

Educação decolonial e antirracista na BNCC do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Margarida de Cássia Camposⁱ

Marleide Rodrigues da Silva Perrudeⁱⁱ

Resumo

O presente texto discute os desafios da educação decolonial e antirracista no contexto das políticas públicas pós-meados de 2016, a partir da seguinte indagação: Quais as perspectivas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), para uma educação decolonial e antirracista? Para tanto, foi realizado um estudo teórico-bibliográfico, seguido de uma análise qualitativa do texto introdutório e das habilidades prescritas na BNCC-CHSA (Ensino Médio). O referencial bibliográfico contextualiza, inicialmente, os avanços nas legislações de igualdade racial nas últimas duas décadas, as formulações de políticas públicas educacionais pós-meados de 2016 e uma análise do currículo prescrito em questão. Conclui-se que o documento pouco avança na proposição de uma educação decolonial e antirracista. Portanto, para promovê-la, é necessária uma desobediência epistêmica e política.

Palavras-chave: políticas públicas; educação básica; currículo prescrito.

Decolonial and anti-racist education in the “BNCC” for High School in the area of Humanities and Applied Social Sciences

Abstract

This paper discusses the challenges of decolonial and anti-racist education in the context of public policies after mid-2016, based on the following question: What are the perspectives of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) for High School in the area of Humanities and Applied Social Sciences (HASS) regarding a decolonial and anti-racist education? To this end, a theoretical-bibliographic study was conducted, followed by a qualitative analysis of the introductory text and the skills prescribed in the BNCC-HASS (High School). The theoretical framework initially contextualizes the advances in racial equality legislation over the last two decades, the development of educational public policies after mid-2016, and an analysis of the prescribed curriculum in question. The study concludes that the document makes little progress in proposing a decolonial and anti-racist education. Therefore, promoting it requires epistemic and political disobedience.

Keywords: public policies; basic education; prescribed curriculum.

ⁱ Pós-doutora pela Universidade de Coimbra em 2020. Professora do departamento de Geografia da UEL. E-mail: mcassiacampos@uel.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4082-6037>.

ⁱⁱ Pós-doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita em 2022. Professora do departamento de Educação da UEL. E-mail: perrude@uel.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5855-5231>.

Educación decolonial y antirracista en el BNCC para la Educación Secundaria en el área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas

Resumen

Este texto discute los desafíos de la educación decolonial y antirracista en el contexto de las políticas públicas posteriores a mediados de 2016, a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las perspectivas de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de la Educación Secundaria en el área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas (CHSA) para una educación decolonial y antirracista? Para ello, se realizó un estudio teórico-bibliográfico, seguido de un análisis cualitativo del texto introductorio y de las habilidades prescritas en la BNCC-CHSA (Educación Secundaria). El marco teórico contextualiza, en un primer momento, los avances en la legislación de igualdad racial en las dos últimas décadas, las formulaciones de políticas públicas educativas posteriores a mediados de 2016 y un análisis del currículo prescrito en cuestión. Se concluye que el documento avanza poco en la propuesta de una educación decolonial y antirracista. Por lo tanto, para promoverla, es necesaria una desobediencia epistémica y política.

Palabras clave: políticas públicas; educación básica; currículo prescrito.

1 INTRODUÇÃO

A instituição da obrigatoriedade do ensino da História da África, dos Africanos e Indígenas no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, regulamentada pela Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e alterada pela Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008), é considerada um marco político de avanço educacional para a luta das populações negras e indígenas, pois trata-se de uma política pública de ação afirmativa curricular de reconhecimento e reparação de desigualdades, concebida sob o prisma de justiça redistributiva. As referidas leis, desde sua promulgação, vêm construindo caminhos para o resgate de conhecimentos que foram invisibilizados historicamente no currículo escolar.

Para se contrapor a processos de silenciamento, a luta do movimento negro e indígena, mesmo antes da implementação da Lei, tem sido de romper com percepções de mundo eurocentradas e com a reprodução da ideologia do racismo estrutural que, durante séculos, silenciou a contribuição econômica, social, cultural, científica e religiosa dos indígenas e negros para a formação do Brasil.

Entretanto a sua efetividade é assinalada por ações que vêm conduzindo a um retrocesso dos parcos avanços, sobretudo após meados de 2016, marcado por reformas educacionais de cunho liberal-conservador, vinculadas aos interesses capitalistas de formação de sujeitos e esvaziamento de conhecimentos de emancipação humana no

currículo escolar, como é o caso da Medida Provisória n.746 (autoritária e antidemocrática), transformada na Lei nº 13.415/2017 denominada Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e a publicação, pelo MEC, da *Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental* em 2017 e a do *Ensino Médio* em 2018.

Diante do exposto, o texto objetiva contextualizar e problematizar os conteúdos de uma educação decolonial e antirracista na *BNCC-CSHA* (Ensino Médio) vinculados às políticas públicas de educação pós-meados de 2016. E responde a seguinte indagação: Quais as perspectivas da *BNCC-CSHA* do Ensino Médio para uma educação decolonial e antirracista?

O contexto de produção da *BNCC*, iniciada em 2015 e com aprovação do texto final em 2018, resultou em inúmeros debates e resistências dos setores mais progressistas da sociedade. Os questionamentos apontados na denominada terceira versão¹ da *BNCC* foram relativos aos objetivos prescritos para a educação formal direcionados para atender ao mundo do trabalho, sobretudo no Ensino Médio, e ao esvaziamento dos campos específicos do conhecimento das disciplinas, substituídos por componentes curriculares e por temas relacionados a uma educação para o empreendedorismo, vinculada a projetos individuais. Para compreender a materialidade política desse documento, é importante discuti-lo situando os contextos em que foi construído, explicitar suas concepções teórico-metodológicas liberais conversadoras e refletir sobre as formas de ataque às políticas educacionais libertárias e às classes populares, sobretudo de combate ao racismo e ao heteropatriarcalismo.

