

## QUINZE ANOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular

*Heldina Pereira Pinto Fagundes<sup>1</sup>*

*Berta Leni Costa Cardoso<sup>2</sup>*

### RESUMO

Após quinze anos de vigência da Lei 10.639/2003 surgem novos focos de tensão para a educação das relações étnico-raciais, considerando o cenário da crise política brasileira. O objetivo deste artigo é discutir os desafios e as tensões que envolvem a efetivação da Lei 10.639/2003, diante da implementação da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores, Resolução n. 02/2015. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que se pautou na análise de artigos acadêmicos, livros, documentos oficiais e publicações digitais de entidades representativas de docentes e de pesquisadores da educação, incluindo também informações verbais de sujeitos que têm muito a contribuir para essa discussão. O apoio teórico foi dado por McLaren (1997), Gomes (2017), Macêdo (2006), Corrêa, Morgado (2018), entre outros. Os resultados mostram que houve avanços na inserção da categoria étnico-racial no sistema educativo como um todo, em especial nos currículos escolares, mesmo que ainda existam desafios. São mudanças importantes, que possibilitam o fortalecimento da luta em defesa dessas conquistas e instrumentalizam os movimentos sociais negros, docentes, ativistas, entre outros, tendo em vista garantir a continuidade do trabalho em prol da efetivação plena da Lei 10.639/2003, no enfrentamento dos novos desafios.

**Palavras-chave:** Currículo. Lei 10.639/2003. BNCC.

### FIFTEEN YEARS OF THE IMPLEMENTATION OF THE LAW 10639/2003: challenges and tensions in the context of National Curricular Common Base

### ABSTRACT

After 15 years of Law enforcement 10639/2003 new focus of tensions arise for the education of ethic-racial relations having a background against the Brazilian political crisis. This situation raises the need to reflect on how to achieve its full

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - 2005 - (PUC-SP). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8393-3700>. E-mail: heldinapinto@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus XII, Brasil. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-7697-0423>. E-mail: bertacostacardoso@yahoo.com.br

effectiveness posed by the National Curricular Common Base. (NCCB). To achieve such objective a bibliographic research was conducted based on the analysis of academic articles, books, official documents and digital publications of entities representative of teachers and researchers of education. The results show that, despite the challenges, some normative instruments still guarantee the continuing of the work in favor of the implementation of said Law since the Law of Guidelines and Basic of Education. (GBE) n. 9394/93 and new National Curricular Guidelines for the initial training at the higher level and for the continuing education primary school teachers resolution n. 02/ 2015, among others, assert that the weaknesses can be softened.

**Keywords:** Curriculum. Law 10.639/2003. NCCB.

## **QUINCE AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 10639/2003: retos y tensiones en el contexto de la Base Nacional Común Curricular**

### **RESUMEN**

Después de 15 años de vigencia de la Ley 10639/2003 surgen nuevos focos de tensión en la educación de las relaciones étnico-raciales, teniendo como telón de fondo la crisis política brasileña. Tal coyuntura genera la necesidad de reflexionar acerca de cómo alcanzar su plena efectividad ante los desafíos planteados por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Para atender al objetivo se realizó una investigación bibliográfica, basada en el análisis de artículos académicos, libros, documentos oficiales y publicaciones digitales de entidades representativas de docentes y de investigadores de la educación. Los resultados muestran que, a pesar de los desafíos, algunos instrumentos normativos todavía garantizan la continuidad del trabajo a favor de la efectuación plena de la Ley, una vez que la Ley de Directrices y Base de la Educación (LDB), n. 9394/93 y las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior y para la formación continuada de profesores de educación básica, Resolución, n. 02 de 2015, entre otros, aseguran que las fragilidades pueden ser mejoradas.

**Palabras clave:** Currículo. Ley 10639/2003. BNCC.

### **1 INTRODUÇÃO**

Neste artigo é feita uma discussão sobre os quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003, tendo como pano de fundo os desafios e as tensões que envolvem o contexto atual, marcado por retrocessos nas reformas educacionais. Essa lei constitui uma conquista dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que tem contribuído substancialmente para o combate ao racismo na sociedade brasileira, abrindo espaço para o “que hoje se produz sobre a temática racial e

africana [...] e políticas de promoção da igualdade racial" (GOMES, 2018, p. 18).

Atualmente, tem crescido a sensação de insegurança e a preocupação com o futuro das políticas e dos projetos referentes ao currículo e às relações étnico-raciais. Tanto a lei da reforma do Ensino Médio, n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental têm provocado intensos debates entre gestores governamentais, professores, ativistas e militantes de entidades científicas e representativas de docentes, que defendem uma perspectiva crítica e emancipatória de educação.

As posições são antagônicas, e geram debates acirrados. Os grupos que se apoiam nas concepções que valorizam a alteridade, bem como os que se fundamentam no conceito de interculturalismo, defendido por Candau (2018), e no de multiculturalismo crítico, proposto por McLaren (1997), oferecem categorias teóricas para a realização de uma análise da realidade sob a perspectiva das culturas oprimidas e apontam desvantagens e retrocessos na aprovação dessas políticas de currículo.

As discussões que realizamos neste artigo buscam uma aproximação com a visão do multiculturalismo crítico de Peter McLaren (1997). O autor apresenta quatro tendências assumidas pelo multiculturalismo: o multiculturalismo conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e a tendência crítica e de resistência.

