

A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista

The National Common Curricular Base and racial/ethnic education in promoting anti-racism education

Assis Leão da Silva¹

Clesivaldo da Silva²

Resumo: O presente artigo discute a educação antirracista na Base Nacional Comum Curricular. A proposta metodológica da pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa. Em relação aos objetivos é caracterizada como pesquisa descritiva. Em relação aos procedimentos para desenvolvimento do estudo, este aconteceu em duas etapas articuladas e interdependentes, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo. Constatou-se que a Educação para Relações Étnico-Raciais proposta pela BNCC, não está articulada à oferta de uma educação antirracista, apenas reforça os conteúdos sobre a África e os afro-brasileiros, discussões que já fazem parte dos currículos da Educação Básica. Nesta perspectiva, o documento invisibiliza a discussão sobre as Relações Étnico-Raciais e volta-se para oferta de uma educação para o mercado de trabalho flexível.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Étnico-Racial. BNCC

Abstract: This article discusses anti-racism education in the National Common Curricular Base (BNCC, Brazilian acronym). The research methodological proposal is based on the qualitative approach. As for its objectives, it is characterized as descriptive research. In terms of the procedures for its development, the study took place in two related and interdependent stages: literature review and documentary research. The technique used was content analysis. It was found that the education for racial and ethnic relations as proposed by the BNCC does not relate to the offer of an anti-racism education as it only reinforces the contents about Africa and Afro-Brazilians, discussions of which are already part of the basic education curricula. From this perspective, the document makes the discussion on racial and ethnic relations unfeasible and focuses on offering education for flexible labor markets.

Keywords: Educational Policy. Racial and Ethnic Education. BNCC.

¹ Doutor em Educação. Pró-reitor de ensino do Instituto Federal de Educação de Pernambuco (IFPE). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional da Rede Federal de Educação Profissional no IFPE. Colaborador do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife. E-mail: assisleao33@gmail.com

² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc / UFPE, pelo Núcleo de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL Campus de Arapiraca. E-mail: clesivaldos55@gmail.com

Introdução

As relações étnico-raciais no Brasil, no contexto educacional, começam a ganhar visibilidade a partir da reorganização do Movimento Social Negro, com o enfraquecimento do Regime Militar, restituído a partir dos movimentos de base apresentando a pauta da luta por igualdade e reconhecimento da população negra (GOMES, 2008).

É importante destacar que a luta realizada pelo Movimento Social Negro no período pós-regime militar aconteceu motivada na construção do discurso da democracia racial forjado pela sociedade branca (europeizada), objetivando colocar o Brasil em uma situação de erradicação das diferenças (SANTOS, 2014). No entanto, essa era mais uma tentativa de invisibilidade da população negra do país. Santiago, Silva e Silva (2010) afirmam que durante muito tempo a condição social do negro foi renegada por meio dos discursos médico-higienistas, o que levantou fortes discussões à época entre grupos contrários e favoráveis a esta ideologia.

A partir da década de 80, a queda do regime militar e a instauração do regime liberal-democrático resultaram na aprovação de sua oitava Constituição Federal, a Constituição de 1988, que traz para a educação, como eixo central, a democratização da escola, a universalização do acesso, a gestão democrática e a formação cidadã (ARAÚJO, 2020).

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, a medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, seus discursos e suas reivindicações começaram a mudar (GOMES, 2017, p. 33).

Neste contexto de democratização da educação no País, o Movimento Social Negro inicia elaboração de documentos para serem apresentados ao Estado, com a finalidade de criação de políticas públicas de educação específicas, uma vez que entendiam que as políticas elaboradas à época, por seu caráter universalista, não atendiam as demandas específicas da população negra, luta por igualdade e reconhecimento desde o fim do período escravocrata no Brasil. A partir deste movimento emerge a luta por políticas de ações afirmativas para a educação e trabalho. Em 1995, no dia 20 de novembro, aconteceu em Brasília a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares Contra o racismo Pela Cidadania e a Vida.