2 METODOLOGIA

O texto discute os desafios de educação decolonial e antirracista no contexto das políticas públicas pós-meados de 2016, alicerçada nas categorias de análise advindas do pensamento crítico dialético. Adota-se uma abordagem qualitativa que visa a análise teórico-bibliográfica amparada em autores que pesquisam as políticas de promoção de uma educação decolonial para a igualdade racial.

Os desafios de educação decolonial e antirracista não podem ser analisadas por elas mesmas, assim, procura-se, nesse estudo, situá-la à luz de outros determinantes, ou seja, a apreensão das relações entre o educacional, o econômico e o político. Sua

compreensão se dará por meio da contextualização das questões analisadas no tempo e no espaço histórico em que foram produzidas, visando superar uma relação mecânica de causa e efeito, buscando-se apreender o contexto de referência para subsidiar a investigação desses desafios.

O estudo se propõe a compreender os desafios a partir da análise documental, enquanto instrumento para pesquisas e estudos no âmbito da educação, em especial, estudos de natureza qualitativa que visam análises de políticas educacionais. Do conjunto de documentos selecionados com o objetivo de fundamentar a análise das orientações e dos encaminhamentos em diferentes instâncias, destacam-se as principais fontes utilizadas e, de maneira mais específica, a *BNCC-CHSA* (Ensino Médio) quanto ao texto introdutório e habilidades prescritas para a área com o objetivo de averiguar a potencialidade para uma educação decolonial e antirracista, com potencialidade para a reflexão crítica e emancipatória sobre ser, estar e existir em um país marcado por uma intensa desigualdade racial. A análise desse documento é realizada com a compreensão de que não é neutro, com estreitas vinculações com o lugar histórico, com as circunstâncias temporais e com as contingências específicas da vida material na qual são constituídos (Noma; Koepsel; Chilante, 2010).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) assinalam que as recomendações presentes nos documentos de política educacional, os quais são amplamente divulgados por meio impresso e digital, não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Portanto devem ser abordados, como objeto de interpretação, tratados como unidades de análise que possibilitem o acesso ao discurso para a apreensão da política, por conterem diagnósticos, prioridades, direcionamentos e orientações, procurando ler e interpretar o que dizem e o que não dizem. De tal modo que “[...] um texto não é restrito a uma única e harmoniosa leitura, mas que, ao contrário, torna-se plural, aberto a novas leituras, uma vez que não se trata de um objeto para consumo passivo, mas, sim, um objeto para ser trabalhado pelo leitor para produzir sentido” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 433). Observam as autoras que essa tarefa exige “[...] um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 439, grifo no original)] Por fim, o trecho citado no excerto transcrito foi fundamental no presente artigo, compreendendo que a análise dos documentos produzidos no âmbito educacional é resultante de um processo

político em constante movimento e contradições, permeado por interesses antagônicos que devem e precisam ser desvelados.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL: LUTA POR GARANTIA DE DIREITOS

Enquanto um direito social e constitucional, a educação emancipadora e libertária sempre foi reivindicada pelos movimentos sociais e populares. No Brasil, é fato inegável que os movimentos sociais dos anos 70 e 80 “contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988 (Gonh, 2011, p. 342). Segundo Gomes (2017, p33), “os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica social nacional e internacional. A América Latina passou, naquele momento, por ampla reforma constitucional”. Os movimentos sociais foram protagonistas no questionamento dos avanços das políticas neoliberais, sobretudo na educação, e buscaram a reconstrução do Estado democrático de direito, pós-décadas de autoritarismo.

A luta se expande com a organização de outros movimentos sociais contra as reformas estatais, a favor de uma reforma agrária popular, contra a construção de barragens, contra a fome, além de movimentos de desempregados, ações de aposentados ou pensionistas do sistema previdenciário entre outros. Ações coletivas também surgiram como respostas à crise socioeconômica, atos e manifestações pela paz, contra a violência urbana (Gonh, 2011). As pautas identitárias (indígenas, negros, quilombolas, feministas, LGBTQI+, povos do campo, pessoas com deficiência, povos e comunidades tradicionais, entre outros) se diversificaram e passaram a compor as mobilizações (fóruns, conferências em âmbito nacional e internacional).

Nesse sentido, os debates em torno da conquista de direitos sociais pelas populações subalternizadas pelo processo de colonialização ocupam o cenário político e expandem as denúncias sobre as desigualdades e a discriminação. Segue-se a luta pela reafirmação do princípio constitucional pelo Direito à Educação, contido na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e no artigo 205 de nossa *Constituição Federal* (Brasil, 1988).

Portanto a pressão dos movimentos sociais, em especial do movimento negro e indígena, e a ascensão de governos com características mais progressistas, nos primeiros decênios do século XXI, trouxeram mudanças no trato da ampliação de direitos sociais no contexto das políticas públicas de ações afirmativas. Destaca-se a criação, em 2003, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). No mesmo ano, a promulgação da Lei 10.639/2003 (incluindo os artigos 26a e 79b da LDB) que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas da educação básica (Brasil, 2003). Em 2004, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, no mesmo ano, é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer 03/2004 e a Resolução n. 1/2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras – DCNERER” (Brasil, 2004).