O multiculturalismo crítico e de resistência compreende as relações étnico-raciais como diferença, e não como diversidade. Para McLaren, o multiculturalismo conservador "utiliza o termo 'diversidade' para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a sua posição" (p. 114-15). Nessa perspectiva, os grupos considerados diferentes devem aceitar de forma consensual a imposição de uma cultura sobre as outras, tida como melhor, mais civilizada, ou seja, superior.

O texto da BNCC, voltado para todos os níveis da educação básica, tem sido criticado por adotar uma visão não crítica dessa problemática,

constituindo-se num entrave para a efetivação plena de um processo que havia avançado muito no sentido de diminuir as iniquidades produzidas dentro de uma narrativa que reproduz o racismo “institucional e estrutural” (SILVA, 1999, p. 102-3).

Diante disso, buscamos neste artigo identificar e discutir os desafios e as tensões enfrentados no aniversário de quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003, no contexto da Base Nacional Comum Curricular, diante da implementação dessa Base e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores, Resolução n. 02/2015.

Trata-se de questão pertinente ao currículo e às relações raciais. A partir da problematização da diversidade e da diferença, os estudos desse campo têm se voltado para a construção de estratégias de valorização dos grupos marginalizados socialmente, visando a superação do racismo na sociedade brasileira.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa, que abarcou diferentes fontes, impressas e publicadas em meios eletrônicos. Como as discussões sobre a BNCC têm estado na centralidade dos debates, foi necessário participar de diversos eventos locais, regionais e nacionais, no intuito de captar o teor do que tem sido abordado, numa perspectiva mais política, bem como a visão dos atores envolvidos. Por isso, também inserimos neste artigo informações verbais retiradas de algumas dessas palestras, em consonância com o que determinam as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT 10.520.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

Por meio de uma pesquisa bibliográfica exploratória, foi realizado o levantamento de fontes que discutem a Lei 10.639/2003, com foco no seu processo de implementação, desde 2013, e a Base Nacional Comum Curricular. Foram selecionadas algumas dessas fontes, como artigos de periódicos publicados em bases de dados digitais, livros que abordam a discussão atual sobre o processo de elaboração e discussão da BNCC,

documentos publicados eletronicamente em portais de entidades científicas e entidades representativas de docentes, além de documentos oficiais, como leis, resoluções, portarias, eslaides, o documento da BNCC, entre outros. Além disso, foram incluídas informações verbais recolhidas junto a alguns interlocutores teóricos que têm muito a contribuir para o debate sobre o atual processo de reformas na educação. Desse modo, foram registradas algumas informações recolhidas em palestras, colóquios, encontros, rodas de conversa e fóruns.

A pesquisa bibliográfica aqui apresentada guarda aproximação com a epistemologia qualitativa. Isto significa que, na nossa reflexão, recorreremos à descrição do que foi coletado nas fontes analisadas, apoiando-nos em uma lógica indutiva que permitiu a produção de uma análise crítica, análise que possibilitou, a partir da contribuição de cada autor, construir uma visão mais ampla do processo de implementação da referida lei nos dias atuais e da influência da BNCC nesse processo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994):

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. [...] Assim, dedicam-se aos estudos de pessoas marginalizadas, têm, também, a intenção de contribuir para as condições de vida dos seus sujeitos (p. 70).

A preocupação com os impactos da BNCC na aplicação da Lei 10.639/2003 no sistema de ensino brasileiro relaciona-se com essa característica da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, é importante oferecer a perspectiva dos movimentos que atuam em prol de uma educação democrática, que busca superar as desigualdades em todos os espaços da sociedade, diante de um cenário em mudança.

A escola é o principal espaço público em que a diversidade e a diferença se encontram presentes. Assim, discutir essas questões e produzir reflexões sobre as mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional brasileiro tem como finalidade contribuir para melhorar as condições de vida

de uma população que constitui a maior parcela da população brasileira e desempenha papel fundamental na construção de nossa identidade individual e coletiva.

Na análise das informações, buscamos apoio nas contribuições de Cervo e Bervian (1978, p. 25-60) para a realização da leitura crítica, recorrendo à sua classificação, conforme se segue: 1) leitura de reconhecimento ou pré-leitura – verifica a existência ou não de informações necessárias – visão global; 2) leitura seletiva – escolha de informações visando as proposições do trabalho, como problemas, hipóteses, objetivos etc.; 3) leitura crítica ou reflexiva – operações de análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento; 4) leitura interpretativa (entendimento das intenções do autor) – captar o que (autor) afirma; correlacionar as afirmações com os problemas que necessitam de solução; julgar o material coletado relativo ao critério de verdade e cuidar para que todas as afirmações sejam comprovadas.

Após o levantamento bibliográfico do material, tanto impresso como digital, fizemos uma leitura de reconhecimento para verificar se as fontes apresentavam os conteúdos que buscávamos. Em seguida, procedemos ao “fichamento de conteúdo”, das informações relevantes que atendiam à questão a ser analisada.

Ainda, dentro dessa lógica de Cervo e Bervian (1978), após essa etapa, passamos a organizar o material e elaborar a leitura crítica e a leitura interpretativa. Nesse momento, foi possível estabelecer relações entre as ideias de cada autor, observando o modo como se aproximavam ou se distanciavam, numa análise crítica que possibilitou realizar “julgamento”, “comparação”, enfim, uma síntese integradora.