A marcha tinha como objetivo denunciar o racismo, a violência contra a população negra e a desigualdade no acesso à educação e ao emprego, negando o discurso da democracia racial. Além disso, o ato ainda reivindicava igualdade, respeito, acesso à educação e emprego e implementação das políticas de cotas. Na ocasião foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-racial.

Como resposta às reivindicações, o Deputado Federal Paulo Paim apresentou à Câmara dos Deputados, em dezembro do mesmo ano, o Projeto de Lei nº1.239/1995, tendo como objetivo garantir a reparação com indenização para os descendentes de escravos no Brasil. O documento já apresentava proposta de reformulação do currículo da educação brasileira para inserção da temática sobre a história da população negra. Contudo, em 2002 o projeto foi arquivado pelo autor.

Ainda, em meados da década de 1990, enquanto acontecia toda essa efervescência, a política que orienta os currículos da educação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estava sendo reformulada, tendo sua aprovação ocorrido em 1996, Lei nº 9394/1996. A LDBEN continuou a atender as pautas do Movimento Negro como universalistas, não apresentando políticas específicas para a população negra. Apenas com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, nos cadernos transversais, aparece a temática das relações étnico-raciais, em que se reconhece o Brasil com formação pluriétnica e pluricultural e a importância dessas discussões para a formação cidadã.

O presente artigo tem sua justificativa pautada na importância da Educação para as Relações Étnico Raciais, para promoção de uma educação antirracista, considerando que a escola é o principal espaço para disseminação de uma formação pautada nos princípios de igualdade e respeito à pessoa humana. Além disso, a Lei nº 10.639/2003 traz a obrigatoriedade da temática nos currículos da Educação Básica, em instituições públicas e privadas. A legislação ainda altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 26-A e 79-B.

Todavia, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, com a proposta de unificar os currículos da Educação Básica nacional, priorizou a formação técnica em detrimento de uma formação baseada no multiculturalismo, pluriétnico, já que o documento trata estas questões como transversais e integradoras.

Entre os anos de 2003 a 2015, nos governos progressistas dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, as reivindicações do Movimento Negro começaram a ser atendidas a partir das iniciativas do Ministério da Educação (MEC), sob a responsabilidade da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A partir do ano de 2016, com a instauração da crise política no País, e a volta do conservadorismo para as instâncias do MEC e do Conselho Nacional de Educação de Educação (CNE), logo promoveram um processo de descontinuidade da implementação dessas políticas públicas educacionais. Neste sentido, levantamos como problema da pesquisa: na Base Nacional Comum Curricular, a Educação para as Relações Étnico-Raciais vem promovendo nos currículos da educação nacional uma Educação antirracista? Neste sentido, temos como objetivo geral: discutir a promoção de uma Educação Antirracista a partir da Base Nacional Comum Curricular, para isto elencamos como objetivos específicos desta pesquisa: apresentar os aspectos da política educacional na BNCC; verificar se a Educação Para as Relações étnico-Raciais está presente na BNCC; interpretar a BNCC a partir de uma educação antirracista.

A metodologia empregada na pesquisa em relação à abordagem é qualitativa, pois procuramos descrever e compreender os dados apresentados nesta pesquisa, sem a finalidade de quantificá-los (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Quanto à natureza, o estudo é classificado como básico, uma vez que não prioriza a aplicação de uma prática. Em relação aos procedimentos adotados para seu desenvolvimento, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, para organização de um referencial teórico para desenvolvimento da pesquisa, e a pesquisa documental, em que selecionamos e analisamos os documentos oficiais para interpretação dos dados. A interpretação dos dados foi a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016).

A criação da BNCC

A criação da BNCC foi amplamente discutida nas instâncias educacionais, legitimada por seus apoiadores por meio dos discursos presentes na Constituição Federal (CF/1988) que traz no seu art. 210, a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino fundamental.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), o art. 26, traz a obrigatoriedade de um currículo nacional comum para as etapas da

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), no artigo 10, traz a Base Nacional comum como saberes produzidos culturalmente a partir do exercício da cidadania e participação dos movimentos sociais.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014) é apresentada a Base Nacional Comum a partir das metas: 2.1, 2.2, 3.3 e 3.4 nas quais se estabelecem os objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que a meta 7.1 prevê um pacto interfederativo para implementação de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular; e a meta 15.1 está ligada à reforma nos currículos dos cursos de formação de professores para atender aos objetivos propostos da BNCC.