Em 2008, é promulgada a Lei 11.645/2008, que altera a Lei 10.639/03 e insere a obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Indígena (Brasil, 2008) e, em seguida, tem-se a elaboração do 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 (Brasil, 2009) e ocorre, em 2010, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2014).

Destacam-se, ainda, a implementação de políticas de ações afirmativas, na modalidade cotas nas universidades públicas brasileiras, e a aprovação, de maneira unânime, em 2012, da constitucionalidade das ações afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e da Lei de 12.711/2012 (Brasil, 2012), que sanciona cotas para todas as instituições de educação de ensino superior federal. Em 2011, por meio de parecer, o CNE induz, por similaridade, a introdução, na política educacional de Educação para as Relações Étnico-raciais, da população cigana. Também, em 2012, são promulgadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Todas as legislações destacadas constituem um conjunto de documentos importantes em favor da luta por uma educação antirracista. Observa-se, em um curto espaço de tempo, a ocorrência de avanços significativos conquistados no campo político e jurídico, de garantia de direitos às populações que foram historicamente marginalizadas e estigmatizadas pelo

processo de colonização e, portanto, vítimas do racismo que as posicionou em lugares sociais subalternizados, gerando atraso econômico e social perpetuado por gerações.

Após essa concisa incursão na história das lutas e conquistas pela promoção da igualdade racial é possível reafirmar que os avanços não ocorreram espontaneamente por um compromisso do Estado com a população negra e, sim, como resultante de uma longa luta, tensões, persistência e resistência do movimento negro, como ressalta Gomes (2017). Embora tais legislações, indutoras de uma política educacional, colocassem a questão racial na agenda política nacional no final do século XX e reafirmassem a responsabilidade do Estado Brasileiro em adotar políticas públicas afirmativas, a linha entre o avanço e o retrocesso continua tênue, pois as tensões e as disputas por projetos de sociedade estão presentes alimentadas pelo racismo estrutural (Almeida, 2019).

Porém, apesar dos avanços, desde meados de 2016, projetos políticos liberais e conservadores vêm minando a frágil e recente estrutura em construção das políticas de promoção da igualdade racial e garantia de direitos fundamentais às várias populações que vivem em situação de marginalização na sociedade brasileira.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PÓS-MEADOS DE 2016: ATAQUES A UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E EMANCIPADORA

As mudanças nos processos normativos que assinalaram a educação brasileira pós-meados de 2016 foram marcadas por intensas transformações nas esferas políticas, econômicas e sociais que remontam às condições históricas do início do século XXI².

As reformas desencadeadas foram parte da materialidade do modelo econômico e político que propôs a redefinição do papel do Estado amparada no sistema ideológico, político e cultural do neoliberalismo. O antídoto proposto para a crise estrutural do sistema capitalista foi amparado nas políticas de liberalização, desregulamentação e privatização. Isso trouxe inúmeras consequências para a classe trabalhadora como precarização das relações de trabalho, desregulamentação dos direitos trabalhistas, redução dos gastos públicos, além de elevar a pobreza, a miséria e a violência.

Lombardi e Lima (2018, p. 47) enfatizam que tal conjuntura foi “marcada por rápido agravamento da economia nacional e, conseqüentemente, das políticas sociais” que afetam diretamente os trabalhadores. O aumento do desemprego³ nos últimos anos no

Brasil escancara a violência da ofensiva neoliberal que freou os avanços sociais promovidos depois da redemocratização.

Tal realidade se agravou com a proposta da Emenda Constitucional (PEC) n. 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou por 20 anos os investimentos públicos (Brasil, 2016). As reformas do Governo Temer intensificaram a redução dos recursos públicos destinados à educação e buscaram adequar a escola pública aos interesses do mercado. A educação nesse contexto ideológico-político, que já vinha sendo pensada sob o viés neoliberal, passa a ser “duplamente atacada”: por um lado, torna-se mercadoria no balcão de negócios e ações das grandes corporações de ensino privadas; por outro, “adequam a educação das massas à reorganização das bases produtivas tornando a escola um aparelho privado da hegemonia empresarial corporativa” (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 48).

É importante mencionar, nesse contexto, o movimento “Todos pela Educação” que corrobora tais reformas e o “Escola Sem Partido”⁴; o primeiro é financiado exclusivamente pela iniciativa privada, em especial pelo capital financeiro interessado na consolidação dos preceitos capitalistas na organização da educação básica, e o segundo constrange o trabalho do professor por meio de um discurso de combate à doutrinação político-ideológica no âmbito escolar, sendo ambos de cunho ideológico liberal conservador que tem ganhado espaço na arena do discurso/disputa políticos sobre educação nos últimos anos.

A escola, que era desafiada a pensar e estabelecer condições mais adequadas para reconhecer o direito da classe trabalhadora de acessar uma educação de qualidade, atender a essa justa reivindicação e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, é duramente atacada. É, então, pressionada a recuar em suas concepções sobre uma instituição de promoção de emancipação humana e continuar como peça fundamental do processo de acumulação de capital e reprodução de uma sociedade desigual. Os mecanismos utilizados, por meio das reformas, visam garantir tal recuo e expressam os interesses conservadores que subvertem as funções da escola e retiram a dimensão política e sua capacidade de formação crítica. O empresariado da educação, influencia diretamente os currículos escolares por meio da “pedagogia empresarial-corporativa”, como alertam Lombardi e Lima (2019).

