, o Conselho Estadual de Educação do Pará aprova, a partir da Resolução nº 769, do dia 20 de dezembro de 2018, o Documento Curricular do Estado do Pará, que passou a orientar a educação da rede estadual de ensino.

O documento tem como referência a BNCC, diferindo-se dela na organização do conhecimento que se dá a partir de eixos estruturantes e subeixos, os quais definem os Objetivos de Aprendizagem e as Habilidades.

Imagem 1: Organização do Documento Curricular do Estado do Pará.

HISTÓRIA			
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixo	Subeixo	Objetivos de aprendizagem	Habilidades
ESPAÇO/TEMPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES	1. Natureza, trabalho, tecnologias e a transformação do espaço	1.1 Conhecer a construção do conceito de "mundo clássica", estabelecendo o contraponto com outras sociedades	(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano (EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas
		1.2 Identificar Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras
		1.3 Compreender as diferentes formas de organização social do trabalho	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos
		1.4 Entender as diversas teorias sobre a origem da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades

Fonte: PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. Documento Curricular do Estado do Pará – Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2019: p. 243.

O documento segue as orientações da BNCC também na sua concepção de escola, visto como um local propício para a aprendizagem e democracia inclusiva, em que deve ser favorecida a prática da “[...] não discriminação, do não preconceito e respeito às diferenças e diversidade” (p. 14). Regulamenta ainda que os sistemas de ensino devem ter o foco no:

[...] compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza os grupos – como os povos indígenas originários, populações de comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes (BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017: p. 15 e 16).

E complementa que nos seus currículos e propostas pedagógicas deve-se:

[...] incorporar [...] a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre os temas, [...], educação das relações étnico raciais e ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena (Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), [...]. (Idem: p. 19 e 20).

No que concerne ao componente curricular História da BNCC, essas orientações ficam evidentes, pois o documento dirige o fazer pedagógico voltado para a diversidade histórica, cultural e identitária na formação social brasileira, destacando-se a importância da inclusão de questões voltadas para a reflexão da história dos povos indígenas originários africanos: “[...] deve (se) ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria História do Brasil” (p. 40).

3.2. Os conteúdos curriculares de História na perspectiva das relações étnico-raciais e do ensino antirracista

Destacamos para análise os conteúdos que remetiam à História da África e História e Cultura Afro-brasileira em nível global, nacional e local. Após esta fase, selecionamos os conteúdos de aprendizagem e as habilidades relacionados a essa temática.

Ao se analisarem os conteúdos do componente curricular de História do sexto ano do Ensino Fundamental, percebemos que os Objetivos de Aprendizagem giram em torno da História da África, em que os alunos devem identificar as sociedades negras na Antiguidade, tal como os povos egípcios. Já nas Habilidades, os alunos devem fazer relação com as ideias científicas de surgimento da espécie humana e devem identificar registros orais culturais dessas sociedades, bem como a relação homem e natureza e suas transformações, advindas das diferentes relações com as sociedades, entre elas, a africana, como se pode ver a seguir (PARÁ, 2019: p. 244):

1.2 (objetivos de Aprendizagem) Identificar Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) (p. 243); (Habilidades) (EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades (p. 243); (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas (p. 244).

Esses elementos atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) que evidenciam que a História da África deve ser tratada de maneira positiva, desconstruindo-se os estereótipos e a ideia de miséria do continente, mostrando a riqueza e a importância de sua história, cultura e memória na perspectiva temporal desde a Antiguidade, evidenciando nos currículos que as civilizações negras, como núbios e egípcios, devem ser considerados agentes e contribuintes fundamentais para o desenvolvimento da humanidade.

Além disso, ao pedir que o aluno identifique os povos da Antiguidade na África, acaba-se trazendo para o currículo a presença e a centralidade negra nesta temporalidade, já que, ao longo da tradição historiográfica e do ensino de História, esse período histórico é direcionado para os estudos dos povos gregos e romanos, ao passo que diversas sociedades negras e mesmo a própria história do continente africano, há tempos eram silenciadas ou mesmo desconhecidas por parte de alunos e professores.