### **3 A LEI 10.639/2003 E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A efetivação da Lei 10.639/2003 ainda não se deu plenamente, todavia, nestes quinze anos, há mais motivos para a celebração do que para o desânimo. Muitos avanços foram obtidos e as políticas públicas de educação passaram a enfatizar as questões étnico-raciais a partir da

alteração dos artigos 26-A e 79-A da Lei de Diretrizes e Base da Educação n. 9.394/96, que torna obrigatória a oferta de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira para todo o nosso sistema educativo.

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" (BRASIL, 2003, s.p.).

Assim, mesmo as reformas curriculares atuais, feitas de maneira açodada, no governo de Michel Temer, como a Lei do Ensino Médio e a BNCC do Ensino Médio, não podem ignorá-la. Entretanto, diversas entidades da área da educação, e que atuam nesse campo, vêm denunciando que a questão das relações raciais foi negligenciada até mesmo nos documentos considerados menos impositivos da BNCC, aprovados e direcionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Movimentos de educadores como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) realizaram uma análise de todos os documentos da BNCC e expuseram seus posicionamentos críticos a respeito. A seguir, destacamos as posições da Anfope e da ABdC:

[...] acreditamos que a complexidade de uma política curricular nacional não permite a adoção de matrizes curriculares homogêneas a ponto de ameaçar o princípio federativo republicano da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Res. CNE/CB n. 4, de 13/7/2010). Ademais, a homogeneização proposta impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de instituições educacionais, de professores e da aprendizagem (ANFOPE, 2017, p. 2).

[...] Defendemos que a pluralidade nacional não aparece reconhecida na proposta da Base Nacional em questão, uma vez que esta se reduz a uma listagem de conteúdos e habilidades,

ignorando todo o processo social de aglutinação permitido pelas Diretrizes existentes (ABdC, 2017, p. 4).

Em relação ao Ensino Fundamental, por exemplo, a Base recebeu críticas em todas as três versões apresentadas. Dentre estas, destaca-se sua perspectiva tecnicista, que retoma um modelo de competências já bastante criticado nos anos de 1990 (SILVA, 2018). Além do mais, houve um reducionismo da questão das relações raciais, e esta é uma das fragilidades da BNCC em todas as etapas da Educação Básica.

Com 472 páginas, o primeiro documento foi aprovado, inicialmente, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em função disso, desde o ano de 2017 começaram os trabalhos de ajustes e mudanças nas escolas e nos livros didáticos, entre outros. Foi estabelecido também um prazo para as escolas se organizarem em 2019. Em 2020 esse processo deverá estar concluído, uma vez que as avaliações externas serão realizadas de acordo com as competências estabelecidas na Base.

Num artigo sobre a BNCC e a educação das relações étnico-raciais publicado no site do Ministério da Educação (MEC/Secadi), Carth (2018) destaca:

A BNCC não destitui a finalidade dos marcos legais vigentes, ou seja, as resoluções, as diretrizes curriculares e as leis continuam valendo e de certo modo são resgatadas aquelas que tinham ficado em segundo plano ou oclusas nos diversos textos existentes no marco legal do Brasil. No que diz respeito à diversidade étnico-racial, as legislações foram os textos que subsidiaram a construção da Base Nacional (p. 6)

A BNCC do ensino médio foi aprovada no mês de dezembro de 2018, em meio a intensa polêmica. O Movimento pela Base, por exemplo, constituído por um grupo de pessoas e instituições que acompanham a elaboração da BNCC, tem atuado com grande interesse e promovido ações em defesa da finalização do documento nos moldes em que foi homologada pelo MEC. Por outro lado, houve protestos por parte de educadores e entidades que atuam no âmbito da educação.

Para o Ensino Médio, foram definidos conteúdos mínimos obrigatórios que o aluno deve aprender. Apenas as disciplinas de Português e Matemática serão ofertadas e obrigatórias nos três anos desse ensino. As outras disciplinas foram organizadas por área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

A organização será feita em dois blocos. Na parte comum, os conteúdos serão alinhados à Base; na outra parte, as disciplinas serão optativas e o aluno poderá cursá-las se forem ofertadas em suas escolas. Além do mais, 60% dos conteúdos devem atender a BNCC e os outros 40%, aos itinerários formativos das cinco áreas mencionadas (BRASIL, 2018).

Desse modo, fica mais complicado pensar como os estudantes dessa etapa da Educação Básica poderão ter acesso aos conteúdos que focam os valores humanos, que discutem a alteridade, a convivência com os diferentes sujeitos, as culturas e as histórias que têm contribuído para a formação do processo civilizatório neste país.

Segundo Oliveira (2018, informação verbal)<sup>3</sup>, presidente da ABdC, a BNCC procurou deixar de lado a discussão sobre as relações étnico-raciais, porém precisará trazê-la de volta. Ou seja, como a Lei 10.639/2003 cria as condições legais e oferece orientações específicas para o enfrentamento do racismo e do preconceito no sistema educativo, a partir da alteração dos artigos 26-A e 79-A da LDB, a Base não poderá ignorá-la, do contrário infringirá essa Lei.

Art. 26-A, Parágrafo 1º – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

---

<sup>3</sup> Informação fornecida por Inez Barbosa de Oliveira no XIX Endipe, realizado em Salvador, em 2018.

