



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA - IA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA

DISSERTAÇÃO

**ENTRE BAOBÁS E A BNCC: OS DESAFIOS TRANSDISCIPLINARES PARA A
EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COLÉGIO ESTADUAL
SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, OIEM NOVA IGUAÇU (RJ)**

MARCILENE DUTRA SIMPLICIO

Seropédica
agosto de 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO -UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA - IA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA – PPGEA

DISSERTAÇÃO

**ENTRE BAOBÁS E A BNCC: OS DESAFIOS TRANSDISCIPLINARES PARA A
EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COLÉGIO ESTADUAL
SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA - NOVA IGUAÇU (RJ)**

MARCILENE DUTRA SIMPLICIO

Sob a Orientação do Prof. Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, para a obtenção do título de Mestre em
Educação Agrícola.

Seropédica
agosto de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S612e SIMPLICIO, MARCILENE DUTRA . 1982-
ENTRE BAOBÁS E A BNCC: OS DESAFIOS
TRANSDISCIPLINARES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA NO COLÉGIO ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE
PÁDUA - NOVA IGUAÇU (RJ) / MARCILENE DUTRA
SIMPLICIO. - Seropédica, 2025.
93 f. : il.

Orientador: Bruno Cardoso de Menezes Bahia.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2025.

1. Transdisciplinaridade. 2. BNCC. 3. Lei
10.639/2003. 4. Educação Antirracista. 5. Nova Iguaçu.
I. Bahia, Bruno Cardoso de Menezes , 1975-, orient.
II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 49 / 2025 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.057585/2025-29

Seropédica-RJ, 03 de outubro de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA**

MARCILENE DUTRA SIMPLICIO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA, Área de Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/08/2025.

(Assinado digitalmente em 03/10/2025 08:15)
BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PPGEA (11.39.49)
Matricula: 1528697

(Assinado digitalmente em 03/10/2025 11:14)
RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matricula: 1426576

(Assinado digitalmente em 03/10/2025 11:02)
RENAN MOTA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 115.928.557-84

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **49**, ano: **2025**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **03/10/2025** e o código de verificação: **2553be0261**

DEDICATÓRIA

A esta mulher preta, estrategista nata, dedico com toda a minha alma esta dissertação. Minha mãe, minha raiz e minha asa. Tudo o que sou, tudo o que alcancei, tem as digitais dela — firmes, discretas e decisivas — marcadas em cada linha do meu caminho.

Mãe, você não teve acesso a tudo o que merecia, mas fez de cada limite uma possibilidade. Você soube ler o mundo com olhos de quem sobrevive e, mesmo cansada, escolheu cultivar futuro. Quando tantos apostavam na nossa desistência, você investia em mim com o pouco que tinha — e o muito que sabia.

Você não precisou de palcos para ser referência, nem de títulos para ser gigante. Você foi o tipo de mulher que, mesmo sem diplomas, alfabetizou o mundo ao redor com seu exemplo. Ao invés de reclamar da ausência de oportunidades, você criou estratégias. E sua maior estratégia foi fazer de mim uma ponte para os sonhos que nos negaram.

Foram seus livros comprados com tanto esforço que abriram em mim janelas para o mundo. Você sabia — sem nunca ter frequentado as universidades — que a leitura podia salvar. Que podia reinventar futuros. Foi embaixo do flamboyant, mãe, que eu entendi tudo isso. Ali, entre páginas e silêncios, comecei a sonhar alto, mas com os pés fincados na terra onde você me plantou.

Hoje eu sei: cada linha que escrevo vem de um saber que é seu. Cada argumento que defendo carrega sua luta. Cada conquista minha é herança sua. Não da herança material, mas da herança ética, ancestral, afetiva e revolucionária.

Por tudo isso, esta dissertação não é só minha. É sua. É o registro acadêmico de um amor que educa, de uma luta que forma, de uma mulher que, mesmo sem palco, sempre foi a protagonista da minha história.

Obrigada por ter sido estratégia quando o mundo nos oferecia o abandono. Por ter sido esperança quando só havia cansaço. Por ter sido mãe em um sentido tão amplo que até a palavra parece pequena diante do que você representa.

A ti, toda honra, todo amor, toda luta, toda eternidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus filhos, meus pequenos grandes mestres, que me ensinam todos os dias a ser maior do que as dores e mais forte do que o medo. Ser mãe de dois meninos negros, sendo um deles autista, é viver entre abismos e pontes. Abismos de um mundo que tenta negar a existência deles com dignidade, e pontes que eu mesma construo, com amor e luta, para que eles atravessem rumo a um futuro possível.

Tudo que escrevo, tudo que pesquiso, tudo que sonho — é por eles. Por um mundo onde meninos negros sejam vistos como potência, não como ameaça. Onde crianças neuro divergentes sejam acolhidas com humanidade, e não silenciadas. Com eles aprendi que educar é mais que ensinar letras: é proteger, é preparar para enfrentar o mundo sem perder a ternura, é transformar dor em horizonte. Eles são o motivo pelo qual acredito na educação como ato de amor e rebeldia.

Meus filhos, vocês são minha inspiração mais profunda. Com cada gesto, cada pergunta, cada abraço, vocês me lembram da beleza que há em resistir com afeto. Vocês me ensinaram que sonhar não é luxo, é sobrevivência. Que viver com dignidade é direito, não favor. Que ser diferente é força, não falha. Todo este caminho que percorri até aqui, percorri por vocês — e com vocês. E se hoje sou voz e palavra, é porque vocês são raiz e asa.

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Bruno Bahia, por ter caminhado ao meu lado com escuta generosa, firmeza ética e olhar sensível. Sua orientação não foi apenas técnica, foi humana, comprometida, crítica e acolhedora. Em cada encontro, sua confiança e respeito pela minha trajetória me deram forças para seguir, mesmo quando as palavras pareciam faltar ou o caminho se tornava difícil.

Bruno, sua forma de orientar é também uma forma de cuidar — do conhecimento, das ideias, das pessoas. Você soube escutar minhas inquietações e transformá-las em possibilidades de pesquisa, nunca desconsiderando minha história, minha voz e meu lugar de fala. Por isso, mais do que orientador, você se tornou um aliado na construção deste trabalho que é também parte da minha vida.

Obrigada por acreditar em mim, por me desafiar com afeto, por me ajudar a florescer mesmo nas tempestades. Esta dissertação carrega, em suas entrelinhas, muito da sua sensibilidade como educador e como ser humano. A sua orientação foi bússola e abrigo. E por isso, com toda a gratidão que há em mim, deixo aqui meu profundo e sincero obrigado.

LISTAS DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Tabela 1: Perguntas sobre a Lei 10.639/03	23
Tabela 2 – Autores para a Revisão de Literatura	30 a 34
Tabela 3 – Tabela 3: Normas legais que deram origem à BNCC.	38 e 39
Tabela 4 –Tabela: Acesso à Educação - IBGE 2022	45
Tabela 5 – Possibilidades – BNCC x Lei 10.639	46 e 47
Tabela 6 – Bloco 1: Respostas do Grupo Focal	61e 62
Tabela 7 – Bloco 2: Respostas do Grupo Focal	63
Tabela 8 – Bloco 3: Respostas do Grupo Focal	64 e 65
Figura 1 - Localização do Colégio Estadual Stº de Pádua	56
Figura 2 – Localização da Região	57
Figura 3 – Dependência do Colégio	58
Figura 4 - Formação do Conselho Étnico Racial – CESAP	59
Figura 5 - equipe OBERERI	66
Figura 6 - Aluno organizando evento	67
Figura 7 - Alunos jogando capoeira	69
Figura 8 - Alunas encenando serem chicotadas por senhora escravista	70
Figura 9 - Aluna encenando a soltura das correntes da escravização	71
Figura 10 - Aluna do Colégio Stº de Recitando poemas de escritoras negras	72
Figura 11 - Alunos e Professores ao som de “Eu só quero é ser Feliz”	74
Figura 12 - Cidinho e Doca em foto de álbum musical	76
Figura 13- Bob Rum em foto de clip oficial -	77

Gráfico 1 – População brasileira por cor

TABELA DE SIGLAS

ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

C.E: Colégio Estadual

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNE/CP: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica

CESAP: Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua

CF: Constituição Federal

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

GF: Grupo Focal

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MC: Mestre de Cerimônias

Nº: Número

NI: Nova Iguaçu

OBERERI: Olimpíada Brasileira do Ensino das Relações Étnico Raciais, Afrobrasileiras, Africanas e Indígenas

P. Página

PNE: Plano Nacional de Ensino

PUC: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RJ: Rio de Janeiro

STº: Santo

UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNISANTOS: Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.	12
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUIS.	12
1.2 JUSTIFICATIVA.	14
1.3 LUGAR DE FALA.	15
1.4 OBJETIVO GERAL.	17
1.4.1 Objetivos Específicos.	17
1.5 METODOLOGIA.	17
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.	25
2 DO TAMBOR AO LIVRO: A TRAVESSIA TRANSDISCIPLINAR TECIDA PELA ANCESTRALIDADE.	26
3 REVISÃO DE LITERATURA.	31
4 AS ORIGENS DA BNCC: Contextualização Política.	41
4.1 OS PROBLEMAS DAS COMPETÊNCIAS NA BNCC: Generalizações e Superficialidade.	46
3.1.1 Da Invisibilidade e superficialidade sobre a Educação Étnico-Racial na BNCC.	47
4 DISCUSSÕES E RESULTADOS: O “Chão” da Escola	58
5 CONCLUSÕES.	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFI	

SIMPLICIO, Marcilene Dutra. **Entre Baobás e a BNCC: Os Desafios Transdisciplinares para a efetivação de uma Educação Antirracista no Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua em Nova Iguaçu (RJ): Memória, Identidade e Resistência Negra no Espaço Escolar**: Seropédica, RJ. 2025. 90p Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola- PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

RESUMO

Esta dissertação investiga os desafios para a efetivação de uma educação antirracista no Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua, localizado na periferia de Nova Iguaçu (RJ). Partindo de uma perspectiva transdisciplinar, a pesquisa busca identificar práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto social e cultural da comunidade escolar. Parte-se da constatação de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao adotar uma abordagem tecnicista e generalista, desconsidera as especificidades étnico-raciais e culturais da população negra da periferia, contribuindo para a reprodução do racismo estrutural no ambiente escolar. Essa realidade está marcada por uma história de exclusão e violência, resultante de políticas eugenistas que influenciaram a composição social da Baixada Fluminense. Por meio de métodos qualitativos, como grupos focais e observação participante, com discentes, docentes e moradores da comunidade, a pesquisa identificou experiências pedagógicas pontuais que promovem a valorização da ancestralidade africana, o pertencimento territorial e o enfrentamento do racismo cotidiano. Os resultados revelaram que, mesmo diante das limitações da BNCC e das desigualdades históricas da Baixada Fluminense, existem práticas pedagógicas pontuais como o rap, poesias e teatro de protesto que promovem a valorização da ancestralidade africana e o enfrentamento do racismo. Essas ações, ainda que isoladas, demonstraram o protagonismo da comunidade escolar. A escuta ativa e o reconhecimento das vivências dos sujeitos fortalecem o pertencimento territorial. A transdisciplinaridade emerge como caminho viável para uma educação antirracista.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. BNCC. Lei 10.639/2003. Educação Antirracista. Nova Iguaçu.

SIMPLÍCIO, Marcilene Dutra. Between Baobabs and the BNCC: The Transdisciplinary Challenges for the Implementation of Antiracist Education at Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua in Nova Iguaçu (RJ): Memory, Identity, and Black Resistance in the School Environment. Seropédica, RJ. 2025. 90 pages. Dissertation (Master's Degree in Agricultural Education). Graduate Program in Agricultural Education – PPGEA, Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2025.

ABSTRACT

This dissertation investigates the challenges of implementing antiracist education, in accordance with Law 10.639/2003, at Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua, located in the outskirts of Nova Iguaçu (RJ). Adopting a transdisciplinary perspective, the research seeks to identify pedagogical practices that engage with the social and cultural context of the school community. It is based on the observation that the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), by employing a technicist and generalist approach, disregards the ethnic-racial and cultural specificities of the Black population in peripheral areas, contributing to the reproduction of structural racism in schools. This context is marked by a history of exclusion and violence, resulting from eugenic policies that shaped the social structure of the Baixada Fluminense region. Through qualitative methods, such as focus groups and participant observation with students, teachers, and community members, the research identified specific pedagogical experiences that promote the appreciation of African ancestry, territorial belonging, and the confrontation of everyday racism. The results revealed that, despite the limitations of the BNCC and the historical inequalities of the Baixada Fluminense, there are punctual pedagogical practices—such as rap, poetry, and protest theatre—that foster the valorization of African ancestry and the resistance to racism. These actions, though isolated, demonstrated the agency of the school community. Active listening and the acknowledgment of lived experiences strengthen the sense of territorial belonging. Transdisciplinarity emerges as a viable path toward antiracist education.

Keywords: Transdisciplinarity. BNCC. Law 10.639/2003. Antiracist Education. Nova Iguaçu

SIMPLÍCIO, Marcilene Dutra. Entre Baobás y la BNCC: Los desafíos transdisciplinarios para la implementación de una educación antirracista en el Colegio Estatal Santo Antônio de Pádua en Nova Iguaçu (RJ): Memoria, identidad y resistencia negra en el espacio escolar. Seropédica, RJ. 2025. 90 páginas. Disertación (Maestría en Educación Agrícola). Programa de Posgrado en Educación Agrícola – PPGEA, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, 2025.

RESUMEN

Esta disertación investiga los desafíos para la implementación de una educación antirracista, conforme a la Ley 10.639/2003, en el Colegio Estatal Santo Antônio de Pádua, ubicado en la periferia de Nova Iguaçu (RJ). Desde una perspectiva transdisciplinaria, la investigación busca identificar prácticas pedagógicas que dialoguen con el contexto social y cultural de la comunidad escolar. Se parte del reconocimiento de que la Base Nacional Común Curricular (BNCC), al adoptar un enfoque tecnicista y generalista, desconsidera las especificidades étnico-raciales y culturales de la población negra de la periferia, contribuyendo así a la reproducción del racismo estructural en el ambiente escolar. Esta realidad está marcada por una historia de exclusión y violencia, resultado de políticas eugenistas que influyeron en la composición social de la región de la Baixada Fluminense. A través de métodos cualitativos, como grupos focales y observación participante con estudiantes, docentes y habitantes de la comunidad, la investigación identificó experiencias pedagógicas puntuales que promueven la valorización de la ancestralidad africana, el sentido de pertenencia territorial y el enfrentamiento del racismo cotidiano. Los resultados revelaron que, incluso ante las limitaciones de la BNCC y las desigualdades históricas de la Baixada Fluminense, existen prácticas pedagógicas como el rap, la poesía y el teatro de protesta que fortalecen la ancestralidad africana y la resistencia al racismo. Estas acciones, aunque aisladas, demuestran el protagonismo de la comunidad escolar. La escucha activa y el reconocimiento de las vivencias de los sujetos fortalecen el sentido de pertenencia territorial. La transdisciplinariedad surge como un camino viable hacia una educación antirracista.