Um dos primeiros atos do governo de Michel Temer foi a instituição da Medida Provisória nº 746/2016, que “reformou” o Ensino Médio, com mudanças que escancaram

a redução do processo formativos dos estudantes, negando/cerceando o acesso ao conjunto de conhecimentos científicos e a sua capacidade de compreensão do mundo por uma educação instrumental, flexível e adaptativa. Lino (2017) salienta que, sob o discurso pautado pelo ideário da empregabilidade, o Governo Temer tenta reimprimir a subordinação da formação escolar ao sistema produtivo no Ensino Médio. Lino (2017, p.83) também considera os “itinerários formativos específicos”, uma proposta fragmentária, pois “longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o *apartheid* social dos jovens pobres”. A autora ressalta que é “evidente o retrocesso a concepções elitistas, que propõem formações distintas de acordo com a origem social dos estudantes, confirmando que a oferta do ensino não se dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais”.

Nesse mesmo cenário político, é apresentada a proposta de implementação da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* anunciada pelo Ministério de Educação (MEC) em abril de 2017, cujos fundamentos teórico-metodológicos são amparados em objetivos de aprendizagem pautados no desenvolvimento de “competências e habilidades”⁵ que dialogam com os interesses e requisitos para um processo educativo direcionado a atender às demandas do mercado de trabalho no contexto político e econômico neoliberal, com a predominância de uma visão mercantil da escola pública. Nesse contexto, o documento da *BNCC* do Ensino Médio (*BNCC-EM*) foi disponibilizado em abril do ano seguinte (Brasil, 2018).

As análises já apontavam alguns elementos fundamentais para sua compreensão: o caráter tecnicista, o forte viés mercadológico da *BNCC* e a redução dos processos formativos, com foco nas habilidades e competências (Silva, 2018). A autora ainda aponta: “O documento recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado” (Silva, 2018, p. 9).

As análises de Corrêa e Morgado (2018, p. 8) evidenciam que o documento “reflete a opção pelo modelo da teoria curricular de instrução”. De acordo com os autores:

[...] as tecnologias, no modelo de organização do currículo nacional, estão relacionadas com a regulação do estado e com as políticas de *accountability*, onde os conceitos de eficiência e de eficácia, bem como os resultados aparecem (Corrêa; Morgado, 2018, p. 9).

As análises apontadas acima revelam que a *BNCC*, ao se pautar nas habilidades e competências, não apresenta nada de inovador. É velha e facilmente reconhecida nos documentos da reforma curricular que remontam à década de 90. Busca adequar a formação dos estudantes às necessidades do mercado de trabalho, orientada pelas habilidades e competências validadas pelos testes padronizados. Fica explícita a subordinação da escola aos interesses do sistema privado materializado no âmbito político e pedagógico.

Diante do exposto, as reformas empreendidas no Ensino Médio e a *BNCC* ampliam as desigualdades educacionais (marcadamente mais cruéis para a população negra), com o esvaziamento do conhecimento científico em favor do técnico, e propõem uma formação para a adaptação ao sistema produtivo vigente. Portanto a ascensão de um grupo cuja coalização é marcada por visões conservadoras, ameaça a promoção de uma educação inclusiva, democrática, libertaria e, sobretudo, decolonial e antirracista.

Santos (2020, p. 201) observa que, após o *impeachment* da presidente Dilma Roussef e, posteriormente, a eleição de Jair Messias Bolsonaro, as pautas de inclusão e efetivação de ampliação dos direitos humanos, de reconhecimento e reparação dos danos causados pela escravidão e a construção de uma educação antirracista apresentam uma efetiva inflexão contra os avanços. O autor lista alguns acontecimentos que revelam tal inflexão: a mudança do quadro de gestores sem histórico de participação nos movimentos sociais, substituídos por pessoas com discursos contrários às políticas de promoção da igualdade racial; a mudança na constituição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a destituição de seus representantes; a extinção do Ministério da Igualdade Racial, rebaixado a secretaria; a aparente queda no número de certificações de reconhecimento de comunidades quilombolas e, também, o enfraquecimento da agenda da igualdade racial no contexto atual.

Ainda vale acrescentar que, na terceira versão da *BNCC*, houve a supressão dos conteúdos relacionados a diversidade sexual e identidade de gênero, porque o governo do presidente Michel Temer cedeu à pressão da chamada “bancada da Bíblia” constituída por políticos representantes de grupos religiosos cristãos fundamentalistas que sempre tensionam o currículo escolar, ou seja, disputam-no, em nome da garantia da “manutenção dos valores familiares” e para tanto, desde os anos 2000, têm produzido a chamada “cruzada antigênero⁶” e, no contexto histórico-político pós-setembro de 2016, não

encontraram nenhuma resistência a suas ideias. Reconhece-se ainda que uma educação antirracista preferencialmente deve cruzar as opressões do racismo com as demais como classe, sexualidade e gênero, em uma perspectiva interseccional. Esse fato recrudesce a promoção de uma educação antirracista que, preferencialmente, deve cruzar as opressões do racismo com as demais como classe, sexualidade e gênero, em uma perspectiva interseccional.

Ressalta-se ainda que esse contexto político e reacionário alimenta discursos, em especial nas redes sociais, contrários às políticas de promoção da igualdade racial, de negação do racismo, que assola a população negra e a indígena, exacerbados nas denúncias de atos racistas e no aumento da violência, sobretudo contra as juventudes masculinas⁷. O avanço do discurso conservador e os ataques aos professores por meio das ideias da Escola Sem Partido geraram efeitos inibidores nas defesas das políticas de combate ao racismo.