Tais conteúdos ultrapassam o que propõem as competências da BNCC. Estas não contemplam os diversos conhecimentos e saberes definidos na lei mencionada, que foram detalhados a partir de sua regulamentação, através da Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Além dessas dificuldades, a Lei 10.639/2003 tem enfrentado outros desafios que tornam mais difícil sua plena efetivação. Destacamos aqui as principais dificuldades mencionadas em publicações acadêmicas mais recentes, na literatura do campo e percebidas em nossa prática: 1) falta de apoio da gestão escolar; 2) o desinteresse por parte de dirigentes municipais de educação; 3) a falta de conhecimento e a resistência de professores negros e professoras negras, envolvendo a religião ou não; 4) o desconhecimento da história do Brasil e da África; 5) a não valorização da importância da África; 6) a intolerância religiosa; 7) a resistência das famílias, em virtude de suas opções religiosas, contrárias à abordagem de alguns conteúdos culturais, como as religiões ancestrais afro-brasileiras; 8) a insuficiência de materiais didáticos, como publicações para o público jovem e infanto-juvenil; 9) a abordagem do ensino da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira nos cursos de Pedagogia; 10) a atuação dos conselhos de educação na fiscalização e observância da Lei 10.639/2003; 11) a formação de professores (MACHADO; OLIVEIRA, 2018).

Numa pesquisa nacional realizada no ano de 2009 sobre a implementação da Lei 10.639/2003, Gomes e Jesus (2013) apontam os principais “dilemas, limites e avanços”:

as mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade (p. 29-31).

Conforme mostram os resultados da pesquisa, não havia uma uniformidade no processo, uma vez que as escolas de cada região caminhavam de forma diferente. Assim, a inserção do que determina a Lei 10.639/2003 ocorria com maior celeridade nas práticas pedagógicas e nos sistemas de ensino de algumas regiões, e mais lentamente em outras, porém as mudanças estavam em movimento contínuo.

### 3.1 A força normativa da Base Nacional Comum Curricular

Para definir a BNCC, primeiro é preciso compreender o que é currículo. Este é tido como um veículo que estrutura os conhecimentos e a cultura transmitidos pelos sistemas educacionais. Caracteriza-se como “artefato social” que tem assumido centralidade nas discussões sobre como estabelecer relações entre culturas diversas, considerando a complexidade das sociedades modernas.

Currículo há muito tempo deixou de ser uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos [...] é considerado artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7).

Assim, a escola e o currículo são considerados um campo privilegiado de atuação tanto de grupos que têm como propósito manter o controle social quanto de grupos que fazem do currículo um espaço de “negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACÊDO, 2006, p. 105).

A ideia de um currículo nacional expressa a lógica do controle e da vigilância sobre as escolas e o trabalho docente. Portanto, a BNCC, mesmo não sendo considerada currículo, tem como escopo esse controle dos currículos, entre outros aspectos.

Ao adotar a perspectiva do modelo técnico-linear de currículo analisada por Domingues (1986), “[...] criando um sistema para tomada de

decisões para o seu desenvolvimento" (p. 29), e negligenciar a contribuição do negro para o processo civilizatório da humanidade, a BNCC atinge principalmente o Movimento Negro, que avançou muito nos últimos vinte anos, ao colocar em pauta a marginalização da temática da África, dos africanos e dos afro-brasileiros nos conteúdos disseminados nas escolas brasileiras, diretamente implicados na destituição da identidade desses povos e na produção de representações e estereótipos racistas.

Se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construída. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 18-19).

Esse movimento protagonizou grandes feitos, “como articulador e sistematizador de saberes construídos pela população negra, ao longo dos anos, e, também, produtor de novos saberes” (GOMES, 2017, p. 18), apresentando propostas concretas para a criação de políticas, projetos e ações, o que resultou em diversas conquistas, como as cotas raciais, o Estatuto da Igualdade Racial, o ensino da História e Cultura Afro, entre outras.

Todavia, a visão universalista de uma base nacional curricular está em conflito com esses avanços nas políticas de educação voltadas para o atendimento das especificidades. Nesse sentido, parece ocorrer um movimento de retorno a um lugar anterior às conquistas dos negros brasileiros para “manter o controle social, sem ter que recorrer aos mecanismos de dominação” (PUC-SP, 1998, p. 7), defendido pelas agências financeiras e educacionais internacionais, num alinhamento das políticas de educação do Brasil ao processo de globalização neoliberal.

No contexto de elaboração da BNCC, ficou evidente que há posições antagônicas em relação à concepção de currículo nacional, conforme afirmam Corrêa e Morgado (2018), “entre os que consideram o currículo

nacional como um elemento de unidade e um imperativo democrático e os que o consideram como um entrave à pluralidade e à diversidade" (p. 1).

Cury, Reis e Zanardi (2008) apresentam o seguinte argumento sobre a ideia de currículo nacional:

[...] pode-se dizer que um currículo nacional se cruza com uma função social do Estado que é a de atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos e um acesso digno de partilha de bens produzidos (p. 20).

Outros argumentos em defesa da cidadania, da igualdade e da valorização das diferenças fazem que o grupo de currículo, que reúne entidades como a ABdC e a Anfope, entre outras, assumam posição dissonante da ideia de um currículo universal. Isto porque, no bojo dessa lógica universalista do controle, subjaz a imposição de uma visão homogeneizadora. Além disso, esse movimento destaca que a BNCC estabelece as condições para que seja criada uma relação de desconfiança entre família e escola, fomentando a judicialização dessa relação (MACÊDO, 2018a).