A partir dos discursos sobre unificação dos currículos prescritos nos documentos oficiais, a BNCC nasce com caráter normativo pensado para atender as avaliações em larga escala, e proporcionar uma formação técnica integrada ao Ensino Médio. Além disso, atende as demandas das empresas de comercialização de livros didáticos, empresas especializadas em ofertar formações continuadas para professores da Educação Básica. Entre as instituições que compõem este mercado educacional financeiro destacamos: a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Sena, Instituto Natura, Fundação Bradesco e o Grupo Khroton Educacional. É importante destacarmos que a lógica de mercado implantada no sistema educacional brasileiro não se apresentou a partir da criação da BNCC; ela apenas foi aprofundada diante do contexto de crise econômica e política que o país vinha atravessando desde 2015. O contexto de políticas de caráter mercadológico no Brasil vem surgindo nos anos 90, com o modelo neoliberal (SILVA, 2020).

Percebemos que a política educacional brasileira vigente se funda nas orientações dos organismos internacionais mediante a centralização das decisões, a descentralização das ações, a autonomia relativa das escolas, a primazia do ensino básico, a avaliação das instituições educacionais e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados escolares (ARAÚJO, 2020, p. 50).

Os Organismos Internacionais definem todo o marco regulatório assumido pelas políticas sociais, ou seja, existe a delimitação dos gastos públicos, colocando em risco a execução da política e qualidade da oferta. A autonomia das escolas é cerceada, já que tendem a trabalhar no processo de instrução dos alunos para conseguirem melhores resultados nas avaliações em larga escala; caso a escola não alcance as metas projetadas, os gestores são responsabilizados.

Ou seja, com investimentos minimizados em educação, espera-se maximizar seus resultados.

Neste sentido, o Estado Neoliberal passa a ser mínimo para as políticas sociais e passa a maximizar seus resultados educacionais por meio das avaliações externas em larga escala. As reformas educacionais são incorporadas sob o discurso de superação das desigualdades sociais existentes, e incorporação da qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho; assim, a educação fica sujeita às regras do mercado; nesse sentido, a educação escolar não considera os interesses de aprendizagem dos alunos, assim o processo educativo reduz a função da escola como reprodutora dos interesses capitalistas (SILVA, 2020).

A BNCC foi uma política implementada de forma verticalizada para atender as demandas do capitalismo e do grupo hegemônico, como caso da BNCC (SILVA, 2020). Neste sentido, os sujeitos responsáveis pela elaboração do documento nunca estiveram presentes no chão da escola, desconhecendo os desafios e os problemas enfrentados no cotidiano da escola pública. Assim, as propostas de reforma curriculares distanciam-se da realidade educacional brasileira por estarem intimamente ligadas aos interesses dos grandes grupos educacionais, desconsiderando as contribuições dos que fazem a educação pública e conhecem seus limites e potencialidades. De acordo com Silva (2020):

Para atuar na BNCC, o Consed e a Undime criaram o “Movimento Todos Pela Base Nacional Comum” (MPBNC), em abril de 2013, o qual é composto por fundações e instituições privadas, a citar: Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, entre outros; teve como principal objetivo facilitar a construção da BNCC (SILVA, 2020, p. 78).

Estas instituições atuaram com maior protagonismo na elaboração da BNCC; em contrapartida, Aguiar (2019), relata que, no primeiro momento, a construção do documento aconteceu de forma colegiada, com representantes da sociedade civil e do Ministério da Educação (MEC). A partir de 2016, com a crise instaurada no país, principalmente política, o Governo Federal passou a reformular os órgãos colegiados (fóruns). No MEC, o Conselho Nacional de Educação, órgão responsável pela condução de elaboração da BNCC, passa a ser guiado pela volta do conservadorismo dos interesses mercadológicos, sendo soberanos os interesses dos setores econômicos (AGUIAR, 2019).