Palabras clave: Transdisciplinariedad. BNCC. Ley 10.639/2003. Educación antirracista. Nova Iguaçu.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Esta investigação é motivada a partir da constatação das realidades no que se refere à educação antirracista a discentes do Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua, em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Assim, a pesquisa é estabelecida considerando a necessidade de despertar o conhecimento sobre a construção histórico-social que permeia o cotidiano desses alunos, mas por muitos não conhecida ou não percebida. Sendo essa região comumente retratada como tendo altos índices de violências, injustiças sociais, precariedades e escassez de oportunidades que são atrelados às questões políticas que ditam o cotidiano social da população. Esse cenário da Baixada relacionada a fatores de poder é explicada da seguinte forma pelo Professor José Cláudio:

A formulação de uma história da Baixada Fluminense atentando para as relações de poder, sobretudo na construção do Estado possibilita operacionalizar uma análise mais detalhadas das formas instrumentais da violência no seu sentido amplo e permite identificar rupturas, continuidades, dinâmicas que estarão, por sua vez, associadas às esferas Econômicas, culturais e sociais. (Alves, 1998, p. 15)

Dessa forma, pode-se compreender que para a promoção de uma educação antirracista como forma de justiça social para tais sujeitos, a história-social deve ser abordada pela escola considerando as próprias realidades dos discentes e não por um contexto do qual os discentes estão distantes, como comumente ocorre.

Ou seja, ao pensar uma educação antirracista enraizada no território, é fundamental considerar como a história local — especialmente da Baixada Fluminense — foi e ainda é atravessada por relações de poder desiguais. A formulação de uma história da Baixada que atente para essas relações, sobretudo na construção do Estado, permite uma análise mais profunda das formas de violência estrutural que marcaram e ainda marcam a região. Esse olhar possibilita identificar rupturas, continuidades e dinâmicas que se entrelaçam às dimensões econômica, cultural e social (Alves 1998, p. 15). Trazer essa perspectiva para dentro da escola é reconhecer que os alunos da periferia não são apenas sujeitos do presente, mas herdeiros de um passado de lutas, exclusões e resistências que precisam ser compreendidos criticamente.

necessária promoção da educação antirracista como uma prática de justiça social que para ser efetivada deve partir das realidades dos discentes promovendo o senso de pertencimento que faça sentido para os alunos. Ou seja, sendo o racismo uma manifestação que oprime, domina de forma social e econômica perpetuando as desigualdades a grupos sociais historicamente subalternizados, as práticas antirracistas (Bernardo *et al*, 2023, p. 05)

A relevância deste problema está em seu impacto direto na formação da identidade emocional e cidadã de estudantes negros e periféricos. Ignorar suas referências culturais, territoriais e afetivas nos conteúdos escolares significa negar a esses sujeitos o direito de se reconhecerem como protagonistas de suas próprias histórias. Paulo Freire refletia sobre a importância de o educador proporcionar ao educando a oportunidade de ser o sujeito que ler o próprio mundo, reconhecendo a historicidade do saber. Onde o contrário disso faria com que o educador se revele de viés elitista e antidemocrático. (Freire, 1997, p 125)

Consoante ao pensamento de Paulo Freire, ao analisar o contexto e as vivências dos alunos do Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua, percebe-se a necessidade de rompimento por parte do educador de uma prática educativa com textos normativos que mais afastam do que aproximam os sujeitos de uma educação que transformadora, que não apenas informa.

Em um município como em Nova Iguaçu, cidade onde a pesquisa se desdobra e na qual a população é majoritariamente negra conforme os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística onde 67,7 por cento da população é autodeclarada negra e parda (IBGE, 2022), pensar a escola deveria ter a missão de estabelecer uma pedagogia de valorização cultural dessa amostragem.

Dessa maneira, considerando o maior quantitativo de pessoas negras e o fato de que, assim como em outros locais, a história e cultura dos Africanos e dos Afrodescendentes é desconhecida por muitos, inclusive, alunos de periferias de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense e, também considerando, a promulgação da lei ¹10.639 de 2003 que obriga as instituições de ensino público e privada, de todo o território nacional a lecionarem a história dos africanos e dos afrodescendentes dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2003), deve-se agora repensar formas de intervenções que utilize métodos que não apenas insiram a Lei nos currículos escolares, mas que também possam, de forma urgente e transdisciplinar, possibilitar possíveis restituições das identidades negras, permitindo, dessa forma, reverter o contexto social de

¹ A lei 10.639 de 2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Tdesigualdade de pessoas pretas, periféricas e marginalizadas que agora teriam a abordagem da história e culturais

dos negros sob a ótica de suas realidades e não mais da do eurocentrismo. (Macedo *et al*, 1996, p. 16)

A partir dessa reflexão sobre a necessidade de amparo metodológico que possa oportunizar à aplicabilidade da lei 10.639 de 2003 em sala de aula, onde se tem como instrumentos atuais a ministração de disciplinas engessadas e onde o conhecimento já vem construído, como afirma (Lück, 2010. P.31), levanta-se a seguinte questão acerca de estratégia para a promoção de justiça social a referidos alunos: como as lacunas no texto da ²³Base Nacional Comum Curricular e no currículo escolar do Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua podem viabilizar o cumprimento de intervenções e aplicações de metodologias transdisciplinares a esses alunos de forma que suas realidades sejam utilizadas como impulsionadores de compreensão históricos-sociais no intuito de conscientização crítica, modificação de realidades, valorização histórico-cultural conforme a lei 10.639 de 2003?

1.2 JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento desta pesquisa tem sua relevância para a academia porque propõe e visa o desenvolvimento de práticas pedagógicas transdisciplinares que possam possibilitar a implantação da lei 10.639 de 2003 de forma a se utilizar as lacunas na Base Nacional Comum Curricular e os currículos desenvolvidos por instituições de ensino Básico oferecendo embasamento teórico que possa ser debatido e partilhado pela comunidade acadêmica, além de auxiliar na formação docente.

Assim, esta investigação para a academia pode ser vista como uma possibilidade de alternativas de práticas pedagógicas direcionada à aplicabilidade da Lei 10.639 de 2003 que integre o currículo, permitindo que o professor possa se preparar para a lecionar a partir das realidades em que os alunos estejam inseridos e possibilitando uma atuação mais crítica e inclusiva. Sendo para isso necessário um amparo metodológico que permita a adaptação das práticas pedagógicas para incluir conteúdos que reflitam a diversidade cultural e histórica proposta pela lei

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) São normas que estabelecem às instituições de ensino infantil, fundamental e médio públicas e privadas parâmetros obrigatórios para elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas.

³ Segundo (Silva, p. 6, 2023) na BNCC no Ensino Fundamental, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é denominada como Estudos Afro-Brasileiros, constando apenas nos objetos de Conhecimento de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ensino Religioso e Artes. Quando se observa as habilidades desenvolvidas, percebe-se que o conteúdo por cada componente curricular, ou seja, não trazem formas de atividades que permitam que o discente desenvolva e reflitam práticas antirracistas.

Já para a sociedade, visa-se, mediante esta pesquisa, contribuir para a promoção da justiça social por meio do ensino e valorização da diversidade cultural e histórica de diferentes grupos sociais que não retêm esses conteúdos de forma adequada o que pode perpetuar de forma massivas diversas desigualdades em seu cotidiano. Além disso, a inclusão de conteúdos referentes a afro-brasileiros e africanos em currículos escolares oportuniza aos discentes que suas identidades sejam reconhecidas e valorizadas no contexto da sociedade e educacional. Identidades essas que outrora foram postas de lado pelo ensino eurocentrado, em locais de subalternidade, agora teriam sua cultura e história contada a partir de seus contextos sociais que seria sua base de aprendizagem, criando, assim, um cenário de estímulo, inclusão e representatividade.

Assim, percebe-se que a própria escola é uma das manifestantes do racismo estrutural manifestando-o de forma legal e oficial em seus currículos o que introjeta, desde muito cedo, nos alunos a ideia de uma história sob a ótica do eurocentrismo, pondo o povo preto numa posição de inferioridade, marginalização e exclusão, ainda que não se diga, o papel da escola tem peso cultural na formação desses discentes.

Portanto, considerando as demandas sociais concernentes à diversidade e inclusão, as escolas devem ser responsabilizadas no preparo de alunos que possam atuar de forma efetiva em uma sociedade plural em que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas e não mais apenas transmitindo conhecimento de forma unilateral,

1.3 LUGAR DE FALA

Falo do local de uma mulher negra, residente no bairro Mangureira, periferia de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Este espaço, por muitas vezes marcado por violências, é também o local onde construí minha identidade e fortaleci minhas convicções e percepções de realidade. A Mangureira é mais do que um endereço, mais que um bairro, é um símbolo de resistência, de histórias cruzadas e de desafios superados e intersecções sociais. É onde cresci, onde crio meus filhos e onde aprendi a valorizar o poder transformador da educação.

Cresci cercada por livros, uma paixão nutrida por minha mãe, que, mesmo diante das dificuldades financeiras, encontrava maneiras de trazer conhecimento para dentro de casa. Lembro-me claramente das coleções de livros que ela juntava das edições do jornal “O Extra”, que ela colecionava com tanto carinho, substituindo os livros que, muitas vezes, não podíamos comprar, em especial as coleções de Língua Portuguesa, História e enciclopédias. Através dessas páginas, fui apresentada a novos mundos e ideias, e aprendi que, mesmo na

adversidade, a busca pelo saber pode ser um ato de resistência e de construção de futuro.

Como mãe de dois meninos negros, sendo um deles autista, meu lugar de fala se expande para além de minha própria experiência. Vivo diariamente a realidade de criar crianças negras em um país onde o racismo estrutural permeia todas as esferas da vida social. Enfrento, como tantas outras mães negras, a preocupação constante com a segurança e o bem-estar dos meus filhos, sabendo que a cor da pele deles os coloca, muitas vezes, em situações de vulnerabilidade. Mas também sei que, ao mesmo tempo em que esses desafios são imensos, a educação que lhes ofereço pode ser a chave para abrir portas que, historicamente, nos foram fechadas.

Acredito profundamente no poder transformador da educação, uma crença que se alinha aos ensinamentos de Paulo Freire, de quem sou uma entusiasta adepta. O freireanismo me ensina que a educação é um ato político, uma ferramenta capaz de transformar indivíduos e, por conseguinte, a sociedade. Acredito que, através do conhecimento, podemos desconstruir as estruturas de opressão que perpetuam as desigualdades. Educar é, para mim, um ato de amor e de resistência. É acreditar que, mesmo nas condições mais adversas, as pessoas podem mudar o mundo se tiverem acesso ao conhecimento e à reflexão crítica.

Minha trajetória profissional como servidora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde atuo como técnica-administrativa em educação na cidade de Seropédica, é uma extensão desse compromisso com a educação. Trabalhar em uma instituição pública de ensino superior é, para mim, uma forma de contribuir para a democratização do conhecimento e para a inclusão social. É também um espaço onde posso colocar em prática as minhas convicções freireanas, colaborando para que a universidade seja um lugar de diversidade, diálogo e transformação.

O meu lugar de fala, portanto, é moldado por essas diversas experiências: como mulher negra, mãe, moradora da periferia e servidora pública. Cada uma dessas identidades carrega consigo um conjunto de desafios, mas também de forças e resistências que se entrelaçam e me fortalecem. Falo a partir de uma posição de quem conhece de perto as dificuldades, mas que também acredita no poder de superá-las através da educação e do conhecimento.

Neste cenário, reconheço a importância de falar sobre a periferia e seus residentes, seus desafios e importância e de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Sei que minha história, assim como a de tantas outras pessoas, é um reflexo das lutas coletivas travadas diariamente nos espaços periféricos e nas instituições de ensino. E é com essa consciência que sigo acreditando que, através da educação, podemos construir um mundo

onde as diferenças sejam respeitadas e as oportunidades sejam verdadeiramente para todos.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GERAL

- Compreender como e se efetiva a implementação da Lei 10.639 de 2003 no Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua, no município de Nova Iguaçu, RJ, tendo em vista a valorização da diversidade étnico-racial na educação e para a comunidade ao qual o colégio pertence.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar quais métodos transdisciplinares desenvolvidos a partir das realidades do contexto social dos discentes do Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua são utilizados pelo referido colégio para a efetivação da implementação de uma educação Antirracista.
- Explorar quais e como as lacunas existentes na BNCC podem orientar a inclusão de atividades transdisciplinares, inclusivas e antirracistas em a do referido colégio em consonância no que versa a lei 10.639 de 2003;

1.5 METODOLOGIA

A presente investigação traz como proposta o cotidiano escolar dos discentes do ensino básico do CESAP como sujeitos construtores, a partir de suas realidades, do processo acadêmico do referido colégio e as possibilidades transdisciplinares existentes no que se refere à abordagem da lei 10.639 de 2003.

Dessa forma, a investigação busca analisar e compreender, a partir de um recorte local, como o racismo tem sido discutido no âmbito escolar, sua abordagem, reconhecimento, suas discussões em sala de aula e além muro escolar. Esta pesquisa tem caráter qualitativo, considerando sua natureza que objetiva compreender como o fenômeno do racismo é percebido ou não na periferia iguaçuana por alunos, professores e membros da comunidade. Conforme explicam (Oliveira; Strassburg; Piffer *apud* Silva 2017, p. 4): [...] pode-se dizer que as investigações qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as movimentações, crenças, valores, representações sociais e econômicas, que permeiam a rede de relações sociais.

Para (Denzin; Lincoln, 2005, p. 3) “A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que

posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível.” Assim, ao se utilizar a pesquisa qualitativa para observar um fenômeno social como as manifestações do racismo estrutural, além de possibilidades de práticas pedagógicas em um colégio para seu combate, o investigador pode, a partir da observação, interpretar os contextos, com base nos conhecimentos dos sujeitos componentes dessa realidade de onde os cenários encontra-se já construído para a pesquisa:

Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (Denzin e Lincoln 2005a, p. 3)

(Godoy 1995, p. 2) enfatiza que na pesquisa qualitativa deve-se utilizar a descrição e coleta de elementos acerca dos sujeitos, cenários e como se dá a interação do investigador objetivando a compreensão, a partir da ótica do investigado, a compreensão da manifestação dos fenômenos sociais.

Assim, considerando a necessidade de se compreender a dinâmica em sala de aula que envolve alunos e professores no que se refere à aplicação da lei 10.639 de 2003, faz-se agora necessário a aplicação de métodos investigativos para seu alcance.