A oposição entre família e escola é reforçada pelo conceito de prestação de contas ou responsabilização, terminologia própria das políticas neoliberais. Nesse sentido, Corrêa e Morgado (2018) asseveram que a base se fundamenta no "paradigma tecnológico da racionalidade tyleriana" (p. 8-9), de forma a criar as condições para que se implementem essas políticas. Sua organização por competências, objetivos e conteúdos reflete a opção pelo modelo da "teoria curricular de instrução". Além disso, as tecnologias, no modelo de organização do currículo nacional, estão relacionadas com a regulação do Estado e com as políticas de *accountability* – termo que significa, originalmente, prestação de contas –, em que os conceitos de eficiência e de eficácia, bem como os resultados, aparecem (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 9).

Portanto, mesmo que se afirme que a Base não é currículo, seu propósito é o controle dos currículos e, em consequência, a fragilização do

trabalho das escolas e da autonomia dos professores. Em diversos espaços de debates, como seminários, encontros, universidades, internet, percebem-se ambiguidades em relação ao que de fato representa a BNCC.

Segundo César Callegari, ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Base não é currículo, mas deve ser considerada como um conjunto de referências para as escolas. Assim, “não se deve teimar e fazer da Base um currículo único nem um currículo mínimo” (informação verbal)<sup>4</sup>. Nesse sentido, ele afirma que a BNCC cumpre o papel de ajudar a favorecer uma articulação do sistema educacional brasileiro, que é muito fragmentado. Mas, na prática, a Base constitui um documento mandatário, fato que faz dela uma norma a ser seguida, sob pena de punição em caso de descumprimento.

A BNCC impacta na formação inicial e continuada de professores, na avaliação externa, nos currículos das redes de ensino e das escolas, nos recursos didáticos e nos concursos de admissão. Enfim, trata-se de um documento que não pode ser negligenciado, uma vez que tem como propósito a reorientação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino, bem como nortear as políticas nacionais de educação. Além do mais, causa indignação o fato de ter se constituído numa ameaça às conquistas recentes do Movimento Negro, como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana. O documento que se esperava ver finalizado, visando atender à Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, acabou se afastando das reivindicações dos movimentos da área de educação para se alinhar aos objetivos da globalização neoliberal, que no Brasil encontra amparo em grupos como o Escola sem Partido e o Movimento pela Base, dentre outros.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas diversas etapas e modalidades da educação básica. Nesse aspecto,

---

<sup>4</sup> Afirmação de César Callegari na palestra “BNCC e reforma do Ensino Médio”. Salão Nobre da Reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 27 de setembro de 2018.

constitui-se numa referência nacional obrigatória para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, em todos os sistemas e em todas as redes, públicos e privados, das unidades federativas, do distrito federal e dos municípios brasileiros (BRASIL, 2017, p. 5). Sua fundamentação legal é dada pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988, pelo artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, pelo artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e principalmente pelas metas 2, 3 e 7 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017). Todos esses instrumentos são legítimos e realmente estabelecem a necessidade de formulação dessa política de Estado.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura, esse processo teve início em 2015 e, até a elaboração dos primeiros documentos referentes às etapas iniciais da educação básica, passou por várias discussões, como consultas públicas, seminários estaduais, entre outros, organizados por entidades municipalistas, quando foram ouvidos especialistas, professores e associações científicas. Por fim, concretizou-se a aprovação no CNE e a homologação no MEC, em dezembro de 2017, da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). A BNCC do Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018.

Embora se afirme que a BNCC não é currículo, constituindo-se apenas numa referência obrigatória para a elaboração e a revisão do currículo, existem determinações para que seus objetivos sejam cumpridos, competindo aos projetos pedagógicos das escolas e redes apenas determinar como alcançá-los. Evidencia-se a prevalência de um currículo prescritivo, centrado em conteúdos, cujo desenvolvimento será controlado por meio de avaliações em larga escala (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 11).

Foram estabelecidas dez competências gerais para o Ensino Fundamental, e a de número 9 apresenta a seguinte abordagem sobre a diversidade

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da

diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9).

Nesse caso, os conteúdos referentes ao que determina a Lei 10.639/2003 não são abordados de forma explícita, mas aparecem de modo difuso, exigindo boa vontade da escola e dos professores na realização das interfaces existentes. A questão das diferenças perde visibilidade para dar espaço ao “respeito ao outro”, num viés que “oscila entre um multiculturalismo conservador e um multiculturalismo liberal (McLAREN, 1998, p. 115), entre uma postura transcultural e uma postura assimilacionista” (MOREIRA, 1996, p. 18).

Segundo McLaren (1998), no multiculturalismo conservador “as políticas de integração exigem que o outro se *desracialize*, se desnude da sua cultura” (p. 115). A proposta da Base expressa essa perspectiva de currículo, voltado para a integração do aluno a uma cultura que procura conservar um núcleo de valores comuns, centrados em um tipo de cultura que se julga superior às outras, não considerando os educandos como sujeitos culturais, históricos e concretamente situados.

Nos últimos vinte anos, as lutas e reivindicações dos movimentos sociais avançaram bastante. As orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), por exemplo, fundamentam-se em concepções críticas, construídas nas lutas por uma educação democrática e de qualidade, que expressam aproximações com a noção do multiculturalismo crítico, conforme defende McLaren (1998):

Compreende as representações de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações [...], mas enfatiza a tarefa principal de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. [...]. Mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica de compromisso com a justiça social, compreendendo que a diferença é um produto da história, cultura, poder e ideologia (p. 123).