Para Corrêa e Morgado (2018), a criação das políticas educacionais no Brasil, principalmente as políticas de cunho curricular, seguem o modelo francês de formação. Porém, na construção da BNCC, está lógica foi abortada, pois no documento existe a priorização dos conceitos de direito de aprendizagem e habilidades, que fazem parte do contexto educacional de inúmeros países, entre os quais, Chile, Austrália e Estados Unidos das Américas.

Os currículos da educação brasileira moldados a partir desta lógica estão ancorados nos objetivos de aprendizagem que enfatizam os modelos de competências e habilidades, subsidiando o poder de regulação do Estado por meio da aplicação de avaliações em larga escala (CORRÊA e MORGADO, 2018). Nestes modelos avaliativos, priorizam-se os conhecimentos que os alunos devem adquirir ao final de cada ciclo avaliativo, considerando as habilidades, atitudes e valores presentes na BNCC.

Nos últimos anos, particularmente pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, estamos assistindo à implantação de um emaranhado de medidas educacionais sem a plena participação popular no processo decisório, bem como sem a escuta dos sujeitos educacionais a respeito das necessidades reais da escola e do processo de escolarização (ARAUJO, 2020, p. 52).

Com a soberania dos interesses mercadológicos na elaboração e aprovação do documento, entidades progressistas como Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), foram contrárias à proposta de unificação dos currículos da Educação Básica por compreender que acarretaria na oferta de um currículo mínimo e, por conseguinte, em uma oferta de ensino precarizada, tecendo críticas ao modelo como a BNCC foi aprovada. No site da entidade, é possível encontrar a publicação de uma nota que apresenta 10 problemas em relação à BNCC e o motivo da contrariedade da associação à aprovação do documento; esta nota pode ser encontrada na matéria intitulada “ANPEd e a BNCC: luta, resistência e negação”.

Além disso, a entidade ao final de sua 37^o Reunião Anual, realizada em Florianópolis, em outubro de 2015, apresentou carta em que trazia a opinião contrária da associação, endossado pelas pesquisas apresentadas no GT-12 - Currículo, em que apresentavam as fragilidades da proposta da BNCC e ainda traziam argumentos dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), que participaram da elaboração do documento. A construção da carta ainda é reforçada pela associação, fruto dos estudos desenvolvidos por seus associados distribuídos nos 23 GT's da associação.

A discussão sobre a elaboração de um documento de unificação dos currículos da Educação Básica no Brasil é anterior a 2015, período em que é oficializado o início da elaboração de um documento para esta finalidade. O início das atividades de elaboração da BNCC ocorreu com a promulgação da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que estabelecia a composição da Comissão de Especialistas para Elaboração da Primeira versão da BNCC. O documento foi assinado no I Encontro Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, evento realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES).

Silva (2020) aponta que a construção do documento aconteceu de forma aligeirada e a partir do princípio de uma pseudoparticipação democrática, considerando que os especialistas nomeados por ato normativo foram divididos por área do conhecimento: Letras, Ciências da Natureza, Matemática e ciências Humanas. Destacamos que nesta comissão não havia participação de professores da Educação Básica.

Assim, a versão do documento foi elaborada por sujeitos que tinham conhecimento sobre o funcionamento e organização da escola pública em seu cotidiano e que desconheciam o processo multicultural de formação. A primeira versão do documento foi entregue pela comissão e disponibilizada para acesso em setembro do mesmo ano, caracterizando a primeira versão da BNCC.

A segunda versão da BNCC (2016) foi construída a partir da realização de uma consulta online, entre setembro/2015 a março/2016, e que resultou na participação de toda sociedade civil tendo 12 milhões de participações por meio eletrônico, segundo informações do site Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MPBNC). Essa participação aconteceu para justificar que a construção do documento estava seguindo o modelo participativo e democrático.

As contribuições dos 12 milhões de participantes foram sistematizadas entre março e maio de 2016, o que gerou outro problema em torno do aligeiramento no tratamento dessas informações, por ser considerado um intervalo de tempo muito curto para realizar uma análise com solidez e sistematização de qualidade. Ou seja, a participação foi apenas para subsidiar um discurso falacioso de participação democrática. A segunda versão do documento foi disponibilizada para acesso em 03 de maio de 2016.