Não é sem razão que os primeiros currículos foram chamados de currículos “clássicos”, em uma clara referência à influência dos estudos clássicos para a sociedade ocidental. Estudos estes que dominavam a educação secundarista. Silva (2005: p. 24) evidencia que o objetivo desse

modelo era “introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas”. Isso significa dizer que, durante anos, foram reproduzidos na cultura escolar e no ensino de História os valores culturais ocidentais europeus, vistos como “as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano” (idem, 2005: p.24), silenciando a aprendizagem de outras histórias, culturas e povos, como do continente africano e de sua população, encarados como povos inferiores, sem cultura, sem história, sem civilização.

Vinícius Zavalis (2018: p. 21) nos dá um panorama geral desse contexto e sobre a História da África:

[...] desde a Antiguidade até os nossos dias, a História da África foi colocada em vasta área de invisibilidade na escrita da História, em decorrência de um desinteresse pelo passado do continente e, quando não, pelos preconceitos de quem a escrevia. Esse topoi historiográfico estava pautado numa perspectiva eurocêntrica de História, que não se ocupava do passado da África por ver na Europa o único elemento fundador da sua sociedade. É em meio a esse contexto que se estabelece, entre os séculos XVIII e XIX, a máxima de que a África não tem povo, não tem nação e nem Estado; não tem passado, logo, não tem história.

Outra questão importante a ser destacada neste Objetivo para a educação das relações étnico-raciais, é que o documento curricular identifica os povos egípcios (evidenciados no texto entre parênteses) como povos da Antiguidade na África, ou seja, identifica-os como povos negros, ajudando a desconstruir estereótipos históricos segundo os quais este seria um povo caucasiano, fruto de raízes europeias. Essa visão do povo egípcio foi culturalmente disseminada pelo ocidente europeu em produções artísticas, como imagens, ilustrações, pinturas e filmes, exaltando o fascínio e a grandiosidade do seu império, silenciando a origem africana deste povo e embranquecendo a imagem de sua população aos moldes europeus. Até hoje, essas representações ainda circulam no tempo. Carlos Wedderburn (2005: p. 139) evidencia alguns desses estereótipos:

[...] chegou-se a afirmar que a civilização do Egito faraônico tivesse sido “trazida de fora” por misteriosos povos “de pele branca”, supostamente vindos do Oriente Médio. Ou que as outras antiquíssimas civilizações do continente (Kerma, Kush, Meroé, Axum, Mwenemotapa) tinham sido, presumivelmente, a obra de uma “raça camita” que até hoje a ciência não consegue localizar em região alguma do planeta. O Egito faraônico foi sumariamente “amputado” da África e colocado ora na esfera histórica do Mediterrâneo Europeu, ora na esfera histórica do Oriente Médio ou da África do Norte, até que um intrépido historiador contestasse veementemente tamanha impostura de caráter racista.

A partir do olhar antirracista, essas visões sobre o povo egípcio estão sendo ressignificadas, evidenciando a importância de se delimitar sua origem e ancestralidade africana e trazendo para a sala de aula este debate, mostrando a importância de sua cultura e civilização para a humanidade, seus feitos e tecnologias, transcrevendo uma nova história negra, positiva.

Por sua vez, as habilidades selecionadas desse ano, orientam os alunos a identificarem os aspectos e as formas de registro das sociedades antigas da África, levando-se em conta aspectos culturais e da tradição desses povos, bem como a descrição das mudanças na natureza e no espaço social, além de discutirem o contexto dessas transformações. Estes direcionamentos curriculares dão abertura para a reflexão de novos direcionamentos em relação à História da África. Trazem para o centro do debate que as sociedades africanas antigas deixaram registros de sua existência, não só de forma escrita, aos moldes da cultura europeia, mas de diferentes maneiras, do ponto de vista social, da cultura material e imaterial, linguísticos, etc.