Essa visão possivelmente poderia subsidiar o desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares consistentes, voltadas para o atendimento de questões reais e concretas, mais alinhadas com as visões críticas. Mas não é o que se percebe na fundamentação da BNCC.

É lamentável que, depois de tantas lutas e avanços, seja preciso recomeçar. De 2003 até 2016, foram criadas políticas públicas, programas e projetos com o intuito de produzir materiais, guias curriculares, publicações, cursos de formação, fomento à pesquisa, projetos de extensão, de arte e cultura, dentre outros, visando apoiar e subsidiar a implementação da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei 11.645/2008, mas tais agendas perderam força na atual conjuntura.

A história do Brasil tem sido longamente marcada por opressões, colonização, racismo, preconceito, discriminação, exclusão, homofobia, iniquidades raciais e injustiças sociais, dentre outros. Tudo isso contribui para elevar a desconfiança dos movimentos sociais, mas a saída é manter a esperança e atuar para garantir os direitos que foram conquistados até aqui.

Nos últimos quinze anos, movimentos sociais, em especial o movimento negro, protagonizaram muitas ações que culminaram com a construção de instrumentos legais tidos como avançados para o acesso da população negra aos direitos da cidadania. Podem ser considerados verdadeiros “tesouros” a serem preservados. Dentre estes, incluem-se a Lei 10.639/2003, as Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais, o Plano Nacional de Educação, o Estatuto da Igualdade, as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Professores, entre outros.

### **3.2 A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores**

Mesmo diante de um cenário de tensão nas políticas educacionais, é importante lembrar que alguns documentos normativos da educação que

se encontram em vigor e que têm sido pouco mencionados, no atual contexto, mesmo entre educadores, podem contribuir muito para fortalecer a luta em defesa de uma educação democrática e plural. A Resolução CNE/CP n. 02, de 1 de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada e a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor até 2024, são conquistas recentes que precisam ser mais difundidas.

Diversas entidades científicas brasileiras do campo da educação, como a ABdC, a Anpae, a Anped, a Anfope, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, o Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), manifestaram-se enfaticamente sobre a necessidade de começar a implementação das Diretrizes (Resolução n. 2/2015):

1. A Resolução n. 2/2015, aprovada por unanimidade no CNE, após ampla discussão em âmbito nacional, representa a síntese histórica de construção política de valorização do magistério e trouxe avanços consideráveis para o processo de formação dos profissionais da educação em nosso país.
2. A construção de projeto institucional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, por meio da discussão institucional das licenciaturas, é fundamental e precisa ser concluída, nos termos da referida Resolução. Entendemos que o que está em jogo é a concepção e o projeto de formação contidos nas diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), constantes dessa Resolução (UFPR, 2018, p. 2).

A participação dessas entidades é importante para o fortalecimento da luta contra a imposição das reformas autoritárias. Nesse bojo, poderão ser somados esforços em prol da defesa das políticas que contribuíram para o avanço da educação brasileira, incluindo a implementação e a efetivação da Lei 10.639/2003, abrindo espaços de resistência aos ataques perpetrados contra as conquistas alcançadas até aqui.

A BNCC aborda superficialmente a questão das relações raciais. Na introdução, menciona que cabe às localidades lidar com questões como a

que discutimos aqui: “Decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local” (BRASIL, 2017, p. 16). O documento também menciona a Lei 10.639/2003, no rol de outras leis, da seguinte forma:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma **transversal e integradora**. Entre esses temas, destacam-se: [...] Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) (BRASIL, 2017, p. 20, grifo nosso).

A forma como a questão das relações raciais e a diversidade está colocada no documento tem sido criticada pela Anped, principalmente porque a concepção de currículo do documento é antagônica à perspectiva crítica de diversidade e diferença.

77

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações [...]. [...] A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contínuos a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas [...]. [...] Os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso

contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social [...] (ANPED, 2017, p. 2).

Não apenas a temática da educação étnico-racial foi empurrada para a margem, para dar destaque às competências, como questões referentes à igualdade e aos direitos humanos que permeiam o currículo e a formação de professores têm suscitado críticas. Diante disso, as entidades educacionais brasileiras mencionadas têm buscado se articular em torno das diretrizes da formação de professores, uma vez que currículo e formação de professores são verso e anverso da mesma realidade. Atualmente, pouco se tem falado sobre a Resolução CNE/CP n. 02/2015, dando a impressão de que há dificuldade em fazer que saia do papel para se tornar um instrumento normativo potencializador da luta em defesa da educação democrática.

A efetivação da BNCC só se realiza conjuntamente com o processo de formação de professores. Assim, essas diretrizes são fundamentais para garantir que esses aspectos da BNCC, considerados conflitantes, não prejudiquem ainda mais a efetivação da Lei 10.639/2003, bem como outros direitos voltados para a promoção de uma educação democrática e plural.

#### **4 “RESISTIR, CRIAR E TRANSFORMAR” NUM CENÁRIO DE TENSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Trazemos para nossas reflexões o lema do Fórum Social Mundial de 2018 – “resistir, criar e transformar” – para uma aproximação com a noção de esperança de Paulo Freire (1998), no intuito de ir além da denúncia e visualizar alguma possibilidade diante de tanto retrocesso. Esse autor serve de inspiração para estudantes e educadores, ao ensinar que não se pode perder a esperança, nem se imobilizar diante das dificuldades, pois a história ainda está em processo de “*vir a ser*”, numa perspectiva da história como possibilidade, como “*inédito-viável*” (FREIRE, 1998, p. 206-7). Dessa forma, cultivar a indignação contribui para evitar o sentimento de revolta.