5 BNCC (CHSA) – ENSINO MÉDIO: ASSEGURA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA?

O objetivo da presente seção é averiguar de que forma as discussões que asseguram a problematização de uma educação decolonial e antirracista foram garantidas na etapa do Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), onde está alocado um dos componentes curriculares que é chave para o debate, a disciplina de História, não negligenciando o papel de outras disciplinas como Geografia, que tem como objeto de estudo a organização espacial, Sociologia, que apresenta debates fundantes para compreensão das relações sociais e, evidentemente, Filosofia, com categorias que ensinam sobre como pensar o mundo.

Espera-se que o currículo prescrito para todas as quatro disciplinas dessa área de conhecimento possa desvelar os mecanismos de ação do racismo estrutural na promoção de subalternidades e iniquidades na sociedade brasileira. Diante disso, acredita-se que a problematização de uma educação decolonial e antirracista na educação básica deve contextualizar os objetivos do projeto de sociedade criado no limiar da Modernidade pelos países colonizadores da Europa, ou seja, entender em que momento da história da

humanidade a ideia da existência de raças superiores e inferiores deu origem às concepções que sustentam o racismo estrutural vigente.

Uma educação que possa questionar o racismo estrutural, deve se pautar em alguns princípios: o primeiro é não problematizar o colonialismo como único sistema de opressão, mas reconhecer as subalternidades interseccionadas com o capitalismo e o heteropatriarcalismo, ou seja, um sujeito, dependendo de sua origem, classe, cor de pele, religião, condição da sua sexualidade ou gênero, pode ser vítima de múltiplas iniquidades, conforme suas identidades sociais. O segundo princípio é a assunção de que a educação decolonial e antirracista não pode reproduzir o discurso simplista, generalista e enviesado do “reconhecimento da diversidade cultural” e do “respeito à diferença”, pois romper com esse debate é promover uma discussão que atenda à interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009).

Ainda sobre os argumentos do primeiro princípio, a educação das crianças, adolescentes e juventudes, na perspectiva decolonial e antirracista, deve-se pautar pelo reconhecimento de que o padrão de poder, instalado pelo colonialismo europeu na América e iniciado no final do século XV, foi centrado tanto na ideologia da raça para a organização social e domínio do território como no capitalismo mercantil comercial para a estruturação do controle do trabalho. Tais concepções, combinadas e agindo simultaneamente, viabilizaram a exploração, a pilhagem, a invasão de territórios e a escravização dos corpos negros e indígenas, transformando-os em mercadoria, como nos apresentam autores como Cesaire (1978), Dussel (1994), Quijano (2005), Walsh (2009) e Mbembe, (2018). Sendo assim, um currículo prescrito com potencial de articular uma educação decolonial e antirracista carece que os conteúdos possam demonstrar, de forma explícita, o desvelamento da tríade Modernidade/Colonialismo/Capitalismo que se constituiu como o eixo central da história de construção do território da América Latina e, em particular, do Brasil.

Ao se centrar a análise da organização socioespacial da América Latina e do Brasil na tríade apontada, serão assegurados currículos escolares na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio com potencial para o educar para a decolonialidade, preceito defendido por Walsh (2009) como sendo uma perspectiva crítica de leitura de mundo contra-hegemônica, de contrariedade e de superação das relações de colonização em busca da emancipação dos corpos subalternizados. Essa nova leitura de

mundo seria capaz de elaborar outras concepções de mundo fora da lógica eurocêntrica/colonial/capitalista, seguramente arquitetadas por meio da visibilidade, nos currículos, de formas de ação do projeto de desumanização da colonização, com vistas a despertar nos estudantes mecanismos de ação política de insurgência para resistência e existência coletiva e individual de libertação e estímulo à autoconsciência. Nesse caso, especialmente dos sujeitos que foram subalternizados pelo projeto racional e ocidental de mundo e cujos conhecimentos e sentidos foram excluídos da produção de discursos e valores que ainda prevalecem na contemporaneidade.

Diante desse debate, um currículo nacional, segundo Araújo (2020), é o ponto crucial de chegada e de partida para que ora visões mais conservadoras, hegemônicas e colonialistas permaneçam ou, por vezes, visões decoloniais e emancipadoras sejam problematizadas, rompendo os mecanismos legitimadores de poder e saber. Portanto o currículo nacional de um dado país, que prescreve o que deve ser ensinado a crianças, adolescentes e juventudes, toma um lugar nobre na geopolítica do saber, para manter o sentido de mundo colonial e eurocêntrico ou produzir um giro decolonial que:

[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012, p. 3).

Sendo assim, a pergunta que a presente seção pretende responder é: a *BNCC* da área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas para o Ensino Médio apresenta princípios de uma educação colonialista e conservadora ou questionamentos decoloniais e antirracistas de sentido de mundo?

O currículo analisado tem ao todo 19 páginas (Brasil, 2018, p. 561-579), com 9 páginas iniciais de apresentação da proposta, com foco na contextualização do que se reconhece como categorias da área (tempo e espaço, territórios e fronteiras, indivíduo e natureza, sociedade, cultura, ética, política e trabalho) que, na proposta, se constituem como eixos centrais de discussão das habilidades elencadas. Depois, segue um quadro com seis competências específicas da área, sendo cada uma desdobrada em habilidades (somando um total de 32) devidamente numeradas com um código alfanumérico que facilitará a organização das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Esperávamos que, na contextualização teórica das categorias tempo-espço e território-fronteira, em especial na discussão sobre os processos da formação socioespacial da sociedade americana e brasileira, o conceito de colonialidade do poder como uma reorientação epistemológica fosse apresentado para reconhecer como as ideias de raça e racismo serviram para sustentar concepções de inferioridade e superioridade, justificando a coisificação do outro e a demarcação da construção eurocêntrica da identidade nacional. Porém, quando se apresenta a discussão de fronteira, está expresso:

A conformação dos impérios coloniais, a formação dos Estados Nacionais e os processos de globalização problematizam a discussão sobre limites culturais e fronteiras nacionais. Os limites, por exemplo, entre civilização e barbárie geraram, não raro, a destruição daqueles indivíduos considerados bárbaros. Temos aí uma fronteira sangrenta. Povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos, favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes (Brasil, 2018, p. 564).