Tais habilidades ajudam a reconstruir a ideia de que as sociedades africanas foram sociedades sem história, sem cultura, sem registro. Este olhar etnocêntrico/racista foi dirigido às diferentes sociedades negras antigas, contexto que Silva (2010: p. 22 e 23) aborda, conforme podemos constatar:

Na Europa, no início do XIX, o pensamento histórico passava por readequações, que culminaram em uma dita maneira científica de se pensar e fazer História. Fortemente tocada pelas concepções eurocênicas (...) buscava-se descrever os fatos como realmente eles haviam ocorrido, como forma única de se acessar a verdade histórica. Para tanto se utilizava, exclusivamente, de documentos escritos e de um método rigoroso de análise dos mesmos. Vista dentro dessa perspectiva histórica, a história africana não teria destaque dentro da História Universal por dois motivos principais. O primeiro deles seria a inexistência da escrita na maioria das sociedades abaixo do Saara, com a predominância da tradição oral. E o segundo está ligado ao fato dessas sociedades serem classificadas como tradicionais, no sentido de preservar o passado, estando por isso em um estado eterno de imobilismo.

A segunda Habilidade⁴, possibilita a desconstrução justamente da ideia eurocêntrica de que as sociedades africanas pararam no tempo, de que estão imóveis no processo de transformação social, espacial e temporal, reproduzindo a ideia de incapacidade dessas populações em produzir transformações na natureza e na paisagem.

Desse modo, esta habilidade⁵ é um ponto importante para um novo olhar sobre a população africana, já que lhe dá destaque e a trata como composta de agentes ativos, sujeitos no

⁴ Trata-se das Habilidades EF06HI07, EF06HI05, do Documento Curricular do Estado do Pará.

⁵ Habilidade de código EF06HI15.

processo de transformação espacial, ambiental, social e cultural. As mudanças que as sociedades africanas realizam na natureza e na paisagem seguem suas lógicas e necessidades próprias. Suas ações não são inerentes e nem determinadas por ela.

A identificação dos saberes ancestrais, culturais, científicos e técnicos dos povos africanos, bem como de aspectos específicos dessa sociedade antes e depois do contato com europeus nos parece significativo dentro dos objetivos de aprendizagem e suas respectivas habilidades do sétimo ano.

Ao abordar essas questões, o currículo traz para o ensino de História a reflexão de outros contextos e outras realidades, mostrando o povo e a história africana de forma independente e ativa, em constante conexão com outros povos. Nos objetivos de aprendizagem e habilidades do oitavo ano, identificamos a valorização das relações étnico-raciais em três temáticas: a primeira temática - *o imperialismo europeu na África no século XIX e seus impactos nas populações locais* (PARÁ, 2019: p. 245 e 246), os objetivos de aprendizagem das habilidades ⁶ giram em torno do reconhecimento do protagonismo das populações locais diante do imperialismo europeu, que afetou direta e negativamente o continente africano e sua população, ao se apropriar de suas terras, dos recursos naturais e econômicos. Desse modo, os conteúdos focam-se no protagonismo das resistências africanas diante dos impactos do imperialismo em suas vidas e sua cultura, abrindo espaço para a superação de conhecimentos monoculturais, em que prevalece uma história única, muitas vezes, a versão do colonizador europeu.

Essas reflexões opõem-se à escrita histórica tradicional de influência europeia que ainda enxerga esses sujeitos como passivos no processo de dominação e ocupação, silenciando suas lutas e resistências. Segundo Cameron McCarthy (1998), torna-se indispensável “reescrever o conhecimento”, a partir de uma seleção e uma estruturação curricular que desafiem a lógica etnocêntrica, colonial, racista, que confrontem os saberes tradicionalmente validados, partindo de outras perspectivas, como a percepção dos grupos/culturas que têm pouco espaço no contexto escolar. Nesse sentido, prima-se por uma justiça curricular, que, segundo a leitura de Arroyo (2011: p. 38), parte da crítica a uma “ressacralização conservadora dos conteúdos”, em prol de projetos que permitam uma abertura curricular, a partir de outras fontes de conhecimento que

⁶ Habilidades de Código EF08HI25, EFO8HI24, EF08HI23, respectivamente.