Já a elaboração da terceira versão do documento, de acordo com MEC, aconteceu a partir da realização de seminários estaduais, promovidos pela

Undime e Consed que elaboraram um relatório intitulado: “Seminários Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda Versão da Base Nacional Comum Curricular”. Neste documento as entidades pontuam as questões colocadas pelos participantes, fornecendo pareceres sobre seu entendimento acerca dos aspectos apresentados durante as reuniões e entregaram documento no MEC. Destacamos que a participação nos seminários aconteceu em todas as regiões do país.

A aprovação da BNCC do Ensino Fundamental e Médio ocorreu a partir da apresentação de três versões (2015, 2016, 2017). Após a apresentação da terceira versão da BNCC, o documento foi submetido em cinco conferências, uma em cada região do país, para depois ser emitido parecer de aprovação do documento pelo Conselho Nacional de Educação. Entretanto, a aprovação da BNCC, para cada nível de Ensino, foi aprovada em anos distintos. A do Ensino Fundamental aconteceu no ano de 2017 a partir da publicação da Portaria do MEC nº 1.570/2017; já a do Ensino Médio foi aprovada em 2018, por meio da Portaria do MEC nº 04/2018.

Percebemos, durante a organização da BNCC, os interesses mercadológicos sempre priorizados, pois as comissões responsáveis pela elaboração do documento estavam mantendo os interesses dos grandes grupos empresariais. Por sua vez, o discurso de erradicação das diferenças sociais por meio da reforma curricular é um discurso falacioso e com a função de continuar mantendo a diferença entre as classes sociais marginalizadas.

Há que se ressaltar que o fator político se manifesta de forma indutiva e diretiva, com os vieses que convêm ao mercado e aos interesses da classe mandante. Ou seja, a escola pública e toda a sua constituição física, organização hierárquica, formulação do currículo e o próprio ato educativo trazem em seu bojo muito do poder hegemônico como elemento mantenedor do status quo dominante (ARAÚJO, 2020, p. 52).

A aprovação da BNCC e seus objetivos deixam claros que estão a serviço dos interesses hegemônicos, e a oferta de uma formação aligeirada e voltada para o trabalho. Para Corrêa e Morgado (2018), a aprovação da BNCC segue um modelo de *accountability*, que tem seus conceitos ancorados na perspectiva de eficiência e eficácia a partir da criação e implementação de um currículo em que tem seus pilares baseados na noção de competência, objetivos e conteúdo, culminando no modelo de “currículo de Instrução”.

A Educação Étnico-Racial na BNCC e a Promoção de uma Educação Antirracista

Nesta seção apresentaremos a análise e interpretação dos dados, sendo que primeiro foi realizada uma análise descritiva da estrutura da BNCC para compreender como o documento está organizado. Na segunda etapa, realizamos a interpretação dos dados e selecionamos todas as categorias relacionadas às Relações Étnico-Raciais que aparecem no documento, apresentando os dados em uma tabela com suas repetições e como estão classificados no documento.

A elaboração do currículo prescrito na BNCC foi realizada pela comissão de especialistas conforme Portaria do MEC nº 592/2015. A comissão instituída do ponto de vista da oferta de um currículo com vista a promover uma educação socialmente referenciada e de qualidade é abandonada para priorização da oferta de um currículo mínimo. Em meio aos acontecimentos que culminaram na aprovação da BNCC, é possível problematizar os conteúdos/temáticas apontados pelos movimentos sociais na fase de elaboração do documento, principalmente a demanda do movimento negro, reforçada pela Lei nº 10.639/2003 que promoveu a obrigatoriedade da história e cultura afro brasileira nos currículos da educação básica e que, mais tarde, é reforçada pela Lei nº 11.645/2008, com a inclusão da temática indígena.

A BNCC está estruturada em cinco capítulos, desenvolvidos em seiscentas páginas. O primeiro é a introdução do documento que traz a justificção da sua criação a partir dos discursos sobre unificação dos currículos presentes na CF/88, Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), Lei nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação (2014-2024). O capítulo dois descreve a estrutura organizacional da BNCC: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

Para a Educação Infantil, o currículo é prescrito a partir dos campos de experiência; no Ensino Fundamental, é organizado a partir das áreas de conhecimento, ou seja, cada componente curricular desenvolve competências específicas que, por sua vez, estão distribuídas entre unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades. No Ensino Médio, a estrutura curricular é organizada a partir das áreas do conhecimento, responsáveis pelo desenvolvimento de competências que estão alocadas nas habilidades.