Por essa visão, a revolta não promove ativismos, apenas ações desesperadas e reducionistas. Enquanto a indignação refere-se a uma

insubordinação diante dos exclusivismos, das opressões e das injustiças que a humanidade permite que existam, a revolta é desmobilizadora, porque tira do sujeito sua capacidade de lutar, sua esperança, sua consciência.

As lutas do Movimento Negro, conforme mostrado por Gomes (2017) no livro *Movimento Negro educador*, bem como na história de vida de tantos ativistas negros, como Abdias Nascimento, sofreram rupturas em alguns momentos da história. Mas foram se construindo e se refazendo, de modo a criar alternativas para suas “re(existências)”<sup>5</sup>, contribuindo para instaurar novas formas de resistência, transformando as bases de negociação das relações raciais no Brasil. Isso é perceptível na perenidade da atuação desse movimento, que persiste, sem jamais abandonar ou perder o foco, retomando caminhos e continuando as lutas, com saltos de qualidade (GOMES, 2018).

Assim, é possível refletir sobre a atual conjuntura, com a consciência de que muitos passos foram dados e muitas conquistas foram alcançadas. A Lei 10.639/2003 é uma dessas conquistas, que se caracteriza como um tesouro incalculável para a população negra e para a sociedade brasileira. A efetivação plena dessa lei guarda uma relação orgânica com a formação docente, bem como com as políticas públicas e sociais.

Gomes (2018) sugere que é importante seguir ouvindo e “aprendendo com o Movimento Negro”, com a experiência, “se articulando politicamente, produzindo conhecimento crítico”<sup>6</sup> sobre os retrocessos perpetrados na educação, à luz das novas epistemologias e práticas, inspiradas na perspectiva do multiculturalismo crítico e de resistência ou do interculturalismo crítico.

Ainda segundo a autora, há muitos motivos para comemorar os avanços democráticos promovidos pela Lei 10.639/2003 nestes quinze anos.

---

<sup>5</sup> Esse termo foi empregado aqui em alusão ao lema do X Congresso de Pesquisadores Negros (Copene), realizado em Uberlândia, MG, de 12 a 17 de outubro de 2018, no qual discutimos os quinze anos da Lei 10.639/2003, juntamente com outros educadores.

<sup>6</sup> Afirmação de Nilma Lino Gomes no colóquio: “O Brasil: estado de exceção, desigualdades, fragilidades e poder das elites”, realizado em 14 de março de 2018 no Fórum Social Mundial de Salvador (UFBA, 2018).

Por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito (GOMES, 2011, p. 1).

Tudo isso sinaliza que a referida lei, além de reconhecer e valorizar a contribuição dos negros ao processo civilizatório, também fomenta a criação de estratégias de combate às políticas de extrema direita e às políticas neoliberais que vêm minando, em todo o planeta, os direitos humanos, entre os quais se incluem os direitos sociais e a educação pública, gratuita e de qualidade, voltada para o respeito à igualdade e à dignidade humana.

Portanto, no que diz respeito a essas questões, resistir é não ceder. Resistir é não se revoltar, não se imobilizar, é manter a esperança e fazer acontecer, tendo como escopo a garantia da oferta da educação democrática e antirracista.

A sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, apud GOMES, 2017, p. 61) instiga a pensar na possibilidade da transformação dessa realidade. Se a BNCC é uma política de regulação que tenta empurrar para a margem as conquistas recentes do movimento negro, ao mesmo tempo é possível manter a esperança e “pensar em alternativas para a construção de projetos emancipatórios” (GOMES, 2017, p. 61).

Podemos transformar em presenças os projetos educativos emancipatórios já existentes, advindos da experiência dos movimentos sociais e que têm sido desperdiçados pela escola e pela teoria educacional. Esses projetos são aqueles capazes de produzir subjetividades rebeldes e inconformistas e que conseguem questionar a produção de subjetividades conformistas que imperam nos currículos das universidades e da educação básica (GOMES, 2017, p. 62).

Transformar em presença significa também trazer para o cenário do currículo determinados conhecimentos, saberes, subjetividades, costumes, culturas etc., de modo a tornar possível a convivência das mais diversas lógicas e lugares epistemológicos, dados como “ausentes” pela racionalidade hegemônica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que, em relação aos principais desafios postos no processo de efetivação da Lei 10.639/2003, houve muitos avanços. Mesmo que o processo não tenha se consolidado de maneira equânime em todo o país, a maioria dos educadores e educadoras, assim como as políticas de currículo têm se pautado na inserção da temática das relações raciais. Certamente, é necessário continuar a fomentar e cuidar para que a implementação seja levada adiante.

Na atual conjuntura, a atenção volta-se também para as mudanças que estão sendo introduzidas através das orientações das novas políticas curriculares, conforme discutido aqui. A primeira refere-se à preocupação em relação às possibilidades de a Lei 10.639/2003 alcançar a sua plena efetivação, diante da forma como foi conduzido o processo de elaboração e até imposição de uma Base Nacional Comum Curricular que enfraquece a questão das relações étnico-raciais no contexto do currículo.