ênfaticam o real, o vivido, fazer dos contextos escolares “laboratórios de diálogos entre conhecimentos”

A segunda temática trata do processo de “*escravismo no Brasil no século XIX*” (PARÁ, 2019: p. 247), que direciona o aluno a entender sobre a formação das *plantations*, a revolta de escravos, a fuga e a formação de quilombos como forma de obtenção da liberdade. Faz-se também uma abordagem focada na cultura, no abolicionismo e nas políticas migratórias no Brasil Imperial, a partir do qual os alunos devem fazer questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, e entender a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando a permanência de estereótipos, preconceitos e violências à população africana no Brasil⁷ (*idem*, 2019: p. 247). A temática direciona os alunos para o entendimento do processo de escravidão, evidenciando os processos de revoltas, fugas, formação de quilombos, abolicionismo – deixando claro que esses processos foram basilares a esses indivíduos como mecanismos para obtenção de sua liberdade e exercício de sua cultura – para então se quebrar o estereótipo de que sua “liberdade” é alcançada apenas com a Lei Áurea de 1888, a partir da benevolência da princesa Isabel de Bragança.

As habilidades são de grande importância para se refletir sobre a situação da população negra no Brasil, já que propõem ao aluno questionar os legados da escravidão, compreender a participação dessa população negra após o regime escravista, deixando claro que sua dinâmica de vida não se altera após a sua “suposta liberdade tutelada”, pois ainda continua marginalizada, sofrendo com violências, preconceitos e estereótipos, frutos de uma permanência estrutural do racismo no País.

Na terceira temática “*respeito/valorização do patrimônio sociocultural, da sócio diversidade*”, presente nos objetivos de aprendizagem e nas suas habilidades, a orientação gira em torno do conhecer, respeitar e valorizar o patrimônio sociocultural brasileiro e da sua sócio-diversidade, reconhecendo o direito dos povos e grupos diversos aos diferentes modos de vida e cultura em meio ao processo de organização da sociedade brasileira da atualidade, ainda arraigada com os legados da escravidão (PARÁ, 2019: p. 247 e 248). Nesse contexto, orienta-se a discussão da importância de ações afirmativas.

⁷ Habilidades de código EF08HI19, EF08HI14, respectivamente.

No entanto, não basta só reconhecer e respeitar as diversidades culturais de grupos e povos no currículo, como mera “ilustração ou modismo” (GOMES, 2007: p.30), mas, sim, compreendê-los a partir do campo político de disputas, fruto de processos de lutas e visibilidades desses grupos pelo acesso ao direito de manifestarem suas tradições, seus saberes e suas práticas, duramente reprimidas durante o processo de desenvolvimento social brasileiro. Assim, o documento traz importantes questões sobre a diversidade, mas não rompe definitivamente com as posturas tradicionais voltadas apenas para o respeito e reconhecimento das diferenças.

Em relação aos conteúdos do componente curricular de História do nono ano, os objetivos de aprendizagem e suas habilidades estão organizados a partir das seguintes temáticas: na primeira temática - *os processos de colonização/descolonização (século XX)* –, os objetivos e as habilidades descrevem o espaço social como lugar de lutas sociais e transformações, dando ênfase aos mecanismos de resistência das populações locais diante processo de colonização europeia, ocorrido no século XX, e para descrição e avaliação dos processos de colonização do continente africano.

Seguindo a lógica das discussões anteriores sobre a História da África a partir do posicionamento de resistência, o documento curricular paraense dá voz, reconhecimento e valor a essas populações comumente silenciadas no currículo e na historiografia. Este silenciamento cultural no currículo, segundo Joelson Onofre (2008: p.114), dá-se no momento em que a cultura hegemônica dominante (europeia) se sobrepõe às demais culturas na produção do conhecimento e dos saberes escolares, reforçando um currículo rígido, que desconsidera as experiências culturais de outros grupos, vistos como minoritários e de “pouca” importância para o discurso racional ocidental.