Por que alguns indivíduos foram considerados bárbaros? Tem relação com o pertencimento racial? O texto é generalista, não aponta quem foram os invasores e, muito menos, qual a instrumentação teórico-metodológica que garantiu suporte a esse sentido de mundo.

Quando da conceituação de natureza e política, a narrativa do currículo se vale dos sentidos que os gregos deram a essa categoria, infelizmente a fundamentação epistemológica não apresenta os conhecimentos de outros povos sobre natureza e política, como, por exemplo, indígenas, africanos, ciganos, asiáticos, entre outros que foram subalternizados pelo projeto moderno/ocidental/colonial/capitalista, contradizendo, inclusive, o discurso do próprio texto nas duas páginas seguintes:

Seguindo essa atitude inquiridora da realidade, é preciso que os estudantes percebam que a pretensão da validade e a aceitação de princípios universais têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades (Brasil, 2018, p. 566).

O mesmo se repete ao caracterizar o conceito de trabalho: primeiramente, o texto expõe sua origem na Grécia Antiga, depois segue com Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim. A crítica aqui não é deslegitimar a produção científica desses intelectuais, mas ressaltar que não existe um projeto de emancipação da *episteme*, para além do que nos

fazem conhecer os intelectuais alemães e franceses sobre a realidade social, confirmando a tradição eurocêntrica da ciência brasileira, devidamente reproduzida no currículo escolar, que, por ora, reforça a chamada monocultura do saber, invisibilizando outros sentidos de mundo sobre o conceito de trabalho, conhecido e experienciado por todos os povos ao redor do mundo.

Em relação às competências específicas da área, não há nenhum comando que leve os docentes a discutir a colonialidade vinculada às concepções de raça e racismo estrutural. A que mais se aproxima, ainda com algumas limitações quanto à definição exata dos termos, cabendo mais uma interpretação docente, é a quinta competência: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p.570). Essa competência é, no mínimo, reducionista, ao não mencionar as principais formas de opressão geradoras de injustiças, preconceitos etc., sem mencioná-las em um viés interseccional a partir dos três principais sistemas de opressão: capitalismo, heteropatriarcalismo e colonialismo.

Das 32 habilidades específicas prescritas para a área analisada, apenas uma apresenta, ainda que de maneira muito geral, as discussões que podem levar docentes a evidenciar respostas às epistemologias que sustentam o projeto eurocêntrico da modernidade.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (*etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento* etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as as narrativas que contemplem outros agentes e discursos (Brasil, 2018, p.572, grifos nossos).

Porém o comando não é suficientemente claro, não demarca com precisão a necessidade de desmembrar essas habilidades em conteúdos que demonstrem os impactos da experiência colonial para a ocupação dos territórios, organização socioespacial e relações de poder nos países colonizados. Observamos que os conceitos de etnocentrismo, racismo e modernidade aparecem juntos com os conceitos de cooperativismo/desenvolvimentismo, o que pode induzir o docente a uma confusão no entendimento de como transformar essa habilidade em conteúdo para os diferentes componentes curriculares, sabendo que “na escola, no currículo e na sala de aula,

convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências preconceitos” (Gomes, 2012, p.104-105). Tendo em vista os entraves apontados pela autora, defende-se a necessidade de o currículo prescrito demonstrar, com objetividade, a simbiose entre colonialismo e capitalismo no limiar da modernidade e o projeto de poder instituído na América Latina que, depois, se tornou mundial. Tal contextualização poderia induzir a uma produção de conhecimentos que rompessem com a *episteme* do Ocidente colonial.

Outro conceito marcante na *BNCC* geral da Educação Básica é o “respeito à diversidade” ou “respeito à diferença” com o objetivo de mobilizar o reconhecimento da presença das populações denominadas como grupos étnico-raciais, bem como de suas culturas, evidentemente para atender ao artigo 26A da LDB e outras legislações. Essa prerrogativa é muito recorrente em todo o documento geral da *BNCC*, tanto na Introdução (Brasil, 2018) como na parte específica de cada disciplina.

Para exemplificar, damos destaque ao aparecimento da ideia de “valorizar a diversidade” em duas competências (sexta e oitava, p. 9-10), entre as dez para a Educação Básica. Observa-se que o conceito de diversidade aparece de forma ampla e inconsistente, além de servir como um conceito *proxy* para raça e outras formas de nominar as opressões. A aposta da *BNCC* no conceito de diversidade para garantir uma educação antirracista é no mínimo temerosa, delegando a cada docente a escolha para valorizar e reconhecer o tipo de diversidade que achar importante.

Walsh (2009) apresenta uma preocupação ontológica e política sobre o conceito de diversidade, em especial, a cultural. Segundo a autora, a luta dos vários movimentos indígenas e afrodescendentes da América Latina por garantia de direitos pressionou, a partir da década de 90, os organismos internacionais como BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento), FMI (Fundo Mundial Internacional), Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) a incorporarem, em seus editais de projetos educacionais para América Latina, a inserção de políticas que atendessem as populações indígenas e afrodescendentes. Porém a autora ressalta que essa ação tinha como intencionalidade apaziguar e administrar os conflitos étnico-raciais, obedecendo a uma lógica multicultural da razão neoliberal.