O capítulo três descreve a etapa da educação Infantil; no quarto capítulo, a estrutura curricular do Ensino Fundamental e no quinto capítulo, a do Ensino Médio. Nesses capítulos é apresentado cada componente curricular obrigatório

de cada nível, apontando as habilidades e competências específicas de cada área do conhecimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

No entanto, existe contradição entre a definição apresentada e o real desenvolvimento proporcionado pela BNCC, pois, conforme sua estruturação, são priorizados os conhecimentos técnicos, principalmente os relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, considerados como conhecimentos essenciais para a formação do sujeito. Mas a proposta se exime de apresentar as propostas de currículo para os direitos humanos, Educação Étnico-Racial, entre outros saberes. Isso se justifica quando o documento apresenta “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19).

Ao determinar que cabe aos estados e municípios a inclusão de temas contemporâneos nos currículos da Educação Básica, de forma contundente, exime o estado de seu compromisso firmado por uma educação antirracista a partir da promulgação de Leis, Portarias, Decretos, entre outras normativas. Nas entrelinhas do texto, fica evidente que não existe preocupação do estado com essas políticas, não sendo considerado o contexto de desigualdade social existente no Brasil, e mencionado na BNCC.

Quando o documento faz menção ao sistema de Educação Integral, em seu desenvolvimento, deixa explícito que o estudante deve tornar-se protagonista no processo de ensino-aprendizagem, e a sua formação deve contemplar os desafios impostos pela sociedade contemporânea, ou seja, nesse contexto contemporâneo, a sociedade (sistema capitalista) impõe aos sujeitos desenvolvimentos de habilidades para tornarem-se empreendedores, sob o discurso de flexibilização da jornada de trabalho. Nesta perspectiva, não existe uma preocupação com a formação plural e ética do sujeito.

A BNCC faz menção ao processo de equidade entre os sistemas de ensino e níveis, porém, o processo de igualdade de acesso e permanência desses estudantes na escola não acontece em sua efetividade, pois como apresentar um currículo multicultural que respeita as diferenças, se existe um engessamento por parte do currículo que prioriza os sistemas avaliativos, como termômetros para

checagem da qualidade da educação? Além disso, os desafios contemporâneos exigem uma formação empreendedora, ou seja, formação para o trabalho flexível.

Então, nesse contexto, precisamos compreender se a maneira como está sendo tratada a Educação Étnico-Racial no documento, de fato, está possibilitando a oferta de uma educação antirracista, conforme prevê a legislação nacional ou se está sendo invisibilizada em detrimento de outros conhecimentos pedagógicos. Para isso, é importante, partimos do pressuposto de que a BNCC foi formulada para atender aos interesses hegemônicos da classe burguesa, tornando-se uma proposta curricular voltada a uma formação técnica em larga escala para o trabalho e o atendimento às avaliações em larga escala. Os conteúdos relacionados às pautas dos Movimentos Sociais não estão contemplados no documento em sua efetividade.

Ao analisar a BNCC do Ensino Fundamental e Médio apresentamos a seguinte quadro, com as categorias relacionadas à Educação Étnico-Racial que aparecem no Documento, e suas repetições:

Tabela 1 - Objetos de Análise na BNCC		
Categorias	Frequências	Classificação no Documento
Educação das Relações Étnico-Raciais	4	Leis
Afrodescendente	4	Objetos de Conhecimento, Habilidades, Equidade.
Negro/a/os/as	12	Objetos do Conhecimento, Habilidades
Afro-Brasileira	20	Leis, Objetos do Conhecimento, Habilidades, Formação Geral Básica, Literatura

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

A inclusão da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais é parte obrigatória do Currículo desde 2003. Com a aprovação da BNCC em 2018, é importante compreendermos como o documento concebe essa discussão. A partir do quadro apresentado, fica evidente que a discussão relacionada à população negra presente no documento faz menção aos conteúdos dos

componentes curriculares, especificamente de história, geografia, arte, língua portuguesa e ensino religioso, isso para o Ensino Fundamental e, para o Ensino Médio, nos Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Linguagens.