Percebe-se, dessa forma, que para compreender de fato o que se passa de forma profunda em uma comunidade, com o uso de instrumentos de pesquisa qualitativos, é necessário que haja uma imersão do pesquisador na realidade estudada. Como podemos observar nas palavras de Demo abaixo:

Assim, a avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível, em profundidade, como forma de auto expressão. Mais importante que nosso diagnóstico, é o autodiagnóstico da comunidade. Pode-se analisar a participação dos outros, mas se fizermos somente isso, perderemos o cerne do fenômeno participativo que é a autopromoção. (Demo, 2022, p. 30)

É necessário destacar que, partindo da premissa que esta é uma pesquisa onde as interações sociais são obrigatórias, o primeiro contato foi iniciado com a direção do Colégio Santo Antônio de Pádua junto a alguns integrantes do corpo docente para apresentação da pesquisa. Na ocasião, foram apresentadas as justificativas, os objetivos, a motivação da pesquisa, assim como a possível metodologia a ser utilizada. Esse momento mostrou-se importante para que se pudesse esclarecer dúvidas e estabelecer a aceitação por parte da

comunidade acadêmica investigada. (Campos et al, 2021, p. 98)

Nesse contexto, pode-se aferir que a percepção daquilo que os investigados têm a dizer teria um valor mais elevado do que as percepções de ofício do pesquisador, pois se há alguém com condições reais de falar sobre os fenômenos sociais, suas mazelas são aquelas pessoas que de fato convivem com essas realidades, a comunidade. No caso do investigador, há de se atentar para que não apenas observe, mas que se insira de forma real no seio da comunidade para que possa também vivenciar. Como afirma (Demo, 2015, p.15): “Ademais, a qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando-a. Passa necessariamente pela prática, pois sua lógica é a da sabedoria, mais do que a da ciência, que se permite apenas analisar, estudar, observar.” Brandão chama a atenção dos pesquisadores sobre a necessidade não apenas de colher dados, mas sim vivenciar para que possam garantir a qualidade da pesquisa. (Brandão, 1982, p. 12)

Atentando-se para os objetivos específicos que analisa as possibilidades de integração da de atividades pedagógicas do Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua às realidades dos alunos para garantir a implementação eficaz da Lei 10.639/2003. Lei essa que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Foi necessário identificar e mapear como o colégio poderia incorporar pedagogicamente essas diretrizes tendo como meta a aplicação mais inclusiva e antirracista, utilizando para isso, as possíveis lacunas existentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que poderiam orientar a inclusão de atividades transdisciplinares que atendam às necessidades específicas das realidades dos alunos e, conseqüentemente, auxiliassem aos professores na aplicação de métodos transdisciplinares desenvolvidos a partir das realidades sociais dos discentes, contribuindo para uma prática pedagógica mais contextualizada e significativa. Podendo, dessa forma, o colégio se tornar um espaço de aprendizado que valoriza a diversidade e promove a equidade.

Para alcançar os objetivos e resultados especificados acima, esta investigação adotou como estratégia inicial para compreender o contexto sociais dos sujeitos observados o método do ⁴Grupo Focal que permite uma compreensão aprofundada das percepções, experiências e necessidades dos diversos atores envolvidos: alunos, professores e a comunidade local. Com a

⁴ A técnica de pesquisa com o GF foi descrita e publicada no ano de 1926, em um trabalho de Bogartus, nas Ciências Sociais, como entrevistas grupais. Depois, em 1946, durante a 2ª Guerra Mundial, foi usada por Merton & Kendall, para investigar o potencial de persuasão da propaganda de guerra para as tropas. E, em 1952, Thompson & Demerath estudaram sobre fatores que afetavam a produtividade de trabalhos em grupo. Na área de marketing, a mídia utiliza largamente a mesma técnica, valorizando-a pelas condições de baixo custo para sua operacionalização e pela rapidez em obter dados confiáveis e válidos. (Gondim, 2003, p. 3)

escolha desse mecanismo foi possível reunir vozes que vivem o cotidiano da periferia de Nova Iguaçu, possibilitando identificar as lacunas e oportunidades pedagógicas, bem como desenvolver abordagens pedagógicas que sejam verdadeiramente inclusivas e antirracistas e que fizessem sentido para os sujeitos desta pesquisa.

Assim, a escolha do método do Grupo Focal proporciona o levantamento de questões de interesses coletivos dos integrantes de uma pesquisa e que sejam debatidos de maneira aberta, proporcionando uma troca de ponto de vista que não necessita ser racional e não desapaixonada, mas que faça sentido para os sujeitos. O importante no Grupo Focal é que não se faça distinção entre os observados e não se considere, por exemplo, o status de cada um. (Gaskell, 2002, p. 19)

O Grupo focal é definido por (Minayo; Pedro *apud* Gaskell, 2018, p. 5) como uma espécie de entrevista constituída por um pequeno grupo, entre 6 e 12 pessoas. Os teóricos enfatizam ainda que seria um encontro onde o pesquisador tem sua lente apontada para um tema central que esteja profundamente sendo discutido, permitindo, dessa forma, uma observação mais detalhada. (Minayo; Pedro *apud* Gaskell, 2018, p. 5)

Assim, o Grupo Focal é uma forma de entrevista em grupo e tem como base a interação entre investigados e investigador, sendo sua principal ferramenta a troca e a reunião de informações sobre um tópico específico levantado pelo pesquisador que tem a função de um moderador que, a partir de um grupo de participantes selecionados, busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre um tema, produto ou serviço. Ou seja, esse moderador é o responsável por provocar e incentivar os participantes ao compartilhamento de suas experiências, crenças e opiniões e a partir disso, deve conseguir fazer associação das explanações com os temas propostos, auxiliando em sua tomada de decisões. (Trad. 2009, p. 2)

Assim, considerando a intencionalidade em promover em grupo um diálogo aberto e colaborativo entre todos os participantes, tendo o objetivo debater o conteúdo Racismo, fosse em sala de aula, fosse em cotidiano, foram convidados integrantes da comunidade, discentes do ensino médio e professores. Ao incorporar as perspectivas dos alunos, professores e moradores, o GF contribuiria para a criação de um ambiente educacional que valorizasse a diversidade, a transdisciplinaridade e a promoção da equidade, alinhando-se aos princípios estabelecidos pela Lei 10.639.

Nesse contexto, pode-se aferir que a percepção daquilo que os componentes têm a dizer teria um valor mais elevado do que as percepções de ofício do pesquisador, pois se há alguém com condições reais de falar sobre os fenômenos sociais, suas mazelas são aquelas

peessoas que de fato convivem com essas realidades, a comunidade. No caso do investigador, há de se atentar para que não só observe, mas que se insira de forma real no seio da comunidade para que possa também vivenciar. Como afirma (Demo, 2015, p.15): “Ademais, a qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando-a. Passa necessariamente pela prática, pois sua lógica é a da sabedoria, mais do que a da ciência, que se permite apenas analisar, estudar, observar.” O autor chama a atenção dos pesquisadores sobre a necessidade não apenas de colher dados, mas sim da vivência para que possam garantir a qualidade da pesquisa. (Brandão, 1982, p. 12). Ou seja, deve haver a integração real nos locais onde os pesquisados estão localizados, evitando, assim, uma observação por parte do pesquisador superficial e generalista em que a comunidade correria o risco de ser vista de forma homogênea, sem respeito à individualidade de cada sujeito.

O Grupo Focal para esta pesquisa teve como participantes **Alunos** (do ensino médio), garantindo protagonismo dos discentes; **Professores** de diferentes disciplinas para a integração curricular da pauta racial; a pesquisadora desta investigação em educação e relações étnico-raciais para fundamentar as ações com conhecimento científico, e moradores e ex-alunos como agentes de continuidade e fortalecimento das ações transdisciplinares. Assim, foi elaborado um roteiro para o grupo focal constituído com perguntas separadas em blocos temáticos que versavam questões sobre atividades dentro do colégio, comunidade e sempre com espaço para aprofundar as falas e objetivando que as perguntas de fácil compreensão,

Atentando-se para o primeiro objetivo específico que é a identificação e mapeamento de se o Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua está de acordo com o que estabelece o texto da Lei 10.639/2003, o outro método aplicado foi a Observação Participante, mas antes de ser explicado como se deu esse mecanismo, foi necessário para uma análise efetiva, sistematizada e organizada o uso do diário de campo onde alguns cuidados foram necessários, sendo que cada dia de observação seria iniciado pelo registro da data, local e horário. Nas interações, seriam registradas o máximo de informações possíveis, intencionando, dessa forma, o maior e mais preciso registro dos eventos, respeitando a ordem cronológica dos fatos e tratando de forma objetiva ao realizar a descrição de fatos, pessoas e objetos, situações e interações que pudessem representar importância (Agrosino, 2008, p. 60). O diário de campo também tem sua importância ressaltada em: “O diário de campo facilita criar hábitos de observar, descrever e refletir com atenção os fatos do dia a dia do trabalho, por essa condição, ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro” (Campos *et al*, 2021, p. 103)

Após esses primeiros contatos com parte da comunidade acadêmica, teve-se a percepção

de que o método de Observação Participativa seria o ideal para inserção da pesquisadora se confirmou. Essa validação se deu devido às explicações dos docentes que relataram o cotidiano escolar dos discentes que têm suas realidades influenciadas pelo contexto de desigualdade e males sociais presentes nas comunidades onde o colégio está inserido. Havendo, dessa forma, a necessidade de intervenções pedagógicas e antirracistas mais diretas. A inserção no seio escolar se deu nas turmas de ensino médio. Essa escolha ocorreu em função de se tratar de crianças com mais de 15 anos de idade e que poderiam responder à pesquisa se alunos dessa faixa escolar teriam tido ou não algum contato ou tivesse alguma percepção com questões raciais e como estariam suas percepções sobre o tema.

No entanto, é preciso sempre considerar todos os envolvidos na investigação como parte essencial para o desenvolvimento, ou seja, não devendo ser o investigador um transmissor de conhecimento ou apenas transferir tarefas aos investigados, mas sim realizar a pesquisa de forma lateralizada, considerando, sobretudo, os saberes e conhecimentos dos envolvidos. A importância dos pesquisados é ressaltada na assertiva abaixo:

Na pesquisa participante a população envolvida objetiva identificar seus problemas, analisá-los e buscar as soluções adequadas. É importante, portanto, salientar que os participantes não têm suas funções resumidas a delegação de tarefas, pois todos são detentores do conhecimento produzido e colaboradores na pesquisa. (Felcher *apud* Le Boterf, 2017, p.2)

O pesquisador deve aprender a abandonar a solidão costumeira da pesquisa e aprender a se lançar no seio da comunidade pesquisada de forma compartilhada e solidária ao outro a fim de se sentir parte dela: “(...) a nos obrigar a outras interações. Tempos em que o “solitário” da observação participante dos antropólogos precisou aprender a ser “solidário”, através da pesquisa participante.” (Brandão, 2006, p. 20), fazendo necessário a adesão à realidade alheia. Dessa forma, considerando o segundo objetivo desta pesquisa onde as possíveis lacunas existentes na BNCC poderiam orientar a inclusão de atividades transdisciplinares no referido colégio em consonância no que versa a lei 10.639 de 2003, a participação ativa na pesquisa tem como intuito não apenas a mera observação e conhecimentos dos fatos que ocorrem, mas principalmente a imersão tanto nas realidades sociais dos alunos e de sua comunidade, quanto no contexto escolar. Onde a conjuntura social dos sujeitos participantes possa se tornar impulsionadora de mudanças com base em suas percepções sobre racismo, conhecimento sobre as motivações das desigualdades, o papel da educação, além de seus anseios, consoante ao que orienta a citação a seguir: “A pesquisa participante, mais do que uma simples metodologia, é uma prática que visa não apenas o conhecimento, mas a transformação da realidade por meio

da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.”

(Brandão, 2006, p. 47).

Nr trata de uma avaliação ou julgamento de suas práticas. Brandão explicita a necessidade do respeito aos sujeitos conforme o exposto: "a confiança entre o observador e os observados é construída através da clareza das intenções e do respeito mútuo" (Brandão, 2006, p. 65)

Portanto, tendo como propulsores os integrantes da comunidade acadêmica do colégio Estadual Santo Antônio de Pádua, entende-se, então, que é a partir dos anseios dessa comunidade que as ações pedagógicas devem ser formuladas e pensadas de acordo com aquilo que esses sujeitos trazem como experiências e saberes referentes às questões presentes em seu cotidiano escolar e na comunidade e que podem atravessarem as habilidades e competências propostas pela Base Nacional Curricular Comum- BNCC, e os currículos elaborados pelas instituições de ensino, de acordo com a afirmação que segue:

Os temas transversais não são uma preocupação inédita do Brasil. A questão vinha sendo pensada e incorporada progressivamente ao ensino das ciências. Sua adoção era anunciada e se justifica plenamente porque, além dos benefícios evidentes à formação integral dos estudantes, dá flexibilidade ao currículo, algo vital na relação ensino-aprendizagem. (Munanga, 2005, p. 10)

Sobre as perspectivas em relação às atividades, como a pesquisa tem um cunho transdisciplinar, não houve apenas a intenção de se “fazer a conversa” entre duas ou mais disciplinas, mas sim que se ultrapasse a sala de aula. Apesar disso, foi a partir de aulas de educação física, Artes, geografia, inglês, sociologia e história que a observação participante desta pesquisa iniciou, mas sempre tentando observar o caráter transcendental, cuja análise será explicada no capítulo três onde será abordada temática no dos resultados em “chão” da escola.

O relato dessas interações serve, nesta pesquisa, como indicação de que o currículo escolar deve e pode servir de pressupostos para possibilidades de intervenções metodológicas transdisciplinares que ao utilizar o que já existe nas realidades sociais e nas atividades curriculares de instituições de ensino, permite que a Lei 10.639 de 20203, para uma educação antirracista, seja posta em prática, tendo os atores injustiçados historicamente, a possibilidade de se tornarem conscientizados, como podemos observar a seguir:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (Nicolescu, 2008, p. 53)

Assim, considerando os dois exemplos observados acima em sala de aula, o racismo no

futebol e a história a partir da realidade dos discentes, a transdisciplinaridade não faz oposição à interdisciplinaridade e à pluridisciplinaridade, ao contrário disso, serve como complemento, sendo possível a discussão de diversos fatores existentes em sala de aula, em diversos contextos sociais. Assim, entende-se que o que diferencia a transdisciplinaridade das outras correntes é o objetivo do método que é a conscientização do mundo, o despertar do pensamento crítico acerca de questões e fenômenos que ultrapassam as salas de aulas, transcendendo o tradicional (Nicoluscu, 2008, 55).

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

No segundo capítulo, a dissertação trará a conceituação sobre transdisciplinaridade que é abordada por teóricos como Ana Cristina dos Santos, Akiko Santos, Barasabe Nicolescu, e o conceito de Ancestralidade cujos autores em destaque são Munanga, Ramos, Correia e Marinho, e Martins e Marinho. No terceiro capítulo, REVISÃO DE LITERATURA, a partir da organização de uma tabela com 31 artigos, livros, ensaios, dissertações, teses e monografias, desenvolveu-se a revisão de literatura cuja ordem de apresentação iniciou pela importância da ancestralidade, perpassando pelo período de construção da Base Nacional Comum e a explanação de como alguns autores teorizam as dificuldades da ministração de algumas disciplinas de forma muito transversal. Já no quarto capítulo: As origens da **A BNCC**: a abordagem consiste desde antes de sua origem que começou a ser elaborada ainda em 2015 onde houve diversos entes envolvidos e mudança ideológicas, os problemas das competências e como questões sociais ainda são invisibilizadas em seu texto. No quinto capítulo, os resultados revelam a importância da cultura local, da ancestralidade e da inclusão.

2 DO TAMBOR AO LIVRO: A TRAVESSIA TRANSDISCIPLINAR TECIDA PELA ANCESTRALIDADE.

A educação, quando reduzida a um conjunto de conteúdos fragmentados, perde sua força de transformação. Ela se torna uma repetição de fórmulas, distante da vida real dos estudantes, incapaz de dialogar com suas histórias, dores, resistências e sonhos. Mas quando a educação se abre para a complexidade da existência e para a memória ancestral, ela floresce como um campo fértil de transformação social. É neste ponto de encontro entre transdisciplinaridade e ancestralidade que se torna possível vislumbrar uma educação antirracista, capaz de resgatar vozes silenciadas e de produzir horizontes coletivos de justiça e emancipação.

Assim, no presente capítulo, serão discutidos os conceitos de transdisciplinaridade e ancestralidade como fundamentos teóricos e vivenciais que, embora distintos em sua origem, se entrelaçam no campo da educação. A transdisciplinaridade será compreendida como uma perspectiva que ultrapassa os limites das disciplinas tradicionais, integrando saberes e considerando o ser humano em sua totalidade. Já a ancestralidade será abordada como uma dimensão que resgata memórias, histórias e identidades apagadas ou silenciadas pela colonialidade do saber, reafirmando vínculos entre passado, presente e futuro.