Ainda recorrendo ao pensamento de Walsh (2009), vê-se que, ao mesmo tempo em que o capitalismo neoliberal incorpora o discurso da diversidade cultural, também

assegura o controle contínuo do domínio do poder hegemônico nacional e os interesses do capitalismo global, sem causar uma fissura no padrão de poder herdado da tríade Modernidade/Colonialidade/Capitalismo, que tem a raça como elemento constituinte de dominação e exploração. A estratégia da razão neoliberal, colonialista e ocidental de incorporar em seus discursos o respeito e a valorização das diferenças e das diversidades é denominada, pela autora, como interculturalidade funcional. Sendo assim, observa-se, logo nas primeiras páginas que definem as competências para toda a educação básica, que a *BNCC* reverbera a lógica da interculturalidade funcional, igualmente presente na definição dos conteúdos da área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, por meio das repetidas vezes em que defende o “reconhecer as diferenças” ou a “existência da identidade e diversidade cultural/étnico-cultural”, citados seis vezes no texto de Introdução e, ainda, em três habilidades (EM13CHS104, EM13CHS204 e EM13CHS502) das 32 prescritas para a área de CHSA na etapa do Ensino Médio.

Portanto a interculturalidade funcional que assume a diversidade cultural como eixo central não questiona o padrão de poder institucional-estrutural que organiza as iniquidades nas sociedades marcadas pela colonização. A contraproposta para garantir uma educação decolonial e antirracista seria dar centralidade à interculturalidade crítica que, segundo Walsh (2009), é constituída de um paradigma que tem origem nos movimentos sociais dos povos que sofreram com a desumanização e subalternidade, e que questionam o padrão de poder advindo da Modernidade/Colonialidade/Capitalismo.

É impossível descolonizar currículo sem promover uma leitura da realidade social e sem reconhecer que a diferença e a diversidade cultural estão ancoradas em um discurso que escamoteia a raça, o racismo e a racialização de corpos como central do padrão de poder da colonialidade, concepções utilizadas para a construção de sentidos de mundo de que há nós (europeus, civilizados, racionalistas etc.) e os outros (indígenas, negros, emocionais, incivilizados etc.).

Sobre os argumentos do segundo princípio de uma educação antirracista, sabe-se que os conteúdos relacionados a identidade de gênero e diversidade sexual foram retirados da terceira versão da *BNCC*, por conta da pressão de grupos político-religiosos de viés extremista e de parte da sociedade civil organizada conservadora e reacionária. Por essa particularidade, infelizmente, na prescrição dos conteúdos de toda a *BNCC-CHSA*, o centro de percepção das desigualdades pauta-se apenas em classe social, não havendo

nenhuma menção ao entrecruzamento de identidades sociais, portanto de opressão, como é possível visualizar nas habilidades específicas (EM13CHS401, EM13CHS402 e EM13CHS403) que compõem a quarta competência cujo foco é a análise das relações de produção, capital, trabalho em diferentes contextos, culturas e territórios.

Seria possível discutir sobre as relações de produção, capital e trabalho sem apresentar a gramática política e epistemológica das dominações engendradas pelo heteropatriarcalismo, o colonialismo e o racismo estrutural como constituintes das desigualdades em todos os espaços geográficos do mundo? Apenas a classe social pode ser considerada como um marcador de opressão que gera iniquidades? A ausência da apresentação de conteúdos que questionam a indissociabilidade dos sistemas de opressão: capitalismo, heteropatriarcalismo e colonialismo garantem o que objetiva a BNCC da área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas no seu primeiro parágrafo?

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 561).

Um currículo decolonial e antirracista deve garantir a visibilidade de todos os sujeitos sociais e coletivos, em um contexto de visibilidade das várias formas de existir, mas o que percebemos é a invisibilidade e o silenciamento de outras existências, ao ignorar não apenas as formas, mas também as subalternidades fora do padrão heteronormativo. Sendo assim, seria possível garantir o respeito aos direitos humanos, a interculturalidade e o combate aos preconceitos de qualquer natureza nas escolas brasileiras, sem a prescrição de conteúdos que apresentem outras formas de existir para além da heteronormatividade?

Diante de tais argumentos, observa-se que os dois princípios básicos de uma educação decolonial e antirracista infelizmente não são contemplados na BNCC (CHSA) para o Ensino Médio, possivelmente pela escolha político-ideológica do grupo que passou a governar o país pós-meados de 2016, o que torna evidente que todo projeto de nação é

construído e sustentando por meio da prescrição dos conteúdos do currículo escolar nacional, portanto a educação não é neutra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da BNCC permitiu a compreensão de que essa política não ocorre de forma neutra e consensual. O debate sobre o tema, em especial Educação das Relações Étnico-raciais, se desenvolve em meio a tensões, contradições e lutas das forças sociais, políticas e culturais em disputa. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças, a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação, além de ameaçar os avanços no sentido do reconhecimento, da reparação e da restituição histórica dos direitos usurpados de vários povos subalternizados pós-invasão portuguesa no Brasil.

Entendemos que há um abismo na produção de uma educação decolonial e antirracista na *Base Nacional Curricular Comum*, prescrita para as juventudes do Ensino Médio, nas disciplinas que são responsáveis por discutir visões de mundo emancipadoras. O que observamos foram concepções de cunho colonialista, cisheteropatriarcal e com preceitos neoliberais.