Na BNCC, quando aparece o termo “Educação das Relações Étnico-Raciais”, é para fazer menção à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. No entanto, o documento apresenta que deve ser feito de forma transversal e integradora, mas não apresenta como deve ser feito, embora no endereço eletrônico para acesso a BNCC tenham disponibilizado tutorias/guias, como material de apoio para implementação do documento e, entre os documentos de apoio disponibilizados, a cartilha que apresenta “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, contexto histórico e pressupostos pedagógicos”. Neste tutorial são apresentados os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), e o conceito de transversalidade:

Já o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. (BRASIL, 2019, p. 7).

O documento define o processo de transversalidade, apresenta os TCTs que são classificados em quinze, distribuídos em seis macroáreas temáticas; contudo, não consegue articular os conhecimentos apresentados com os componentes obrigatórios do currículo. Além disso, expõe no documento que é de responsabilidade do professor e das instituições de Ensino promoverem esta articulação, havendo uma desresponsabilização do estado quanto ao cumprimento da legislação em sua efetividade.

Quando aparece a categoria Afrodescendentes na BNCC, está relacionada aos assuntos como Equidade, articulando-a ao processo de exclusão sofrido pelos grupos marginalizados socialmente, principalmente a população negra e que podem ser reforçados pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Há distorções quanto à idade/série, negros e brancos, acesso ao Ensino Superior, entre outros elementos. Além disso, em alguns momentos, Afrodescendentes também são tratados no documento como conteúdos

curriculares para os componentes de História, Geografia e Ciências Humanas. As categorias Negro (a; os, as) e afro-brasileiro-brasileiro são apresentadas para tratar especificamente dos conteúdos trabalhados pelos componentes curriculares. Destacamos que, mesmo o documento reforçando a obrigatoriedade da discussão, a temática ainda é vista como um componente curricular, como define a BNCC:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401).

Para Oliveira (2020), a temática das Relações Étnico-Racial ainda é concebida nos documentos como conteúdos que fazem parte do currículo oficial. No cenário da campanha eleitoral de 2018, observou-se o atual chefe de governo admitir, em entrevista em rede nacional, que racismo no Brasil é coisa rara, além de outras declarações desastrosas para o campo das Políticas de Igualdade Racial. Nesse sentido, o mito da Democracia Racial ainda é um argumento bastante utilizado quando se trata de políticas de promoção de igualdade racial, principalmente pelos grupos neoconservadores. A partir das fortes declarações do chefe de governo sobre as Relações Étnico-Raciais, estamos sob o alerta de sermos surpreendidos com o veto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre outros documentos oficiais que regulamentam e normatizam a Política de Educação Étnico-Racial.

Neste sentido, o documento não apresenta discursos sobre a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas há reprodução de conhecimentos curriculares que, em sua essência, abordam os estudos africanos, povos indígenas e afro-brasileiros. Mas precisamos de propostas que perpassem a promoção de uma formação antirracista, e que não apresentem os conteúdos como transversais e integradores, pois esta proposta apresentada no documento orientador sobre as TCTs resulta na responsabilização dos estados e municípios em realizar a implementação destas discussões nos currículos e que, por vezes, acabam sendo trabalhadas de forma pontual e descontextualizadas, pois são apresentadas

apenas no mês da consciência negra (novembro), esquecendo que esta é uma proposta para ser trabalhada durante todo o ano letivo. Para Oliveira (2020), isso acontece devido a:

[...] mais do que proposições e retóricas antirracistas, a experiência da luta antirracista requer uma profunda vontade utópica daqueles que pretendem agir no mundo para construir processos formativos transformadores. E isto não requer somente uma formação pedagógica e teórica fundamentada em processos cognitivos formais (OLIVEIRA, 2020, p. 17)

Trabalhar a partir de uma educação antirracista exige dos sujeitos que participam desta práxis, na expressão de Oliveira (2020) 'uma vontade utópica', e nos coloca em um lugar de confronto com nossa formação identitária; em alguns momentos essas atividades nos expõem em situações de risco em ações individuais ou coletivas como ficar desempregado, a segurança, a vida. A partir da constituição destas ações, são gerados novos conhecimentos que podem ser ensinados e aprendidos sobre a realidade em que estamos submersos no contexto brasileiro; isso nos proporciona a militância política por direitos à igualdade, reconhecimento e equidade.