Ao refletir sobre esses conceitos, propõe-se uma visão de conhecimento que vá além do técnico, incorporando sentidos, pertencimentos e contextos. A análise defende, assim, uma educação que ultrapasse os muros escolares, reconhecendo saberes produzidos nas vivências comunitárias, tradições orais e territórios de resistência, especialmente aqueles das periferias e das populações negras. Enquanto a transdisciplinaridade amplia a escuta e rompe fronteiras do conhecimento fragmentado, a ancestralidade fortalece os vínculos com a dignidade humana e com a coletividade. Ao dialogar com essas perspectivas, busca-se contribuir para práticas pedagógicas que formem sujeitos críticos, sensíveis e conectados à pluralidade da vida, promovendo uma educação comprometida com a existência e com a justiça.

Dessa forma, a transdisciplinaridade e a ancestralidade assumem não apenas o papel de conceito, mas principalmente como perspectivas que se comprometem com a mudança de práticas pedagógicas que ultrapassem os muros escolares e que, posteriormente, nesta investigação e em conjunto com a educação das relações étnico raciais, terão como papéis

principais romperem com a forma fragmentada que a BNCC muitas vezes invisibiliza as epistemologias afro-brasileiras. Assim, a transdisciplinaridade e a ancestralidade surgem como caminhos possíveis para reconstruir o currículo a partir da escuta, da pluralidade e da vida concreta dos sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, Ana Cristina Souza dos Santos diz que as disciplinas ensinadas em ciências são transmitidas de forma unilateral, do professor para os alunos onde o discente teria apenas a função de aprender, memorizar de forma mecânica e sem necessidade de um senso crítico. (Santos, 2005, p. 83). A intelectual, citando Nicolescu explica que a transdisciplinaridade está baseada em três pilares: a complexidade que reconhece a diversidade como e intercessões dos saberes; a lógica do terceiro incluído, onde se aceita a existência e coexistência das contradições de variadas verdades; e os diferentes níveis de Realidades que mostra que o mundo é formado por diversas camadas que se influenciam mutuamente. (Santos, *apud* Nicolescu, 2005, p. 91)

(Cunha, 2003, p. 2) define a transdisciplinaridade como uma forma mais ampla de conhecimento, que trabalha, ao mesmo tempo, “dentro das disciplinas, entre elas e além delas” (Cunha, 2003, p. 2). A teórica explica que ao contrário da teoria clássica, a transdisciplinaridade tem como intuito a junção das variedades de saberes, complementando e não excluindo a Inter e a multidisciplinaridade, permitindo que as diversas realidades e contradições sejam consideradas (Cunha *apud* Nicolescu, 2003, p. 2). Esse valor das contradições e intersecções das realidades existentes na transdisciplinaridade é exaltada por Basarab Nicolescu conforme pode ser visto a seguir:

Como afirma (Nicolescu 1999, p. 53), “transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além das disciplinas”, orientando-se por uma ética do conhecimento que reconhece a pluralidade e a interconexão entre ciência, arte, cultura e espiritualidade.

Para Akiko Santos, a transdisciplinaridade tem uma proposta inovadora no sentido de compreensão da natureza, da vida e das pessoas. Segundo a teórica, a teoria tem como função unir todos os saberes para que se ache sentidos na existência do universo e da humanidade. A intelectual afirma que a transdisciplinaridade propõe superar a visão fragmentada do conhecimento, promovendo conexões e uma compreensão mais contextualizada da realidade (Santos, 2005, p. 2-3)

Assim, a transdisciplinaridade é compreendida como um caminho possível para uma educação ubíqua e significativa, capaz de dialogar com os desafios do tempo presente. A

proposta articula conteúdos curriculares com temas da vida, permitindo que o estudante se veja como protagonista de sua aprendizagem. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador entre saberes e experiências, tornando-se agente de transformação social (Matte; Geide, 2023, p. 160-163).

Para (Reis e Barrios, 2025. p. 56) a transdisciplinaridade amplia a integração do saber ao propor uma visão holística do conhecimento. Ela ultrapassa os limites tradicionais entre as disciplinas acadêmicas, buscando entender os fenômenos ou a realidade por completo, e não somente como resultado da união de suas partes. Ou seja, não se tratando apenas de conectar áreas do saber.

Sendo que a proposta é compreender que o mundo está interligado de forma complexa. Essas conexões muitas vezes não cabem nas divisões rígidas da academia.

A transdisciplinaridade valoriza a complexidade e a realidade viva do mundo. Ela busca sentidos mais amplos para o conhecimento e sua aplicação. Conforme afirmação a seguir:

A transdisciplinaridade, por sua vez, expande essa integração ao encorajar uma visão ainda mais holística e integrada do conhecimento, ultrapassando as fronteiras convencionais entre as disciplinas. Segundo Pombo (1994), a transdisciplinaridade não se limita à conexão entre disciplinas, mas envolve a compreensão de que o mundo é interconectado de maneiras que muitas vezes desafiam as categorizações acadêmicas tradicionais. (Reis e Barrios, 2024, p. 56)

Assim, a transdisciplinaridade romperia com os muros entre as disciplinas, levando a pensar além do que está nos livros, onde tudo estaria interligado, e é nessa rede de relações que surgiriam novos sentidos. A realidade não se encaixaria em caixinhas fechadas, e o saber também não deveria. Por isso, a transdisciplinaridade é uma possibilidade de construir aprendizados mais reais.

A transdisciplinaridade surge como horizonte que desafia a compartimentalização do conhecimento. Explicando melhor Basarab Nicolescu, o teórico enfatiza que a transdisciplinaridade é o movimento que se faz “entre, através e além” das disciplinas porque rompe os muros da fragmentação e permite que o conhecimento se torne inteiro, conectado à vida concreta. Seus pilares são três: a complexidade, que reconhece a diversidade de realidades e saberes; a lógica do terceiro incluído, que acolhe contradições como parte da existência; e os diferentes níveis de realidade, que se influenciam mutuamente. (Nicolescu, 1999, p. 56)

Retornando também à Ana Cristina Souza dos Santos, a teórica lembra que a escola tradicional, ao privilegiar a memorização mecânica, transforma alunos em receptores

passivos. Ou seja, a transdisciplinaridade, ao contrário, convoca o estudante a ser protagonista da aprendizagem, a partir do diálogo entre saberes acadêmicos, saberes populares e experiências comunitárias. (Santos, 2005, p. 53).

Isso significa reconhecer que uma discussão sobre racismo no futebol (como o vivido pelo jogador Vinícius Júnior debatido em sala de aula e observado nesta pesquisa) não é apenas tema de educação física ou sociologia, mas também de história, literatura, filosofia, artes e geografia. Os alunos, ao refletirem sobre esse episódio, não apenas compreendem a dimensão esportiva, mas também se reconhecem como parte de uma realidade social marcada por desigualdades raciais. A aula deixa de ser apenas informativa e torna-se transformadora.

Outro exemplo concreto vem da capoeira, que ainda é marginalmente trabalhada nas aulas de educação física. No entanto, como prática transdisciplinar, ela se torna campo riquíssimo: é luta, dança, história, música, filosofia e resistência cultural afro-brasileira. Ao discutir capoeira, os alunos podem transitar entre o corpo e a memória, entre a estética e a política, entre o movimento físico e a ancestralidade africana. Trata-se de um conhecimento que atravessa disciplinas, mas que só se realiza plenamente quando compreendido como expressão de resistência coletiva.

Da mesma forma, o rap e a poesia periférica que ecoam na comunidade atravessam literatura, sociologia e artes. Ao trazer esses gêneros para dentro da escola, professores promovem a valorização da cultura da periferia e revelam como a música e a palavra são formas legítimas de produção de conhecimento.

Assim percebe-se que a transdisciplinaridade está intimamente relacionada à ancestralidade porque permite que as realidades dos alunos que estão ligadas aos seus antepassados sejam abordadas além muros escolares. Para (Ramos, 2021, p. 3), a ancestralidade é entendida como uma perspectiva que reconstrói a identidade silenciada e apagada pelo colonialismo do sujeito tanto subjetiva, quanto coletivamente. No contexto das religiões de matriz africana, especialmente no Candomblé, o teórico afirma que a ancestralidade representa não apenas a ligação genealógica com antepassados, mas um pertencimento simbólico e afetivo a uma herança cultural resistente.

Ainda no cenário das religiões, (Ramos, 2021, p. 3) observa que adeptos do Candomblé, mesmo sem vínculo consanguíneo com etnias africanas, reconhecem na ancestralidade uma força fundadora de identidade e espiritualidade. Essa vivência mostra que a ancestralidade

opera como base para subjetividades afro-brasileiras que resgatam histórias silenciadas. Ela não se limita ao passado, mas estrutura o presente e projeta um futuro de resistência cultural. A ancestralidade é, portanto, um princípio ativo de reinvenção do ser no mundo. E, nesse processo, o terreiro torna-se espaço de memória viva e pedagógica.

Para (Correia e Martins, 2020, p. 65), é fundamental reinterpretar a história a partir da ótica do povo negro, entendendo a ancestralidade como herança viva que conecta passado, presente e futuro na formação da identidade. A ancestralidade, no campo da educação, surge como fundamento essencial para a descolonização dos saberes e das práticas pedagógicas. Os autores destacam que a historiografia tradicional silencia ou distorce as experiências negras, construindo estigmas e apagando subjetividades. Assim, a ancestralidade se torna chave para a elaboração de uma pedagogia que valorize memórias coletivas e promova o pertencimento. Ela atua como elo entre a educação e os territórios de resistência cultural, fortalecendo a autoestima e a consciência histórica dos sujeitos. Assim, é impossível pensar uma educação verdadeiramente emancipadora sem considerar as vozes ancestrais que nos constituem. (Correia e Martins, 2020, p. 65)

A ancestralidade, no pensamento africano, está intimamente ligada à experiência do tempo como criação contínua e sagrada, não linear e não subordinada à finitude da morte. Diferente da perspectiva ocidental que associa o passado à origem, nas cosmologias africanas o passado se ancora na criação, e o tempo se move como fluxo vital que emana de uma força suprema.

(Munanga, 2022, p. 101), a vida é concedida por Deus aos ancestrais, depois aos mortos e, por meio deles, aos vivos — dos mais velhos aos mais novos —, estabelecendo uma cadeia espiritual que sustenta a existência. Nessa lógica, o tempo não é visto como essência ou linha cronológica, mas como dizer, como relação com o Outro, o Infinito, árvore sagrada, simboliza essa ponte entre mundos, sendo "a morada dos ancestrais"

Por fim, para (Martins; Marinho, 2009, p. 47), a ancestralidade, então, não é memória estática, mas presença viva que ordena a vida e o tempo como dádiva sagrada, que se movimenta. Trata-se de um modo de existir que desafia a lógica da morte e sustenta a continuidade da criação que é repassada de geração em geração, perpetuando.

3 REVISÃO DE LITERATURA

O debate sobre a Educação Antirracista e a BNCC revela um cenário de tensões políticas e ideológicas, envolvendo as possibilidades e desafios de produções de práticas pedagógicas inclusivas e que façam sentido para os envolvidos diretamente no processo de aprendizagem, sobretudo os alunos de todo território nacional. Neste sentido, este capítulo pretende realizar uma Revisão Sistemática de produções intelectuais de 31 teóricos e estudiosos cujas contribuições dos últimos cinco anos sustentam a necessidade de pedagogias antirracistas em sala de aula e fora dela com o intuito de valorização de identidades e reparação histórica do povo negro. Assim, em um primeiro momento, esta revisão pretende analisar estudos que exaltem a importância de uma educação verdadeiramente antirracista, levando, dessa forma, ao segundo momento desta revisão, que pretende buscar elementos para questionar o porquê de a BNCC não captar a complexidade social, histórica e cultural subjacente à promoção de uma educação antirracial.

Além disso, os estudos abordados demonstram que, ao adotar uma perspectiva tecnicista e mercadológica, a BNCC não apenas fragiliza o ensino crítico e reflexivo, mas também compromete a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, este capítulo se propõe a aprofundar a compreensão dos impactos da BNCC na educação étnico-racial, contribuindo para o debate sobre a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem e contribuam para a inclusão da diversidade e combatam o racismo estrutural no contexto escolar brasileiro.

Assim, esta revisão de literatura realizará o levantamento de estudos de teóricos que abordam o viés político-pedagógico presente na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando os interesses e perspectivas que moldaram esse documento e a pesquisas de teóricos que abordam à superficialidade e generalidade de como a BNCC trata a Educação Étnico-Racial obrigatoriamente prevista pela Lei 10.639/2003, que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana promova uma abordagem mais profunda, inclusiva e crítica, alinhada à diversidade sociocultural brasileira.

Título	Autores	ANO	BASE DE	TIPO DE	ABORDAGEM
---------------	----------------	------------	----------------	----------------	------------------

			PUBLICAÇÃO	PUBLICAÇÃO	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Potencialidades e Obstáculos	Francisco André Silva Martins Felipe Bueno Amaral	2023	Scielo Brasil	Artigo	Analítica e crítica-argumentativa
Avanços E Desafios Na Implementação Da Educação Antirracista No Brasil	Ana Tereza Reis Da Silva Bárbara Ribeiro Dourado Pias De Almeida Lurian José Reis Da Silva Lima	2023	Scielo Brasil	Artigo	Analítica e crítica-argumentativa
Subjetividade, educação e biopoder: o racismo como dispositivo de poder para controle e subjetivação da população negra	Rodrigo Diaz de Vivar y Soler Angélica Maria Schimitz da Silveira Camila Gabriela Pollnow Thomas Teixeira Fidryszewski	2023	researchgate	Artigo	Analítica e crítica-argumentativa
Lei 10.639/2003: Avanços, Desafios E Perspectivas Para Uma Educação Antirracista No Brasil.	Janaina Santana Da Costa Kyrleys Pereira Vasconcelos Livia Barbosa Pacheco Souza Elivaldo Serrão Custódio	2025	IOSR-JBM	Artigo	Analítica e crítica-argumentativa
A lei 10.639/2003: reflexões e práticas pedagógicas	Yuri Miguel Macedo Wagner Antonio Junior Fabricia Ribeiro Gontijo José Anderson Bastão Veloso Alcione Santos de Souza Patrick Muniz Ataliba Ricardo Ferreira Vale	2023	CAPES	Livro	Avaliativo, argumentativo . crítico
A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. Olhar de Professor	Maria Michelle Fernandes Alves Breyenner Ricardo De Oliveira	2022	Proposições (Campinas, SP)	Artigo acadêmico	Analítica e crítica
A política educacional da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um olhar a partir da biopolítica	Amarildo Luiz Trevisan	2024	Pro-Posições (Campinas, SP)	Artigo acadêmico	Analítica e crítica-argumentativa
Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular	Fabiana Alvarenga Filipe Dayane Dos Santos Silva Áurea De Carvalho Costa	2021	Scielo Brasil	Artigo acadêmico	Documental e crítica-argumentativa

Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Aldriana Azevedo Gontijo Anderson Gomes Peixoto Liliane Campos Machado Nilvânia Cardoso Almeida	2023	Scielo Brasil	Artigo acadêmico	Documental e crítica-argumentativa
A BNCC E O Reformismo Curricular No Brasil No Contexto Da Agenda Neoliberal	Paulo Fioravante Giaretta	2022	researchgate	Artigo acadêmico	Documental e crítica-argumentativa
A Educação Infantil E A BNCC: O Contexto Das Avaliações Externas Em Larga Escala	Virginia Cecilia Da Rocha Louzada	2023	researchgate	Artigo Acadêmico	Analítica e exploratória
Finalidades Educativas Escolares Em Disputa, Currículo E Didática.	José Carlos Libâneo	2024	PUC Goiás	Capítulo de livro	Teórica, crítica e documental
A Influência Neoliberal Nas Políticas Educacionais Brasileiras: Um Olhar Sobre A Bncc	Carolina De Moura Vasconcelos, Carlos Henrique Ferreira Magalhães, Telma Adriana Pacífico Martineli	2021	researchgate	Artigo Acadêmico	Bibliográfico e documental
“Um Montão de Amontado de Muita Coisa Escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar.	Newton Duarte	2023	Livro Físico	Capítulo de livro	analítica, crítica e argumentativa
Educação Escolar, Currículo e Sociedade: O Problema da Base Nacional Comum Curricular	Demerval Saviani	2023	Livro físico	Capítulo de livro	Analítica, crítica e argumentativa
Os currículos nortistas à luz da BNCC: a educação para as relações étnico-raciais no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental na região norte	Andressa Da Silva Gonçalves	2024	EDUCANORTE (UFPA)	Tese	Documental, crítica e analítica

Narrativas de professoras da educação infantil sobre educação para as relações étnico-raciais nas escolas Waldorf/Steiner no Brasil	Daniele Laurinda Caetano	2023	Repositório UFMG	Dissertação	analítica, documental, crítica e argumentativa
O Ensino De Música Como Fortalecedor Das Leis Nos 10.639/03 E 11.645/08 Nos Anos Iniciais Da Educação Básica	Fabírcia Cristina Araujo De Souza Medeiros	2021	Rima (UFRRJ)	Tese	analítica, crítica e argumentativa
Mapeamento Sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC	Maria Elizabete Pereira Mota, José Anderson Santos Cruz	2023	Publicações unid.	Artigo acadêmico	Analítica , sistemático e documental
O Esvaziamento Das Diretrizes Curriculares Nacionais Na Base Nacional Comum Curricular	Emerson Pires Da Silva, Wárica Santos Souza, Agustina Rosa Echeverría	2024	Scielo Brasil	Artigo acadêmico	Documental e histórica
Relações Étnico-Raciais E Ensino De História: Tensões Entre A Lei 10.639/2003 E A Bncc	Giovanna Sanches Serbilla Jesuino Suzana Lopes Salgado Ribeiro	2024	researchgate	Artigo acadêmico	Documental e crítica
Por uma educação decolonial e antirracista: Breve ensaio sobre o colonialismo e a hegemonia da branquitude na área de linguagens do ensino fundamental – anos iniciais, da BNCC	Luis Filipe Bantim De Assumpção Mônica Cristina Soares Barretto Márcia Sena Barbosa Monsorens Ribeiro Rodrigo De Moura Santos	2023	Periódicos CAPES	Ensaio	Crítico, Analítico e argumentativa
O mundo e a diversidade: questões em debate	Kabengele Munanga	2022	Scielo Brasil	Artigo acadêmico	Crítico, analítico e argumentativa
A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista	Assis Leão Da Silva Clesivaldo da Silva	2021	Periódicos UNISANTOS	Artigo acadêmico	Documental, descritiva, bibliográfica, descritiva

Dimensões e provocativas e libertadoras da Lei nº 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	Nilma Lino Gomes	2024	Fundação Santillana	Capítulo de livro	Histórica, Crítica e analítica
Alfabetização e diversidade étnico -racial práticas de ensino da língua escrita sob a perspectiva de letramentos de reexistência	Patrícia Barros Soares Batista	2024	Periódicos UFU	Artigo acadêmico	Documental e investigativa
A Lei 10.639/03 E A Ausência Da Educação Das Relações Étnico-Raciais No Currículo Da Educação Infantil	Rayra Sarmiento Subtil Larissa Ferreira Rodrigues Gomes	2024	E-Publicações (uerj)	Artigo Acadêmico	Analítico, investigativo e documental
Ensino De História E Relações Raciais Na BNCC: Interculturalidade Funcional E Subordinação À Pedagogia Das Competências.	Maria Aparecida Lima Dos Santos Ana Rita Lara De Oliveira	2021	Periódicos UFRG	Artigo Acadêmico	Documental e analítica
O Livro Didático e o Lugar da Cultura Afrobrasileira no Ensino de História a partir da BNCC	Isabel Dálite Oliveira De Sousa	2022	Repositório IFGO	Monografia	analítica e documental
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Questão Étnico-Racial na Educação Básica	Claudia Aparecida do Nascimento E Silva Luzia Aparecida Do Nascimento	2024	Periódicos CAPES	Artigo Acadêmico	Analítico e bibliográfico
A BNCC e as DCNERER: aproximações e proposições para o trabalho com a temática da Educação Étnico-Racial a partir da Pedagogia Decolonial	Jaqueline Ferreira Justino Daiane Cecília Cagnin, Claudete De Sousa Nogueira,	2022	Redalyc	Artigo Acadêmico	Analítico e bibliográfico
O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas	Nilma Lino Gomes	2021	Redalyc	Artigo Acadêmico	Documental, crítica e analítica

BNCC E A Educação Das Relações Étnico-raciais	Josiane Cardoso Gonçalves Rozeilma Xavier Pereira Cleide Carvalho De Matos	2024	Editora Atenas	Artigo acadêmico	Bibliográfico e documental

Tabela 2 – Quadro para a Revisão de Literatura

No primeiro estudo analisado (Martins, Amaral, 2023, p.5) dizem que a prática da educação antirracista se mostra essencial, considerando o atual cenário social marcado pelo avanço de valores conservadores, aumento das manifestações racistas e deslegitimação dos direitos das minorias, tornando-se fundamental reconhecer o papel da educação antirracista na formação de sujeitos conscientes de sua identidade e da do outro. As teóricas salientam ainda que a estrutura desigual da sociedade brasileira foi historicamente construída sobre bases de exclusão social, patriarcado e racismo estrutural. Assim, pensar em práticas educativas antirracistas é compreender sua potência para transformar a realidade escolar e social. (Martins, Amaral, 2023, p.5) ainda ressaltam que a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representa marcos importantes na luta por uma educação que valorize as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, mas que anda é necessário um compromisso contínuo com o enfrentamento ao racismo, entendendo-o como uma lógica histórica de poder, e reconhecendo a educação como ferramenta estratégica para sua superação.

Para (Silva *et al*, 2023, p. 2), embora tenha havido avanços normativos importantes na luta por uma educação antirracista, esses progressos ainda não se concretizaram de forma real no cotidiano escolar. Ou seja, as leis existem, mas não têm sido efetivamente aplicadas na prática porque se deparam com barreiras que, segundos os autores, perpassam pela falta de compromisso das secretarias estaduais de educação, carência de recursos financeiros e materiais, ausência de profissionais capacitados até a persistência de práticas pedagógicas antigas, que tratam a diversidade cultural de forma pontual (como em datas comemorativas), sem profundidade crítica, sem consistência teórica e sem continuidade ao longo do ano letivo. Assim, apesar dos avanços legais, a transformação da escola em um espaço verdadeiramente antirracista ainda é um grande desafio

(Soler *et al*, 2023, p. 2) propõe uma reflexão crítica sobre a construção da identidade do sujeito negro. Os teóricos, na perspectiva do biopoder, explicam que essa construção tem como base práticas de poder que operam na lógica do racismo estrutural. Com base em Foucault, bell hooks, Stuart Hall e Quijano, (Soler *et al*, 2023, p. 2), os intelectuais argumentam que o sujeito não nasce pronto, mas é moldado por relações sociais q.

(Costa et al, 2025, p. 20-21) explicam que, embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido a igualdade racial como princípio, foram as pressões de movimentos sociais, como o Negro, que impulsionaram ações efetivas do Estado. A criação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, reforçou esse compromisso ao criminalizar a discriminação racial e exigir políticas afirmativas, ampliando o alcance da Lei 10.639/2003. Essa lei, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, passou a fazer parte de um conjunto maior de políticas públicas voltadas à equidade racial.

No entanto, a resistência à implementação da Lei 10.639/2003 revela as marcas históricas de uma educação baseada no silenciamento das contribuições africanas e na exaltação do modelo branco-europeu. Para romper com esse padrão, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 orientam que o tema das relações étnico-raciais seja tratado de forma transversal e crítica, exigindo mudanças profundas na prática pedagógica e institucional (Costa et al, 2025, p. 2-21)

Já o estudo abordado (Alves e Oliveira, 2022, p. 8-18) tem como metodologia a análise das construções das versões da BNCC que ocorreram entre as grandes tensões políticas no Brasil em meio à destituição do governo Dilma (2011-2016) e a assunção ao governo brasileiro por Michel Temer (2016-2018). Os teóricos revelam que a construção do documento não seguiu um caminho politicamente linear, tendo mudanças ideológicas e políticas que podem ser observadas nas versões da norma de 2016 e 2017. Ou seja, a primeira versão do documento, além da participação democrática de educadores e membros da sociedade civil, tinha como pauta questões sociais como gênero e inclusão, enquanto a segunda versão, deixou a construção a cargo de um comitê gestor, com menor envolvimento da sociedade e de educadores, além de omitir ou minimizar questões sociais.

Já a investigação de (Trevisan,, 2024, p. 6) evidencia que a BNCC exclui uma formação cidadã ao alinhar-se ao biopoder, priorizando interesses de mercado e negligenciando a diversidade. A análise de Trevisan alinha-se ao pensamento de (Filipe, Silva, Costa, 2021, p. 1) onde os teóricos revelam que a BNCC tem como base um projeto educativo pedagógico com foco nas competências comportamentais eficientistas para a promoção do neoliberalismo.

As reformas curriculares desde a CF de 88 até a BNCC no contexto da agenda político-econômica neoliberal também é analisada por (Giaretta, 2022, p.1) que denuncia que

tais reformas teriam como objetivo principal o atendimento às exigências do mercado por meio de competência que desenvolvam aptidões mecanicistas e prescritas nos alunos. Assim, o estudioso revela que a Base, da forma que foi construída, já estaria sendo arquitetada antes mesmo de sua efetivação.

Também (Libaneo, 2024, p. 4) argumenta que as finalidades educativas são atravessadas a partir de uma perspectiva de interesse neoliberal e política, corroborando, muitas vezes, o modelo tecnicista e econômico na educação. O teórico ressalta que as diretrizes curriculares não são organizadas de forma neutra, mas sim de forma a garantir os interesses de grupos organizados, refletindo suas ideologias e contextos sociais em que estão inseridos.

(Gonçalves, 2024, p.131) afirma que a Base Nacional Comum Curricular, por meio de suas competências, está intimamente relacionada a interesse neoliberais e conservadores. A teórica ainda afirma que o documento, por meio de suas competências e habilidades, conduz o aprendizado a processos produtivos mercadológicos em prejuízo ao estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico relacionado a conteúdos como diversidade, regionalidade e étnicos raciais.

(Caetano *apud* Quijano, 2023. p. 107) explica que uma das funções da colonialidade do poder é a modificação dos sujeitos, fazendo com que eles adquiram uma nova identidade e funções sociais. Essas modificações têm como aliada a própria educação formal que introjetam nos currículos escolares a exigência de uma única forma de transmissão de conhecimento e de maneira unilateral, colocando em prática a colonização cultural (Caetano *apud* Quijano, 2023. p. 107).

Para (Medeiros, 2021, p. 67) a normativa não pode ser vista apenas como um simples documento que daria o horizonte para a construção dos currículos escolares porque a construção da BNCC tem em seu interior uma herança política que não pode ser esquecida, tendo como intuito uma remodelagem social baseada no neoliberalismo e ideias conservadores. Outra questão que (Medeiros, 2021, p. 67) levanta é o viés meritocrático que a BNCC apresenta, ou seja, que por meio da exaltação da meritocracia, a normativa acaba retirando a lógica da importância de se considerar os contextos sociais de cada indivíduos e onde as suas escolas estão inseridas.

Já (Silva, Silva, 2021, p. 3) denunciam que apesar da obrigatoriedade que traz a lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental até o ensino médio, a criação da BNCC, ao exigir a unificação do currículo da Educação Básica nacional, deu prioridade à

formação tecnicista e que, apesar de conteúdos sobre a diversidade constarem no documento, estes temas sofrem prejuízos devido ao caráter transversal da forma que são tratados.

(Santos, Oliveira, 2021, p. 9) revelam, ao analisar as versões da BNCC, que a abordagem étnico racial sofreu mudanças principalmente nas transições da primeira para a terceira versão. Eles verificaram que a temática perdeu sua centralidade na atual versão da normativa. O que pode ser observado, por exemplo, na disciplina de história que apenas menciona cidadania e diversidade de forma genérica tornando o ensino de relações étnicos raciais uma temática periférica.

Analogamente ao parágrafo anterior, (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 47) também fazem referência ao esvaziamento e superficialidade de temas étnico raciais nos anos iniciais do ensino fundamental, causando tensões entre a BNCC e a Lei 10.639/2003 que obriga a ministração da história e cultura afro-brasileira. Essa abordagem esvaziada resulta na falta de sentido para o aluno que não tem sua realidade como parte importante na construção histórica e social.

(Sousa, 2022, p. 30-31) revela o perigo onde a BNCC não tem sido tão somente um norteador, mas sim, agora uma tomadora do lugar do próprio currículo porque quando se utiliza um documento generalista e homogêneo em escolas e com alunos com realidades diversas, deixa-se de construir um currículo crítico que esteja de acordo com os contextos sociais nos quais os sujeitos estejam inseridos.

(Gomes, 2024, p. 162) traz à tona a observação de que, entre os teóricos sobre as Relações Étnico-Raciais e docentes da Educação Básica e Superior, há a percepção que lei 10.639 de 2003 é utilizada de forma muito superficial na prática docente nas instituições de ensino públicas e privadas. A teórica também denuncia que houve a não continuidade de ações antirracista a nível nacional. Problemas esses agravados entre os anos de 2016 e 2022, quando várias secretarias foram extintas e que tratavam de questões de diversidade e ações antirracistas.

Já (Batista, 2024, p. 3-4), faz uma reflexão num cenário mais específico, o do letramento. A teórica ressalta que sendo a escola responsável por promover a constituição dos sujeitos que são feitos de histórias e que nomeiam o mundo a partir da palavra, seria importante refletir a legislação e as instituições a partir da oferta do letramento que permitiria que o sujeito reconheça a diversidade por meio da escrita crítica.

Já (Gonçalves et al, 2024, p. 146-147-148) trazem em sua investigação a indagação de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a Educação das Relações Étnico-Raciais na disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal situação

é orientada pelo seguinte questionamento: como a Educação das Relações Étnico-Raciais é proposta na BNCC, especificamente no componente curricular de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para as autoras, as crianças negras ainda são representadas de forma negativa o que vai em desacordo com o que versa a lei 10.639 de 2003.

Paralelamente ao parágrafo anterior, (Subtil, Gomes, 2023. p. 2-3) destacam que a BNCC, ao não dar maior destaque às questões étnicas raciais, acabar por contribuir para a manutenção de práticas discriminatórias ao não dar suporte às crianças ao exercício do pensamento crítico sobre abordagens étnicas raciais. O que as teóricas chamam de ausência da obrigatoriedade da lei 10.639.