Acredita-se que uma BNCC que possa apresentar uma proposta robusta decolonial e antirracista necessitava explicitar o padrão global moderno/colonial/capitalista de poder nas interpretações e análises do sistema mundo, em particular das estruturas de organizam a dominação, o controle e a exploração das populações racializadas. Em segundo lugar deveria apresentar gênero, corpo normatividade, sexualidade, classe, raça e outros marcadores sociais como interseccionais, de modo a explicitar a complexidade e o modelo coextensivo dos padrões de poder que geram as desigualdades materializadas no espaço geográfico brasileiro. Mas, a BNCC, parece preferir a explicação simplória e monolítica de classe social revelando concepções de análises alienantes, liberais e reducionistas no currículo das disciplinas que deveriam ser o ponto nevrálgico e crítico de compreensão das estruturas sociais que regem a vida em sociedade. Ainda mais, pelo seu caráter antidemocrática como explicitado no texto nem de longe poderia se enquadrar em uma proposta antirracista preocupada em revelar as lógicas e processos socioespaciais

de dominação, controle, exclusão e marginalização que incide contra as populações racializadas no estágio atual da colonialidade do poder.

Sendo o currículo um território em disputa, resta, portanto, que os docentes dessa área do conhecimento possam promover uma desobediência epistêmica e política ao currículo nacional, na formação de sujeitos que possam questionar o colonialismo, o racismo, o capitalismo, capacitismo e o cisheteropatriarcalismo. Parece-nos, contudo, que esta luta ficará, mais uma vez, para aqueles e aquelas que subvertem o currículo, que inventam outros tempos e outros espaços para produzir o direito à vida digna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Decolonialidade e geografia escolar: revisitações didático-pedagógicas. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3, p. 91-102, nov. 2020. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6694>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília-DF, 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Edição 241, Seção 1, p. 2, 16 dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção I, p. 11.

BRASIL [Constituição]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial** [recurso eletrônico]: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 3. ed. Brasília: Edições Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: EI; EF; EM**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/2011, aprovado em 7 de dezembro de 2011**. Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Brasília: MEC/CNE, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/.../>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/.../>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/.../pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre a colonização**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

CHESNEY, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO – COLBEDUCA*, 4., 2018, Braga e Paredes de Coura. **Anais...** Braga e Paredes de Coura: Convênio entre a Universidade do Minho e Universidade de Santa Catarina, 2018. v.3, p.1-17. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em: 6 ago. 2022.

DUSSEL, Enrique. **1492**: El encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural Editores; UMSA, 1994.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em:

https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso em: 12 ago. 2022.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 47, p.333-361, maio/ago. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf>. Acesso em 24/08/23.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2023**. São Paulo: FBSP: IPEA, 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 07 dez. 2023.

LINO, Lucilia Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, v. 11, n.20, p. 75-90, jan. 2017. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756> Acesso em 18/06/23.

LOMBARDI José Claudinei; LIMA, Maria Rosário. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. *In: RAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p 47-62.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1, 2018.

NOMA, Amélia Kimiko.; KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; CHILANTE, Ednéia Fátima Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 10, n. 38e, p. 65-82, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639751>. Acesso em: 10 dez. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. A questão racial e as políticas de promoção da igualdade em tempos de golpe: inflexão democrática, projetos de nação, políticas de reconhecimento e território. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 4, n. 42, p. 200-224, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7877>. Acesso em: 09 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselaine Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view>. Acesso em 09 out. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

NOTAS:

¹ A BNCC teve 3 versões. A primeira foi entregue para a apreciação da sociedade em setembro de 2015, a segunda foi reelaborada seguindo as contribuições da primeira e ficou pronta em maio de 2016. Em 31 de agosto de 2016 o presidente Michel Temer tomou posse e arquivou a segunda versão. Em abril de 2017, o Ministério da Educação apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão.

² As condições históricas do início do século XXI foram resultantes de um amplo processo de reestruturação do sistema capitalista, decorrente das sucessivas crises econômicas, financeiras e sociais, deflagrado a partir da década de 70 e se constituiu em um amplo movimento, denominado por Chesney (1996) de mundialização do capital.

³ A taxa de desemprego no Brasil, em 2015, foi de 9,6% e saltou, em 2019, para 11,9%. Com a pandemia da Covid-19, chegou, em agosto de 2021, a 13,2 % e, no terceiro trimestre de 2023, registrou queda ficando em 7,6% (IBGE, 2023).

⁴ Movimento da sociedade civil organizada de cunho conservador e reacionário, criado em 2004 no Brasil e inspirado no movimento que surgiu nos Estados Unidos, denominado *No Indoctrination*, com o objetivo de impor, no currículo escolar, a neutralidade à práxis humana, afirmando que a abordagem dos conteúdos não pode ter caráter político-ideológico.

⁵ A organização de um currículo centrado para as competências e habilidades explicita o deslocamento das concepções do mercado empresarial para a educação. Revela uma perspectiva meramente instrumental do currículo que serve ao capital como mecanismo para a preparação da forma de trabalho.

⁶ Essa denominação é dada a todas as ofensivas de grupos conservadores, pautados em concepções religiosas extremistas que mundialmente têm disputado os currículos nacionais contra a inserção de temas relacionados à identidade de gênero e ao reconhecimento de outras sexualidades para além da heteronormatividade.

⁷ Os dados do *Atlas da Violência 2023* (IPEA) revelam o aumento da violência contra as pessoas negras, sendo os jovens as principais vítimas de homicídios do país. De acordo com os dados, em 2021, os negros representaram 77,1% dos mortos, com uma taxa de 31,0 homicídios para cada 100 mil habitantes.

Recebido em: 08/12/2023

Aprovado em: 15/09/2024

Publicado em: 30/05/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.