Além disso, a BNCC a partir de sua organização e priorização de determinados conhecimentos em detrimentos de outros, a partir das competências que ela objetiva implantar nos sujeitos, determina as características que se espera ao fim do processo de formação. Na proposta pela BNCC, trata-se de uma formação pautada para o mercado de trabalho flexível, a pedagogia empregada no documento não prioriza os conhecimentos para formação e emancipação humana, mas a transposição das necessidades mercadológicas para o espaço escolar. A aplicação dessas necessidades resulta no discurso de minimização das desigualdades existentes no país.

Considerações

A partir das colocações apresentadas, é possível perceber que a BNCC está contemplando a Educação Para as Relações Étnico-Raciais para atender as determinações jurídicas; porém, tanto o documento quanto as orientações para trabalhar as TCTs não apresentam em sua essência elementos que nos permitem observar a promoção ou possibilidades de uma educação antirracista. Pelo contrário, temos exposição de conteúdos curriculares que são trabalhados de forma individualizada de acordo com o objetivo de cada área do conhecimento e a partir de conteúdos que já fazem parte do currículo da Educação Básica.

Além disso, o documento seguiu, desde sua execução e implementação, os interesses hegemônicos. Nesse sentido, há um desfavorecimento das reivindicações/pautas elencadas pelo movimento negro para a educação, observando que a temática para as Relações Étnico-Raciais no documento vem sendo invisibilizada. Também identificamos os interesses de mercado na produção de material didático, oferta de formação continuada, atendendo as novas exigências da BNCC.

O documento também atende as exigências postas pelas avaliações em larga escala, que fornecem mecanismos de controle e intervenção para o Estado, e a qualidade da educação pública é avaliada a partir de notas que classificam a qualidade da educação e das escolas públicas, gerando sistema competitivo entre as instituições públicas e o sistema de responsabilização dos gestores quando as instituições não atingem a média estipulada.

Dessa maneira, compreendemos que a formação articulada pela BNCC está em desacordo com o processo de oferta de uma educação de qualidade, que preza pela formação crítica e emancipatória do sujeito. Ainda destacamos que os temas a respeito das Relações Étnico-Raciais não estão contemplados como prioridade, afetando assim a oferta de um currículo multicultural que promove o respeito à diversidade e que confronta a pensarmos sobre o processo de desigualdade em nível nacional e local.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e CNE. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 01 - 24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/lng_pt/nrm_iso. Acesso em: 02 dez. 2020.

ARAUJO, Karlane Holanda. O Macrocontexto das Políticas Educacionais no Brasil. IN: ARAUJO, Karlane Holanda. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas Implicações à Subjetividade das Crianças do 2º ano do Ensino Fundamental do Estado do Ceará**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52316>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/1998**, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília:

Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 2/2017**, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n°: CNE/CP 003/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acessado em: 02 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Terceira Versão**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A Construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, 2018, Braga e Paredes de Coura. **Anais...Braga e Paredes de Coura: Convênio entre a Universidade do Minho e Universidade do Estado de Santa Catarina**, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofacistas. **Revista ABPN**, Uberlândia, v. 12, n. 32, p. 11 – 29, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/index>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Editora Universitária, 2010.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os intrusos e os outros quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação na UFES 2006 - 2012.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014. Disponível em: repositorio.ufes.br/bitstream. Acesso em: 02 dez. 2020.

SILVA. Vanessa Maria Costa Bezerra. **Fundamentos Pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular: diretrizes centrais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6926>. Acesso em: 02 dez. 2020.

Recebido em: janeiro de 2021

Aceito para publicação em: abril de 2021