Mesmo diante dessa situação, acreditamos que, enquanto as instituições brasileiras se mantiverem e a Constituição e as leis forem respeitadas, é possível que o processo de implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana continuará a ser efetivado, considerando principalmente o que discutimos aqui em relação à formação de professores, tendo em vista que esses instrumentos normativos constituem o sistema educativo brasileiro, por meio da LDB n. 9.394/96, porém é preciso tensionar esse processo.

Procuramos mostrar também que a Base trata a questão das relações étnico-raciais de forma reducionista. Desse modo, são criados subterfúgios,

de um lado, para ocultar toda uma construção de saberes que tem ganhado corpo por meio da luta do Movimento Negro e, por outro lado, autorizar nos currículos a cultura e o conhecimento tidos como “racionais”, “mais avançados”, “mais científicos” pelos grupos em mais elevada posição de poder, numa forma de “domínio simbólico”, conforme definido por Bourdieu e Passeron (1992, apud SILVA, 1999, p. 33), ao analisarem as formas de reprodução social, por meio da reprodução da cultura dominante na escola.

Segundo Silva (1999), a noção de cultura dominante como sendo a (única) cultura “não pode aparecer como tal” (p. 34). Esse mecanismo de dominação possibilita à classe dominante definir sua cultura e sua lógica como sendo únicas, necessárias, sem as quais a própria ideia de nação não se completa. “Mas, nesse mesmo ato de definição oculta-se a força que torna possível que ela possa impor essa definição arbitrária” (p. 34). Ou seja, esse jogo é feito de maneira não explícita, mas sim de modo disfarçado, velado.

O documento da BNCC traz, na sua justificativa, alguns argumentos em defesa da opção pela adoção de um currículo baseado em competências. Assim, tenta mostrar que, para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e atender às demandas da contemporaneidade, é preciso trabalhar as competências nele elencadas. Porém, diante desse argumento, os educandos são impedidos de conhecer a história, os saberes e os valores que definem a composição da sociedade brasileira. Isto porque coloca-se como necessidade urgente atender ao que foi prescrito por quem produziu e autorizou o documento regulador do currículo.

Assim, para os educadores e ativistas dos movimentos sociais, além da sociedade civil organizada e dos sujeitos que atuam no campo da política comprometida com a democratização da sociedade brasileira, resta a tarefa de resistir, de criar, de agir para que não sejam aliados dessa luta, assumindo o compromisso de defender os direitos em prol de uma educação democrática e antirracista.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Posição da Anfope sobre a BNCC**. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 11/09/2017. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/web/site/noticias/390-2017-09-11-17-16-17>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9394, 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, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, que institui a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui 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/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Brasília, 2018. Acesso em: 10 jan. 2019.

CANDAU, V. M. **Didática**: fazendo/reinventando saberes e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais** (afro-brasileira,

quilombola, cigana). Brasília, 2018. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. IV COLBEDUCA – COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. Currículo e inclusão em tempos de internacionalização, 24 e 25 de janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal, 2018. **Anais...** Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>>. Acesso em: 10 set. 2018.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Cortez, 2018.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia, Cegraf/UFG; São Paulo, EDUC, PUC-SP, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, A. L. S. de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar–aprender–pesquisar. V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. Recife, 19 a 22 de setembro de 2005. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/.../Pedagogia%20do%20inédito%20viável%20-%20Ana%20...>>. Acesso em: 7 out. 2018.

GOMES, N. L.; SILVA P. B. G. **Mesa-redonda: “10 anos da Lei 10.639/2003: balanços e perspectivas”**. Núcleo de Apoio à pesquisa (NAP) – Brasil–África. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

GOMES, N. L. **Movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 maio 2019. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>>.

GOMES, N. L. **Educação das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003**. 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MACÊDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículos sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>>.

Acesso em: 5 out. 2018.

MACÊDO, E.; RANNIERY, T. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-59, set./dez. 2018.

Disponível em: <[http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v18.html](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v18.html)>. Acesso em: 10 maio 2019.

MACÊDO, E. **BNCC e formação docente**. Roda de conversa. Universidade do Estado da Bahia (Uneb), 02/10/2018.

MACHADO, A. F.; OLIVEIRA E. Africanidades, legislação e ensino: educação para relações étnico-raciais, Lei 10.639, filosofia e ancestralidade. In:

KOMINEK, A. M. V.; VANALI, A. C. (orgs.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil** [recurso eletrônico].

Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão.

**Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1: 9-22, jan./jun. 1996.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e didática: implicações da padronização para as escolas e a formação de professores. XIX ENDIPE – Edição atual. **Anais...**

Salvador: UFBA, 2018. v. 1, n. 40.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (PUC-SP). **Políticas de currículo no Brasil (1994-1998)**. Documento produzido pela Linha de Pesquisa de Políticas Públicas, coordenado pelos professores Antonio Chizzoti e Ana Maria Saul (digitado).

SILVA, A. V. M. Neotecnicismo – a retomada do tecnicismo em novas bases. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 10-16, 2018. Disponível em:

<<http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/ensino/article/view/3720/4074>>.

Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. **Nota do Centro de Articulação das Licenciaturas (Ceali) sobre a prorrogação do prazo para implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a



Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica). Disponível em: < [http://www.educacao.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2018/09/Nota\\_CEALI\\_SobreAdiamentoReformas.pdf](http://www.educacao.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2018/09/Nota_CEALI_SobreAdiamentoReformas.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2018.

Recebido em: 02 de fevereiro de 2019.

Aprovado em: 30 de abril de 2019.