Na mesma direção, (Batista, 2024, p. 3-4) também traz a reflexão como as escolas e a BNCC estão de fato possibilitando que práticas pedagógicas que permitam dar visibilidade e valorizem as diversas culturas existentes nas instituições de ensino sejam realizadas.

(Assumpção *et al*, 2023, p.1) fazem críticas à BNCC ao reiterar que o texto definitivo do documento trata as questões étnicas raciais de forma ilusória, ou seja, por mais que haja no texto alusões à diversidade, o texto não denota de fato a pluralidade cultural de que é constituída a sociedade brasileira.

(Munanga, 2023, p. 2) ressalta que os debates sobre diversidade e diferenças devem ser tidos como riqueza da humanidade e ir no sentido contrário do que versa o neoliberalismo que tem como, segundo o estudioso, intuito de uma globalização neoliberal e homogeneizada.

4 AS ORIGENS DA BNCC: Contextualização Política

Neste capítulo, analisaremos as origens da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC que é um documento normativo e instituído pelo Ministério da Educação em 2017 que estabelece a organização, segundo o texto, do direito dos educandos da educação básica de todo o território nacional a promoção da equidade, uma base comum, para os currículos das escolas públicas e privadas do país. (BRASIL, 2017)

Antes da construção da BNCC, uma série de normativas legais e educacionais já modelavam a educação brasileira. A criação da Base estaria pautada por demandas da sociedade que exigia igualdade, qualidade que abrangesse todo o território nacional, além de fornecer as respostas que os movimentos pró reforma curricular exigiam. Abaixo, segue quadro com normativas que fundamentaram a BNCC:

Normativa	Ano	Conteúdo referente à BNCC	Contribuição para a BNCC
CF 88	1988	Artigos 205 a 214 versam sobre o direito à educação, o dever do Estado e da formação integral cidadã.	Estabelece a educação como direito dos membros da sociedade brasileira e orienta a função independente da educação como formadora de uma base para a construção de um currículo nacional de forma democrática e igualitária.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)	1996	Art. 26 Já indicava a construção de uma base comum curricular onde deveria ser respeitada a diversidade e regionalidade. Diversidades.	Já previa de maneira expressa a criação de uma base nacional comum que assegurasse os direitos de aprendizagem e formação humana integral.
Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14)	2014	Meta 7, estratégia 7.1 já previa a “institucionalização de uma base nacional comum curricular” que assegurasse os direitos e objetivos a	Estabelece como diretriz a criação da BNCC como ferramenta de igualdade, dentro de um plano de metas que abrangesse todo o território nacional.

Normativa	Ano	Conteúdo referente à BNCC	Contribuição para a BNCC
		serem alcançados de aprendizagem e desenvolvimento cidadã.	

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs)	2013	Documento do CNE que tem como orientação aos sistemas de ensino a construção dos currículos com base na integralização da formação humana e nos direitos de.	Oferta princípios pedagógicos e éticos para que os currículos sejam organizados. Essas diretrizes serviriam como base para a construção da BNCC.
Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90)	1990	Garante o direito à educação com igualdade de condições e respeito às fases do desenvolvimento humano.	Reforça a necessidade de uma educação que respeite as diversidades e garanta o direito à aprendizagem a todas as idades das crianças, orientando a BNCC.
Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2017	2015 e 2017	Documentos do Conselho Nacional de Educação que avaliam, propõem ajustes e homologam a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.	Formalizam a BNCC, garantindo respaldo jurídico à sua implementação como norma de observância obrigatória nas redes públicas e privadas.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017-2018	Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos alunos em cada etapa da Educação Básica.	Resultado do processo histórico e jurídico de consolidação de um currículo comum com foco em equidade, competências e direitos de aprendizagem.

Tabela 3: Normas legais que deram origem à BNCC. Confecção da autora da pesquisa

Para maior compreensão, é necessário esmiuçar alguns dispositivos legais para que a construção da BNCC possa ser mais bem entendida. A Constituição Federal de 88 já orientava em seu artigo 210, na direção da BNCC, o estabelecimento e a promoção de uma base curricular mínima, com conteúdo essenciais, tendo como intuito uma formação comum a todos os estudantes que, segundo o texto, garantiria a igualdade de oportunidades e harmonia no aprendizado, ao mesmo passo que se promoveria a valorização das especificidades regionais e culturais. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 210)

Já o artigo 205 da CF e o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabeleciam o dever do estado e da família em promover o desenvolvimento do educando e seu preparo para o mercado do trabalho versavam:

CONSIDERANDO que o art. 205 da Constituição Federal define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, preceito esse reafirmado no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

nos seguintes termos: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 1)

Assim, pode-se notar que a construção da BNCC já estava prevista e alinhada, segundo os dispositivos legais, na necessidade da existência de conteúdos mínimos para os alunos da educação básica em que todos teriam direito a uma formação de maneira igualitária e onde houvesse respeito a valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988)

Já a Lei nº 9.394/1996 que é a lei responsável por definir e regulamentar a educação brasileira de acordo com os princípios presentes na Constituição Federal, reafirma em seu inciso quarto do artigo nono a obrigatoriedade de oferta, por parte da União com a colaboração dos Estados e Municípios no que se refere ao desenvolvimento educacional, de competências e direcionamentos para a Educação infantil nos anos iniciais e finais do ensino fundamental assim como a do ensino médio, (Lei nº 9.394,1996). Essa menção às competências é vista na LFB em:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.(Lei nº 9.394,1996, artigo 26)

Esse arcabouço jurídico normativo que deram origem à Base Nacional Comum Curricular é sintetizado por Giareta da seguinte forma:

A proposição da BNCC é justificada nos marcos do ordenamento jurídico do Estado, tanto pela Carta Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), quanto pela aprovação e pela implementação de instrumentos de gestão estatal da política educacional, como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). É, assim, um conjunto de normativas legais que fundamenta amplo processo de debate sobre a regulação da oferta educacional a partir de bases curriculares comuns. (Giareta, 2021, p. 2)

Sendo assim, é importante, para se compreender as origens da BNCC, destacar também o Plano Nacional de Educação, lei 13.005/2014, que estabeleceu que entre os anos de 2014 a 2024 vinte metas para a educação brasileira deveriam ser atingidas. Sendo algumas dessas metas relacionadas diretamente à construção da BNCC.

A meta número dois do PNE pode ser relacionada à criação da BNCC porque tinha como objetivo que crianças em idade escolar do ensino fundamental, entre 6 e 14 anos de idade, seriam educadas de forma universalizada. Já a meta três mostra sua relação com a criação da BNCC ao definir que o ensino médio deveria ter o atendimento a alunos de 15 a 17 anos objetivando o aumento das matrículas em 85 por cento. (BRASIL, 2014). A BNCC está ligada

a essa meta ao estabelecer as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem alcançar, o que é crucial para garantir a universalização e a qualidade, segundo a Base, desse nível de ensino.

Ainda sobre o PNE e sua relação com as origens da BNCC, a meta 15 que se refere à formação de professores que previa que todos os entes garantissem o acesso dos docentes à educação superior, conforme visto a seguir:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior. (BRASIL, 2014)

No contexto dessa meta, a BNCC pretendia oferecer uma base comum de conteúdos e competências, que orienta tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores, garantindo que eles estivessem preparados para ensinar de acordo com os novos padrões.

Por fim, sobre as metas do PNE e as origens da BNCC, a meta 19 trouxe a necessidade de que a gestão educacional ocorresse de forma participativa e democrática, envolvendo todos os sujeitos interessados e onde ocorresse consultas associadas a critérios técnicos cuja União arcaria com esse apoio técnico. (BRASIL, 2014)

Já a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 2, de 22 de dezembro de 2017 também estabeleceu orientações sobre a implementação da BNCC. Na resolução é possível à observância dos seguintes pontos principais, a saber: Diretrizes Curriculares que teria como função direcionar aos princípios a serem seguidos e os objetivos a serem atingidos pela educação básica, observando a formação integral dos estudantes e respeitando as diversas culturas nas regiões brasileiras. A resolução também aborda as competências que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, como o desenvolvimento do pensamento crítico, a empatia, e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2017)

É importante destacar que a construção da BNCC ocorreu durante dois momentos políticos distintos a qual a sociedade brasileira estava inserida e que interferiram diretamente na reestruturação educacional do país, o governo de Dilma Rousseff, de 2011 a 2016 e, após a destituição da presidenta, no governo Michel Temer, de 2016 a 2018. Essa distinção política

pode ser observada ao se analisar as ⁵versões da BNCC, os princípios regentes do documento, os ⁶envolvidos na construção e a quem a BNCC se destinou. (Alves, Oliveira, 2022, p. 1)

(...) Dois contextos orientaram a análise: conjunturas e conteúdo da política. A análise trouxe algumas evidências: a trajetória da BNCC não revela uma linearidade; os cenários políticos, de certa forma, são traduzidos nos textos oficiais, pois há diferenças significativas entre as versões 2016 e 2017 em relação (...) (Alves, Oliveira, 2022, p. 1)

Já sobre a organização do Currículo, a Resolução trouxe a apresentação de como os currículos escolares deveriam ser estruturados, trazendo sugestões de interdisciplinares entre as diferentes áreas de conhecimentos de forma a escalonar a aquisição de conhecimentos dos educandos por meio de habilidades e competências propostos pela BNCC. (BRASIL, 2017).

No entanto, o currículo deveria captar as necessidades impostas pelo mercado e adequá-las ao ambiente educacional. Necessidades essas que atendem aos anseios, de forma não neutra, de determinados grupos (Calanzas *et al*, 2021, p. 2), havendo na construção das competências e habilidades um viés generalista e tecnicista que não atendem às realidades das escolas, professores e alunos levando ao que (Sacristán, 2017, p. 105) denomina de Currículo Prescrito cujo maior base de ministração de aulas são os livros didáticos que sabidamente, reproduzem e são uns dos maiores responsáveis por introjetar conhecimentos, ainda que não atendam efetiva às demandas sociais presentes no cotidiano escolar.

⁵ A primeira versão foi lançada em 16 de setembro de 2015. Em 3 de maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão. Em 2017, foi homologada, por meio da Portaria nº 1570 de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que complementa e revisa a segunda versão. Nesse mesmo mês, a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 instituiu e trouxe orientações em relação à implementação da BNCC para essas etapas da educação básica (BRASIL, 2017b). Nessa Resolução, ficou estabelecido que o prazo máximo para a implementação da Base nos estados e municípios seria o início do ano letivo de 2020. Em 2018, no dia 14 de dezembro, foi homologada a versão vigente da Base com a inclusão da etapa do Ensino Médio que foi instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b). A portaria nº 521 de 13 de julho de 2021 estabelece que a implementação do Novo Ensino Médio deverá começar em 2022 e finalizar em 2024 (BRASIL, 2021). (Alves, Oliveira, 2022, p. 2 e 3)

⁶ De acordo com (Alves, Oliveira, 2022, p. 4), a primeira versão da BNCC, com 302 páginas, foi disponibilizada pelo MEC em 16 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015). O governo à época era da presidente Dilma Rousseff (2011-2016). A proposta inicial era que, a partir dessa primeira versão, ocorressem debates e diálogos com pesquisadores, docentes e sociedade como um todo para construir uma segunda versão mais ampla. Por isso, a Base foi apresentada em Seminários e Fóruns pelo país e aberta para consulta pública online. No período de 2 a 15 de dezembro de 2015 aconteceu o Dia D da BNCC em que houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para discutir essa primeira versão.

4.1 OS PROBLEMAS DAS COMPETÊNCIAS NA BNCC: Generalizações e Superficialidades

A criação da BNCC ocorreu em um cenário político brasileiro de grande inquietação, o que gerou à época muitas discussões sobre sua construção e aprovação com diversas críticas e desacordos de diferentes atores da sociedade. A BNCC não pode ser desconsiderada e tão pouco deslegitimada, mas a forma elaboração, o contexto político e falta de participação social deve ser discutida (Vitoretto *et al*, 2022, p.10) e, apesar da necessidade de construções de garantia de direito à educação aos alunos do ensino básico, a sua constituição é repleta de complexidade, considerando que trata de competências e habilidades que alunos devem possuir ao longo de suas vidas escolar sem considerar os diversos contextos sociais em que os envolvidos estão inseridos. (Calanzas *et al*, 2021, p. 21)

Ou seja, apesar da necessidade de garantias de direitos à educação, a construção da BNCC acaba por não permitir, devido à sua natureza generalista, aporte às instituições de ensino para trabalharem aspectos e culturas regionais e realidades sociais diversas em que os alunos estão inseridos, sendo essa uma das principais críticas à Base Nacional Comum Curricular, a ausência de atenção às diversidades regionais, além da limitação da independência docente em sala de aula, considerando a centralização do currículo em um modelo pré-estabelecido. (Calanzas *et al apud* Ratier, 2021, p. 21).

Apesar da BNCC sugerir que os professores e as instituições de ensino adaptem seus currículos de acordo com as realidades das escolas e dos alunos, é imperativo que por ser um texto normativo que estabelece uma série de regras que devem nortear a construção do currículo e das práticas pedagógicas, esse caráter normativo ainda faz do aluno um mero receptor de informações onde os docentes não encontram caminhos que possam envolver as realidades sociais nos quais alunos estejam e que possa permitir que esses sujeitos desenvolvam o pensamento crítico. Como pode ser visto a seguir:

O modelo exclusivo de educação tradicional vem sendo questionado e criticado nos últimos anos por alunos e professores. Os estudantes do ensino básico e superior reclamam do ensino essencialmente transmissivo, focado no conteúdo, sem relação com o seu dia a dia. Já os professores reclamam da falta de interesse e de envolvimento dos alunos e das condições do trabalho docente (...). (Castilho *apud* Camargo e Daros, 2021, p.54)

A grande dificuldade para a construção de um único currículo para todas as instituições de ensino e alunos do ensino básico está no fato da impossibilidade de abordar todas as peculiaridades e diversidades regionais, além de não alcançar as realidades e obstáculos ao acesso à educação de grupos em situações de desigualdades. Como se pode

verificar adiante: “Para fazer a discussão sobre a proposta curricular universal não podemos deixar de discutir também as desigualdades que atingem as crianças brasileiras e relacionar com a interseccionalidade entre raça, etnia, idade, gênero e classe social”. (Santos; Macedo, 2021, p.3). Ou seja, a proposta da BNCC de universalizar o currículo não considera as diferenças, não sendo, assim, inclusiva pois não considera as interseccionalidades. A BNCC seria ainda, segundo (Silva *apud* Lopes, 2019, p. 35), um instrumento de busca de resultados em larga escala em avaliações brasileiras e no exterior.

A BNCC, segundo o texto do documento, visa orientar a formação integral dos estudantes onde cada competência é projetada para promover habilidades e conhecimentos que preparam e desenvolve os alunos para que construam uma sociedade, promovendo Justiça social e inclusiva. (BRASIL, 2017). Mas críticos como (Alves, 2018, p. 46) denuncia a impossibilidade de se repetir práticas pedagógicas de uma escola em outra tendo em vista que cada comunidade escolar tem realidades diferentes.