O componente curricular, ao mostrar que o colonizado não aceitou a dominação, evidencia uma outra história, uma outra dinâmica cultural africana, de luta pela existência para resistência. Desse modo, situa as populações africanas como protagonistas, sujeitos autônomos e responsáveis pelos processos de transformações históricas. Ao seguir estas premissas, esse componente curricular segue os direcionamentos propostos pelo pensamento decolonial, em que, segundo Souza (2019: p.118), define pela desconstrução da hierarquização e dominação de um único modelo cultural e epistemológico reconhecido (europeu), dando possibilidades de ampliação e valorização de outras lógicas culturais, outras formas de conhecimento existentes abafada pela lógica colonial.

Na segunda temática, os objetivos de aprendizagem e as habilidades levantadas focam-se nas “diversidades identitárias, nas violências em torno das populações marginalizadas, nas noções de direitos civis, políticos e sociais na sociedade brasileira, como garantia da cidadania e como mecanismo de combate às formas de preconceito, como o racismo” (PARÁ, 2019: p. 24). No que tange às diversidades identitárias, este tema aparece novamente, agora no nono ano, direcionando o aluno a identificar e discutir sobre seus significados históricos no início do século XXI, a identificar sua discussão no contexto brasileiro”⁸ (idem, 2019: p. 249), relacionando-os à identificação de estratégias de combate a processos de preconceito, violência e discriminação a grupos étnicos. Discutir sobre a diversidade nos currículos é de fundamental importância para o entendimento das diferenças. A diferença é percebida nas relações interpessoais construídas entre os sujeitos, nos vários contextos, como o biológico – entre homens e mulheres, nos traços fenotípicos, e nos culturais; hábitos, crenças e valores pertencentes a determinados grupos sociais.

No entanto, nem sempre a diversidade foi vista e pensada de maneira positiva. Os modos de perceber o outro, transpassados nas relações de poder, perpassaram por processos de hierarquização. Nesse processo, culturas como a europeia utilizaram o discurso negativo da diferença para impor sua dominação e seu poder a outras culturas e povos, como a população negra, e inculcou-lhes julgamentos morais negativos no tocante às suas diferenças físicas, culturais e sociais, defendendo que ser diferente é ser “estranho”, “atrasado”, “inferior”. Estes discursos foram reproduzidos em todas as estruturas da sociedade, chegando aos contextos escolares, às práticas pedagógicas e aos currículos, subjugando e excluindo sujeitos que não seguissem os padrões impostos pela colonialidade⁹. Nesse sentido, segundo Gomes (2007: p.25b), é imprescindível que os currículos tragam o debate sobre a diversidade, na tentativa de desconstruir imagens naturalizadas e estereotipadas das diferenças, do outro, produzindo novas narrativas que questionem os subsídios históricos utilizados para justificar a discriminação, o preconceito e o racismo.

Outra temática identificada nos objetivos de aprendizagem e suas habilidades para o nono ano do Ensino Fundamental, de grande importância para a educação das relações étnico-raciais, é a questão *do negro na sociedade brasileira*. Segundo esses componentes curriculares, devem-

⁸ Habilidades de código EF09HI36, EF09HI08, respectivamente.