4.1.1 Da Invisibilidade e superficialidade sobre a Educação Étnico-Racial na BNCC

Neste subcapítulo, a pesquisa tem como objetivo analisar não apenas as 10 competências gerais da BNCC e sua forma generalista, mas também de que forma as referidas competências trabalham as questões das diferenças e a promoção e inclusão da Educação Étnico Racial, foco desta investigação. Ou seja, é fundamental o levantamento desta discussão e se essas competências se inter-relacionam com as questões sociais de pessoas postas, devido à construção histórico social, em locais de identidades historicamente subalternizadas, conforme pode ser visto a seguir:

Quando analisamos o panorama geral, sua identidade não ultrapassa esses estereótipos, provocando sentimentos e conceitos que remetem a uma espécie de povo inferior, sem valor, e sem analogia. Essas questões perpassam em diversas esferas, mas destaca-se em especial na educação. Assim, a lei de nº 10.639/03 inclui o ensino educacional do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição dos negros na economia, na cultura, na política e nas áreas sociais pertinentes ao Brasil, além da efetivação da diversidade cultural e étnico-racial. (Souza, Souza, 2020, p. 1)

Para isso, será necessário utilizar dados e referenciais que permitam a visualização das necessidades de maiores abordagens sobre o conteúdo Étnico Racial

De acordo com o (IBGE, 2022), a população preta e parda, em 2022, chegou a 112.739.744 autodeclarados. Enquanto a branca, ficou com 88.252.121, a amarela, em 850.10 e a indígena em 122.739.744. Isso mostra a superioridade em números reais de pessoas pardas e

pretas. Essa informação demonstra a necessidade e urgência de ações afirmativas e reparações históricas para essa população, considerando toda as questões históricas-sociais que deram origens as desigualdades sofridas por essa população.

Em percentuais, os números, de acordo com o Instituto são:

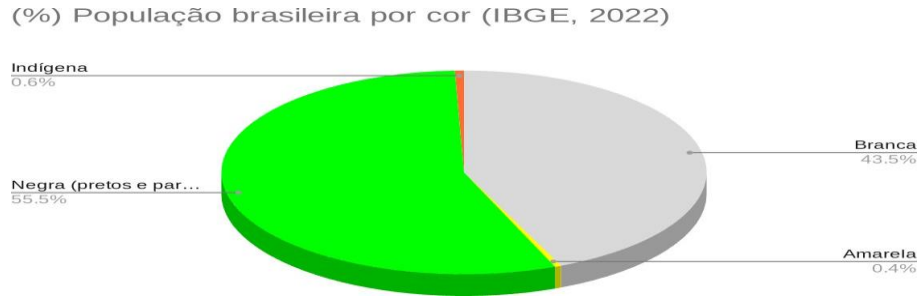


Gráfico 1 – População brasileira por cor - Fonte: Elaboração própria de acordo com dados obtidos a partir da coleta de dados do IBGE 2022

Apesar do quantitativo maior de pessoas autodeclaradas pardas e pretas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, o acesso à educação desde a alfabetização até o ensino superior ainda é menor comparada à população branca, revelando, dessa forma, que ainda há desigualdade social. (IBGE, 2022). Conforme quadro elaborado com base nos dados obtidos pelo IBGE:

Tabela 4: Acesso à Educação - Recorte entre a população negra e branca - IBGE 2022

Ensino Médio Completo - 25 anos ou mais	Acesso ao ensino superior - Faixa etária entre 18 e 24 anos,
Branco 60,7%	Branco 29,2%
Pardos e pretos 47%.	Pardos e pretos 15,3%.

Tabela 4 - Fonte: Elaboração própria de acordo com dados obtidos a partir da coleta de dados do IBGE 2022

Assim, a partir dos dados coletados acima, é necessário identificar se a BNCC tem abordado conteúdos que mostrem, em seu texto, a importância e a urgência de temáticas étnico raciais que favoreçam a resistência e a luta contra o racismo dentro de suas competências e habilidades presentes em diversas disciplinas ofertadas nos currículos das instituições de ensino básico. Ou seja, é necessário destacar que essa análise tem como intuito verificar se e como as competências contidas na BNCC tratam das questões étnico raciais, por meio de práticas pedagógicas que devem ser abordadas de forma não universalizadas e permitindo, dessa forma,

que as que as diferenças sejam reconhecidas. (Gomes, 2001, p. 86).

Dessa maneira, serão feitas análises acerca de variadas disciplinas e séries escolares para verificar de como a BNCC trabalha questões, sobretudo, raciais.

Série/Disciplina	Código BNCC	Habilidade	Limitações	Possibilidades
6º/ História	EF06HI05	Descrever mudanças da natureza e na paisagem nas diferentes sociedades, com destaque para os povos indígenas e africanos. (BRASIL, 2018)	Apresenta limites significativos ao reduzir tais povos a meros transformadores de paisagens sem considerar suas relações com a natureza e ancestralidade e violência colonial.	Retraçar a história a partir de uma geografia ancestral e de resistência (Santos, 2006, p. 31).
6º ao 9º ano / Geografia	EF69GE	Analisar desigualdades socioespaciais, migrações e racismo ambiental. (BRASIL, 2018)	Foco técnico-científico, ignorando territorialidades e vivências étnico-raciais.	Inserir epistemologias a partir das perspectivas dos migrantes, suas vivências e experiências e produção de conhecimento. (Guimarães, 2019, p. 593)
Ensino Médio / Geografia	EM13CHS103	Discutir urbanização desigual e conflitos fundiários. (Brasil, 2018)	Invisibiliza a ancestralidade e resistência nos territórios periféricos, quilombolas e indígenas.	Incentivar o uso da Geografia a partir dos oprimidos e seus territórios (Campos, 2008, p. 159).
Ensino Médio / História	EM13CHS101	Compreender a formação da sociedade brasileira, poder e movimentos sociais. (BRASIL, 2018)	Presença negra reduzida a momentos isolados da história, sem articulação com o presente.	Analisar o racismo estrutural de forma histórica e crítica (Gonzalez, 1982, p. 45).
Ensino Médio / Sociologia	EM13CHS401	Analisar desigualdades sociais e relações raciais.	Abordagem abstrata e distanciada da realidade dos estudantes negros.	Estimular consciência crítica com autores negros (Gonzalez, 1982, p. 50).

Tabela 5 - de possibilidades – BNCC x Lei 10.639 - Fonte: Elaboração da autora da Pesquisa segundo referenciais teóricos

Assim, considerando o quadro acima e apesar de menções às questões de diversidade e étnicas, tais menções são feitas de forma transversal.

Partindo para as competências, a análise nesta pesquisa inicia com a que o texto da BNC chama de **Comunicação** que se refere à utilização, incentivo e o uso de múltiplas linguagens para promover o entendimento mútuo em diversos contextos, produzindo trocas de saberes e experiências históricos e culturais, porém, a competência não aborda em seu texto as relações de poder, opressão e resistência que marcaram a formação territorial brasileira. Nina Gomes explicita a necessidade da abordagem em todos os locais para a compreensão dessa dinâmica.

É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. (Gomes, 2017, p. 86)

Assim, pode-se estabelecer uma analogia entre essa competência e as relações de poder entre negros, indígenas e europeus durante a escravização e o racismo estrutural, considerando como as linguagens e narrativas foram utilizadas historicamente como ferramentas de opressão.

Apesar da competência abordar a necessidade do uso de diversas linguagens como forma de comunicação do educando, possibilitando a troca de saberes em diversas realidades sociais, a competência não considera as diversas dificuldades estruturais que os alunos e as instituições de ensino enfrentam como falta de equipamentos e internet em territórios rurais e periféricos.

Outra questão a ser considerada é que o texto não faz menção à formação continuada de docentes para que possam efetivamente acessar as diversas formas de se comunicar dos sujeitos em variadas realidades, não trazendo suporte de como esses educadores poderiam transformar o educando em sujeitos críticos sociais, possibilitando a troca de saberes. Essa deficiência pode tornar os alunos em meros receptores de conteúdos, conforme enfatiza Paulo Freire:

Se o sujeito 'A' não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito 'B', em comunicação, tampouco pode transformar o sujeito 'B' em receptor passivo do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e, quando assim é –, não haveria comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria transformando o outro em destinatário passivo de seus comunicados. A comunicação, ao contrário, implica reciprocidade, que não pode ser rompida. (Freire, 2014, p. 45)

Nesse sentido, a competência de **Comunicação** presente na BNCC, devido sua forma **superficial**, pode resultar na transmissão de conhecimento de forma unilateral por parte do

educador se não levar em conta todos os atores envolvidos no processo de comunicação, "Transformar os estudantes em objetos receptores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação leva homens e mulheres a ajustarem-se ao mundo e inibe o seu poder criativo." (Bicalho, 2020, p. 21). Isto é, uma Educação não libertadora onde o senso crítico do educando não é estimulado pelas trocas e o diálogo transforma o indivíduo em um ouvinte aceitador de tudo o que lhe é ensinado, um apático e um desconhecedor das mudanças e às questões históricas e sociais que deram origens aos contextos aos quais estão inseridos.

Assim, a competência da **Comunicação** estabelece que o aluno deve adquirir a capacidade de utilizar diversas Linguagens verbais e não verbais, assim como desenvolver o conhecimento de linguagens artísticas e de diversas ciências a fim de conseguir se comunicar e trocar saberes em diferentes realidades e com diferentes sujeitos, fazendo-se compreender, conforme o exposto a seguir:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p.11)

Mas a competência não considera aspectos estruturais das instituições de ensino onde os sujeitos envolvidos estão inseridos. Ou seja, a competência não considera a falta de preparo estrutural o que impossibilitaria sua efetivação: “Nesse sentido, é importante conhecer muito bem o funcionamento de um sistema — como uma rede de ensino ou uma escola — para poder vislumbrar caminhos que podem ser trilhados.” (Dellagnelo, 2019, p. 6)

Aqui, crítica à competência da Comunicação deve, nesta pesquisa ser paralela à competência da Cultura Digital, onde a preparação dos docentes acerca da incorporação às tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas de maneira efetiva em sala aula, carece de uma formação eficaz para os professores que lhes permita explorar e adaptar essas ferramentas antes de aplicá-las com os alunos: “O uso eficaz da tecnologia na educação exige a integração de quatro dimensões: a visão estratégica, a formação de gestores(as) e professores(as), os recursos educacionais digitais e a infraestrutura”. (Dellagnelo et al, 2019, p. 4), ou seja, mais que uma questão estrutural, a inserção de uma cultura digital para o desenvolvimento da comunicação de discentes deve considerar também a formação docente para sua prática.

Já as competências 5 e 10, Cultura Digital e Responsabilidade Cidadã contidas no texto da BNCC, enfatizando o uso de diferentes linguagens e a responsabilidade social, não

abordam de forma crítica as desigualdades estruturais que perpetuam o racismo e a exclusão, não havendo uma abordagem mais profunda das relações de poder. Assim, a aprendizagem corre o risco de reforçar discursos genéricos sobre diversidade, sem enfrentar preconceitos enraizados.

Documentos como a BNCC dentre outros, trazem uma proposta de formação “qualificada”, uma formação robotizada que possa desenvolver competências e habilidades para o mercado de trabalho em prol do capital, embora nos oportunize algumas reflexões pertinentes. Desse modo, deve-se disputar a escola. Daí, será possível alargar os horizontes de formação emancipatório. No ensino fundamental, a base apresenta as competências específicas da geografia, no entanto, não faz menção direta às relações étnico-raciais, temática que deveria ser mencionada dentre as dez competências construídas. (Rodrigues, 2021, p. 8)

Além disso, a ausência de menções específicas a estratégias pedagógicas que valorizem as contribuições de povos negros e indígenas limita o potencial transformador dessa proposta. Assim, a proposta deveria refletir a necessidade de ir além do discurso e implementar práticas que realmente promovam equidade e justiça social, devendo essas práticas serem reforçadas pela educação continuada de professores que necessitam estar preparados para os desafios que possam enfrentar em seu cotidiano escolar relacionados às questões étnico raciais. Como afirma Rodrigues:

Contudo, usar palavras e expressões em frases longas e curtas e de forma não tão clara quanto a necessidade de contemplar a temática, corre o risco de o professor não perceber que a competência oportuniza abordar as relações étnico-raciais na escola. O que se nota, é que ao passo que a base apresenta possibilidades para tratar as étnico-raciais, ela vai filtrando, limitando e “negligenciando” as temáticas. Por isso mesmo, o professor tem uma função crucial, desde uma leitura atenta, política do documento até a ação pedagógica em sala (Rodrigues, 2021, p.9)

Ao dar continuidade à investigação ao texto da BNCC para verificação de como a base tratar de conteúdos de educação étnico raciais em sala de aula, percebe-se que o documento faz alusão, quando trata de habilidades e objetos de conhecimentos para educandos dos anos finais do ensino fundamental, às leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, versando o seguinte:

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BNCC, 2017, p. 419 e 420)

Não há como negar a importância de se mencionar as referidas leis nos textos, porém, apesar da menção, as propostas da BNCC para o ensino de Históriculturas afro-brasileira e indígena (conforme as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), apresentam fragilidades que

limitam o alcance dessas diretrizes. A abordagem, embora mencione a escravização e os saberes produzidos por essas populações, muitas vezes carece de profundidade ao tratar das contribuições culturais, científicas e sociais dos povos africanos e indígenas.

Já a competência do **Conhecimento plural** versa que o aluno do ensino básico deve desenvolver ao longo de sua vida escolar habilidades para que possa solucionar problemas de áreas diversas por meio dos conhecimentos (BRASIL, 2017). No entanto, essa competência não legitima saberes locais e adquiridos pelos alunos em suas trajetórias de vida e que são relevantes para eles. Como pode ser observado no pensamento de Freire abordado a seguir:

Neste sentido Freire propôs uma ruptura com os métodos de conhecimento criado na ciência moderna. Ele afirma que o conhecimento transformador acontece com docentes e discentes fazendo o aprendizado através da reflexão sobre o passado e o presente através da curiosidade entre ambos. (Vidal *apud* Freire, 2015, p.3)

Essa omissão perpetua um modelo educacional que não valoriza a identidade cultural dos estudantes, resultando em exclusão de saberes e na predominância de um currículo eurocêntrico baseado na ideia de uma escola única e realidades homogêneas, ou seja, sem considerar a diversidade cultural dos educandos oriundas de suas origens. (Brito e Carvalho, 2022, p.2)

A prática docente deve ser exercitada pelo professor permitindo que os alunos obtenham conhecimento sem serem pressionados. Ao contrário disso, a prática docente deve, na realidade, segundo Paulo Freire, despertar o interesse dos alunos, sobretudo utilizando práticas pedagógicas que permitam que esse aluno possa ser envolvido em pesquisas em que se utilizem as trocas de saberes de forma horizontal. (Freire, 2002, p.12)

Assim, a construção sobre o Conhecimento exposto na Base Nacional Comum Curricular apresenta um viés a desconsiderar tanto os saberes de cada aluno de diversas regiões, como também não dá subsídios aos professores e às instituições de ensino que permita que a construção de seus currículos seja direcionada de modo a valorizar os conhecimentos que vá além da sala de aula. Como pode ser observado nas palavras de Sacristan: “O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social (...)” (Sacristan, 2020,

p.12), sendo essa crítica à BNCC associada à percepção de que a formação dos indivíduos vai além do acúmulo de conhecimento e abrange o desenvolvimento de competências emocionais essenciais para a vida em sociedade.