⁹ A ideia de colonialidade parte da construção de um padrão de modelo social de poder universal, visto como o “mais correto e civilizado”, no caso o eurocêntrico (QUIJANO, 1992).

se “identificar os mecanismos de inserção do negro na sociedade brasileira pós-abolição, avaliando seus resultados”, e discutir a sua importância para a formação política, econômica e social do País¹⁰ (PARÁ, 2019: p.250). Trazer estas questões para o currículo de História é superar séculos de esquecimento, invisibilidade e injustiças a uma população sequestrada de seu território, forçada a trabalhos compulsórios e a uma vida marcada por violências. É demonstrar que, mesmo diante de todos esses processos, essa população resistiu de diferentes formas antes, durante e depois do processo escravista, encontrando diferentes meios de sobreviver e resistir. É mudar o discurso hegemônico de “vítimas”, de “sujeitos passivos”, para trazer à tona, o quão este povo foi responsável por formar e consolidar as principais estruturas deste país. Trazer essa temática para os currículos [vírgula eliminada] é contribuir para a construção de identidades positivas da população negra, ajudando, segundo Martins (2019), no processo de autoestima dos descendentes diretos destas populações [vírgula eliminada] que ainda sofrem o julgo de resquícios de um passado colonial que “não passou”; e, aos descendentes brancos, que as temáticas proporcionem subsídios teóricos para a compreensão da estrutura racista que subjugou e ainda subjugam parcelas grandes da população brasileira, para que lutem pelo combate às diferentes formas de violência, discriminação e preconceito.

4. Considerações Finais

Este trabalho teve como proposta epistemológica discutir questões sobre a temática do currículo de História e as Relações Étnico-Raciais, compreendendo o currículo, no primeiro momento, como campo de disputas e espaço da colonialidade, que reproduz, nas práticas escolares, nos procedimentos de ensino, na produção de conhecimentos e, nas experiências pedagógicas, práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas. No ensino de História não é diferente. Ao longo da produção historiográfica tradicional e nos processos de aprendizagem histórica, de base eurocêntrica, reproduziram-se estereótipos, representações e modelos para culturas não europeias, vistas como “atrasadas”, “sem cultura”, saberes ou mesmo história. Essas acepções afetaram diretamente a população negra e seus descendentes, que, durante anos e nos dias de hoje, ainda lutam para a superação das violências e pela busca por direitos sociais e

¹⁰ Habilidade de código EF09HI03, EF09HI04, respectivamente.

políticos. Um desses direitos, é o direito à sua história, à sua cultura e memória, reconhecidas e valorizadas em todas as estruturas da sociedade e, entre elas, na educação.

Na análise do Documento Curricular do Estado do Pará, buscamos investigar se nos componentes curriculares de História [vírgula eliminada] dos anos finais do Ensino Fundamental [vírgula eliminada] há uma mobilização de seus conteúdos para uma educação antirracista [vírgula eliminada] ao se debaterem estas temáticas a partir do recorte da educação das relações étnico-raciais. Assim, analisamos os objetivos de aprendizagem e as habilidades do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, identificando e analisando conteúdos voltados para a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, no sentido de compreendermos se estabelecem novas reflexões nas relações raciais e sociais entre brancos e negros ao longo do processo de aprendizagem histórica.

Percebemos ainda, na análise, que os componentes curriculares promovem o trabalho por outras narrativas históricas, dando espaço para uma reflexão positiva da história africana e afrobrasileira, fugindo do discurso tradicional, eurocêntrico e etnocêntrico da população negra, buscando descolonizar o conhecimento e a aprendizagem histórica sobre o continente africano e seu povo. Dessa forma, chega-se ao reconhecimento de sua história, de seus saberes e suas memórias, dando ênfase aos processos de lutas e resistências à dominação e à colonização europeia. A análise também proporciona mecanismos no currículo para a discussão do papel central da população negra para a formação da sociedade brasileira e mundial em todos os seus âmbitos, discutindo conceitos como diversidade, respeito e reconhecimento. No entanto, também notamos, que muitas dessas discussões não permeiam o currículo paraense em toda a sua totalidade, como é exigido na Lei n.10.639/2003, ao compararmos com outros conteúdos históricos tradicionais, ainda presentes em grande quantidade.

Ainda contamos que, em grande parte de suas diretrizes, utiliza-se de mecanismos que favorecem posturas, atitudes e novas reflexões a partir de outro olhar sobre as relações étnico-raciais. A construção curricular traz subsídios que dão ênfase ao protagonismo da população negra na temporalidade e para a humanidade, em todas as instâncias sociais, evidenciando os processos de existência e resistência desta população, desconstruindo visões estereotipadas, racistas e preconceituosas que tanto a cultura escolar, os conhecimentos socialmente produzidos e o currículo de base eurocêntrica buscaram sustentar. Para entendermos de que forma o currículo pode desenvolver habilidades para refletir novas posturas raciais e uma formação

antirracista e decolonial, é necessário conhecermos os pressupostos responsáveis por mobilizar este tipo de educação nos currículos e nas práticas escolares.

Apesar de as discussões sobre as questões raciais não se fazerem presentes em todo o documento, o currículo do estado do Pará, nos componentes curriculares de História dos anos finais do Ensino Fundamental, proporciona elementos para a reflexão de uma educação antirracista. No entanto, para se caminhar nos rumos dessa concepção de educação, é mister fomentar novas atitudes e práticas em relação à diversidade racial, social e cultural, promovendo um olhar positivo para as diferenças [vírgula eliminada] e efetivando posturas de combate às diferentes formas de exclusão e segregação [vírgula eliminada] advindas dos processos históricos e ideológicos do racismo.

Referências

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 25 fev 2021.

BRASIL. *Lei 10.639, de nove de janeiro de 2003*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL/MEC. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental na Pesquisa Qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, v.14, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://www.hemeroteca.unad.edu.com.br>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MCCARTHY, Cameron. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. Nova York: Routledge, 1998.

MARTINS, Erlane Muniz de Araújo. *Por uma educação antirracista: análise de experiências sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na CREDE 3/Acaraú-CE*. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2019.

MELO, José Wilson Rodrigues de. Currículo e diversidade cultural: inflexões para a formação de professores. *Innovación educativa*, revista do Departamento de Didáctica e Organización Escolar Da Facultade de Ciencia da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, n. 17, p. 79-92, 2007

MINAYO, Maria Cecília S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a Questão Curricular: caminho para uma educação antirracista. *Práxis Educacional*, v. 4, n. 4, jan./jun., 2008.

PARÁ. *Documento Curricular do Estado do Pará - Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação do Estado do Pará. 2019. Disponível em: <<http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/753>>. Acesso em: 12 out. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade/racionalidade. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, 1992 a.

SANTANA, José Valdir Jesus; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. Cultura, currículo e diversidade étnico racial: algumas preposições. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista v. 9, n. 15, p. 103-125, jul. /dez. 2013. Disponível em: <<http://periodico2.uesb.br>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maira. As Epistemologias do Sul num Mundo Fora do Mapa. *Sociologia*, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set./dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Thiago Stering Moreira Silva. *Caminhos e descaminhos da historiografia da História da África (1840-1990)*. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha. Por uma Educação Transgressora: antirracista e decolonial. *Kwanissa*, São Luís, n. 3, p. 115-131, jan./jun., 2019.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil*. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ZAVALLIS, Vinícius Moretti. *Entre a História da África e Currículo: a proposta da Oficina: Seriam os Antigos Egípcios Brancos e Negros?* 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/6774>>. Acesso em: 20 maio 2021.

Sobre as autoras:

Brenda Cardoso de Oliveira: Mulher negra, paraense. Graduada em História-Licenciatura pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em História e Educação da Universidade Federal do Pará.

Clarice Nascimento de Melo: Graduada em História pela Universidade Federal do Pará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Realizou estágio doutoral na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, em Lisboa. É docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa em História e Educação-GEPHE.

Artigo recebido para publicação em: 27 de setembro de 2021.

Artigo aprovado para publicação em: 13 de dezembro de 2021.

Como citar:

OLIVEIRA, Brenda Cardoso de; MELO, Clarice Nascimento de. Por uma educação antirracista: reflexões sobre o currículo de História para a promoção das relações étnico-raciais. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n. 23, 2021. pp. 81-100. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/62640>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.62640