Por fim, é importante acrescentar que a formação de educandos frequentemente não inclui a diversidade cultural presente nas salas de aula. Professores despreparados podem acabar reproduzindo uma visão única do conhecimento, sem reconhecer a riqueza das experiências locais, levando dessa forma a não troca de conhecimento e ao ensino bancário (Freire, 2002, p. 13)

Partindo para a competência do Pensamento Crítico, onde o aluno, segundo o texto da BNCC deve:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, 2018, p.11)

Apesar da competência fazer menções ao exercício da criticidade por parte do aluno, o currículo não aborda, muitas vezes, temas que façam sentido para o educando, como gênero, sexualidade e desigualdade racial presentes em seus cotidianos. O que põe em risco o seu pensamento crítico. Ao ignorar essas questões, o currículo limita a capacidade dos alunos de enfrentarem realidades sociais que muitas vezes são injustas. Conforme a exposição feita por Libâneo: “A crítica mais contundente a essa noção de currículo é que ele é um dispositivo de poder que busca controlar e/ou regular a vida, no sentido de estabelecer quais conhecimentos e habilidades são essenciais para a preparação para a cidadania e para o trabalho.” (Libâneo, 2023, p.19).

Além disso, a questão do não incentivo aos docentes no que se refere à formação continuada relacionada a temas sociais relevantes aos educandos acaba por não estimular o pensamento crítico dos alunos porque professores sem essa formação podem se sentirem não preparados para esse debate. Como pode ser visto no exposto a seguir: “Essas “bases” são as referências para a realização das avaliações em larga escala e, em função disso, são previstas também as atividades dos professores.” (Libâneo, 2023, p.19). Ou seja, é fundamental que as escolas criem condições seguras para o debate de ideias, incluindo questões sociais e culturais. O professor ao promover discussões que reflitam a diversidade, faz a educação conter mais sentido para os alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e com engajamento.

Já na competência que versa que o aluno deve “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BRASIL, 2018, p.11), entende-se que o aluno, segundo a BNCC, deve adquirir a habilidade de valorização de um repertório cultural pautado na diversidade.

No entanto, essa competência, apesar de fazer referência à aquisição por parte do aluno a um repertório cultural, desconsidera as diversas dificuldades que instituições públicas, principalmente as que estão localizadas em regiões periféricas, enfrentam tanto em relação às questões estruturais, quanto em relação às questões regionais e, novamente, também nessa competência não é levado em consideração o papel do docente como mediador nesse processo. A importância do docente nessa questão pode ser vista a seguir:

(...) estudos demonstram que essas mudanças esperadas nas práticas de ensino se mostram pouco relevantes e significativas. Isso porque as formações docentes tendem a caracterizarem-se como pontuais, em períodos muito curtos, sem considerar as necessidades dos docentes e o ensino é pouco ou nada vinculado com as práticas educacionais reais. (Moraes e Cerdeira, 2020, p. 1-2)

Ou seja, a competência que exige que o aluno desenvolva e adquira um variado repertório cultural, deveria perpassar também pela necessidade de que o docente seja preparado de forma real sobre as realidades dos alunos, ou seja, a diversidade cultural existente no seio escolar.

Libâneo deixa claro a necessidade de se reconhecer as diferenças, assim como a diversidade cultural do convívio humano, principalmente na escola, sendo este reconhecimento um grande avanço para a sociedade, não devendo tratar a diferença como algo incomum, mas sim como algo do qual o ser humano é feito, não havendo possibilidade de nenhuma ação educativa poder ignorar tal fato. (Libâneo, 2026, p. 20)

A competência Trabalho e Projeto de Vida, onde, segundo a BNCC, tem o objetivo de estimular o aluno a desenvolver a valorização de diferentes conhecimentos e experiências culturais e fornecer ao estudante um panorama crítico e consciente sobre o mundo do trabalho que o leve à construção de caminhos que esteja alinhado à responsabilidade social, promovendo a construção de escolhas alinhadas à cidadania e a um projeto de vida que seja responsável, autônomo e informativo. Essa competência estimularia os alunos a apreciarem a diversidade cultural e a adquirirem conhecimentos que os ajudem a entender suas relações com o mercado de trabalho, propondo que eles possam decidir por um caminho de vida.

(BRASIL, 2018)

Assim, a competência Projeto de Vida, apesar de fazer referência à necessidade de a habilidade do educando desenvolver sua criticidade. Ela acaba reforçando o ideal mecanicista do mercado de trabalho o que pode resultar, devido à competência não questionar o mercado de trabalho mais profundamente, na normalização de desigualdades sociais e econômicas (Filho Et al, 2022, p.6)

Libâneo critica o modelo de escola que utilizam apenas a ministração de conteúdos mínimos para atender demandas imediatas que prepare o educando para o mercado de trabalho onde a escola estaria criando formas de criar insumos para que o aluno seja, na verdade, a produção e deixando em segundo plano a aprendizagem. (Libâneo, 2026, p. 10, 11)

Há ainda a competência que expressa a necessidade de o educando desenvolver a habilidade de **Construir e Apresentar Argumentos** de maneira clara e lógica (BRASIL, 2017). No entanto, os currículos escolares por diversas vezes não abordam as variadas formas de pensar o que acaba por marginalizar as vozes e realidades de educandos de diversas origens. Paulo Freire destaca essa situação em:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. (Freire, 2019, p.6)

No entanto, o currículo muitas vezes não valoriza as diferentes formas de expressão de alunos de origens diversas: "Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão" (Freire, 2019, p. 22). Sendo então necessário um despertar de consciência que permita que o aluno tenha condições de compreender e enfrentar situações de risco social.

5 DISCUSSÕES E RESULTADOS: O “Chão” da Escola

Considerando que esta investigação estabeleceu que a partir de uma análise qualitativa onde, inicialmente, pretendia-se compreender como a manifestação do racismo estrutural se dava no seio escolar e afetava alunos e professores, além da comunidade residente na localidade do bairro Mangureira, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, o resultado desta pesquisa gira em torno da tentativa de responder a problemática proposta que teve como preocupação a promoção e a inserção de uma educação Antirracista além muro escola tendo como estratégia a BNCC e as possibilidades presentes na norma para a efetivação da lei 10.639 de 2003 de forma transdisciplinar onde as atividades fossem desenvolvidas sob a ótica da realidade dos alunos para a promoção de uma educação Antirracista.

Assim, a análise das metodologias aplicadas revelou que a pesquisa apresenta relevância acadêmica e social ao propor práticas pedagógicas transdisciplinares que favoreçam a efetiva implementação da Lei 10.639/2003. O Grupo Focal e a Observação Participante que serão apresentadas mais adiante mostraram a necessidade de oferecer embasamento teórico e incentivo à prática para a formação de professores capazes de adaptar suas práxis pedagógicas às realidades socioculturais dos estudantes.

A investigação mostrou ainda que a lacunas existentes na BNCC, apesar de serem consideradas prejudiciais, se pensadas sob a ótica das possibilidades, abre, na realidade, um leque para a implementação da lei 10.639 de 2003. No âmbito social, a pesquisa evidencia que a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e africanos é fundamental para combater desigualdades históricas, promover a justiça social e fortalecer identidades até então marginalizadas pelo ensino eurocentrado.

Dessa maneira, confirma-se que a escola, enquanto espaço de formação cultural, precisa ressignificar seu papel na construção de uma sociedade mais crítica, plural e democrática, assumindo a responsabilidade de valorizar e representar todas as trajetórias históricas em seus projetos pedagógicos. Essas medidas no “chão” da escola são necessárias como forma de romper com a construção do processo de elaboração da Base que devido a mudanças significativas nos princípios orientadores e no perfil dos atores envolvidos na transição governo Dilma para o de Temer. Essa descontinuidade política resultou em um documento menos democrático e participativo, afetando a coerência curricular e dificultando práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a inclusão, fundamentais para a educação básica (Alves e Oliveira, 2022, p. 6). Essas diferenças nas versões da Base Nacional Comum Curricular são observada por teóricos como (Alves e Oliveira, 2022, p. 8-18) que

ressaltam que na versão elaborada no governo Dilma, os “construtores” da normativa eram membros da sociedade civil, enquanto na versão do Governo Temer, a elaboração do documento ficou a cargo de um grupo específico sem participação popular.

Esse cenário reforça a importância de instituições como o Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua. Inaugurado em fevereiro de 1982, o Colégio Estadual, localizado no estado do Rio de Janeiro, foi construído com a colaboração de moradores locais, muitos deles pedreiros, que participaram ativamente de sua edificação.



Figura 1- Mapa com a localização do CESAP e seu entorno. Fonte: [HOME | site](#)

Ao longo dos anos, diversas gerações passaram por suas salas de aula, consolidando o colégio como referência educacional na região, apesar de todas as dificuldades estruturais e de localização. Situado entre comunidades marcadas por desigualdades e violência cotidiana, especialmente em uma população majoritariamente negra, a escola exerce um papel fundamental na tentativa de reverter essas realidades, promovendo educação crítica, inclusão e valorização das identidades locais

Historicamente, a localidade da antiga Fazenda Madureira, situada entre Nova Iguaçu, Japeri e a zona oeste do Rio de Janeiro, foi marcada profundamente pelo colonialismo e pela exploração da mão de obra escravizada a partir de 1772. A presença de grandes fazendas e a utilização intensiva de trabalho dessa população definiram a estrutura social e econômica da região. Durante o período colonial e imperial, a região se consolidou como espaço de produção agrícola, especialmente de açúcar, baseada na intensa utilização do trabalho de pessoas negras escravizadas. As rotas que cruzavam a Estrada e a Serra de Madureira não serviam apenas ao escoamento de mercadorias, mas também simbolizavam a circulação de práticas violentas de dominação (Machado, 2013, p. 181). A prosperidade econômica local daquela época, muitas vezes romantizada, foi construída às custas da dor e da subjugação de centenas de indivíduos. Esse passado revela as contradições da história regional, que carrega ainda hoje as marcas de uma estrutura social excludente, fruto do colonialismo e da escravidão. Estudar a história dessa localidade permite compreender as dinâmicas de ocupação e resistência que moldaram a identidade cultural dos moradores. Abaixo, as dependências do CESAP mostram a necessidade de gradeamento considerando o contexto da localidade:

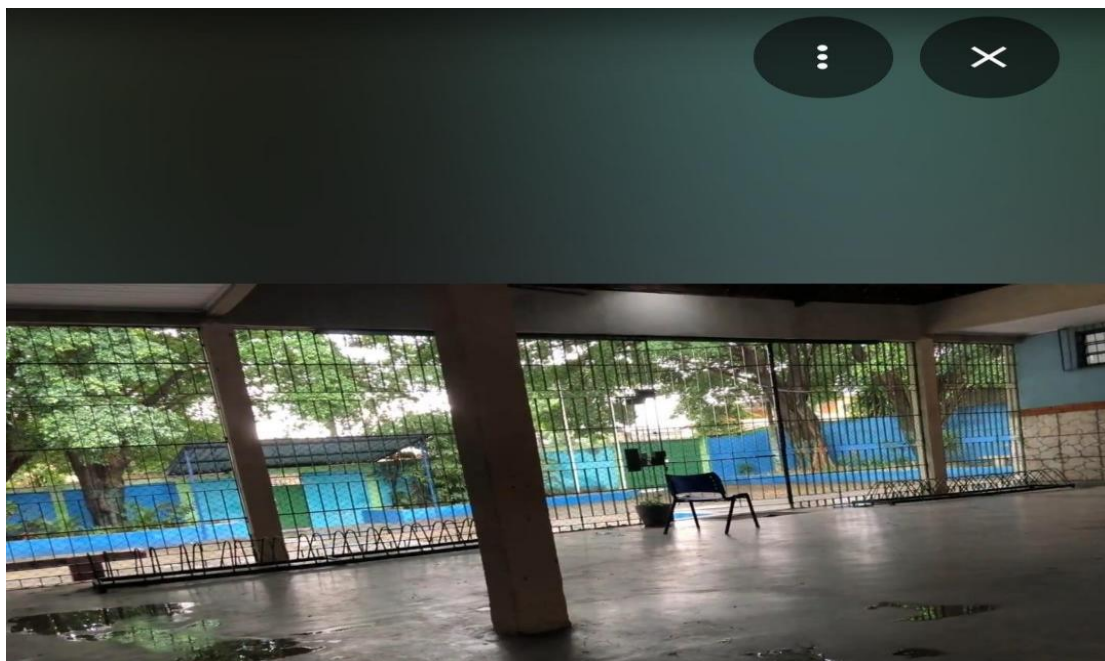


Figura 3 – Dependências gradeada do CESAP – Foto da internet

O Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua foi criado através do Decreto 633, com publicação em D.O em 11/03/79 e o 2º Segmento através da resolução 2211 publicado em D.O 07/05/1999. Transferido em Escola de Ensino Médio através do Decreto 30559 publicado em D.O de 01/02/2002. O nome Santo Antônio de Pádua acredita-se ter sido dado devido a igreja católica que na época tinha uma atuação muito significativo no local. Na ocasião a escola fora criada para anteder a população do bairro Pioneiro, hoje Mangueira e suas adjacências com turmas de 1ª a 8ª séries do primeiro grau, sendo posteriormente implantado o Ensino Médio. Atualmente atende aproximadamente 950 alunos, em três modalidades de ensino: Ensino Fundamental - do 6º ao 9ºano de escolaridade no turno da tarde; Ensino Médio - da 1ª a 3ª série no turno da manhã e turno da noite; Correção de fluxo - turno da tarde. (Siciliano, Gessi, 2016, página inicial)

Esse levantamento histórico da região, foi necessário para que se tomasse a decisão de como aplicar os métodos do grupo focal e observação participante. Após os primeiros contatos com a comunidade acadêmica e moradores, foi fundado o Conselho Étnico-Racial do colégio Santo Antônio de Pádua que deveria funcionar como um espaço democrático, representativo e atuante onde professores, alunos, pesquisadores e membros da comunidade se unissem para desenvolver estratégias de combate ao racismo, enfrentamento as desigualdades sociais e valorização das manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas. Essa vivência trouxe uma riqueza no que se refere às realidades e percepções dos sujeitos do bairro e do colégio que não seria possível ser sentida por meio de uma simples observação. Assim, foi necessário que a imersão na comunidade do bairro Mangueira fosse uma troca de experiências solidária entre os membros envolvidos na pesquisa, investigados e investigadora. (Brandão, 2006, p. 20). Abaixo o Conselho Étnico Racial composto por professores, alunos, pesquisadora e membros da comunidade.



Figura 4 - Formação do Conselho Étnico Racial – CESAP
Foto: Emmanuel (FlabBXD)

O conselho teve sua composição formada da seguinte forma: **Alunos** (do ensino médio), garantindo protagonismo dos estudantes do colégio; **Professores** de diferentes disciplinas para a integração curricular da pauta racial; a **pesquisadora desta investigação** (educação e relações étnico-raciais) para fundamentar as ações com conhecimento científico e ex-alunos moradores como agentes de continuidade e fortalecimento das ações. No Conselho, ficou acordado que as reuniões teriam pautas acessíveis a toda a comunidade escolar, garantindo transparência e participação coletiva e a promoção de Cultura e Identidade onde fossem discutidas atividade como **Eventos culturais periódico, exposições artísticas e festivais literários, Criação de um acervo afro-indígena na biblioteca**, com livros, filmes e materiais pedagógicos sobre a história e cultura dos povos africanos e indígenas sobretudo que deram origem à região, ação **Novembro a Novembro** - .Propostas para ao longo do ano em diferente datas referentes a conteúdos antirracistas; **Memorial da resistência**, um espaço na escola para homenagear figuras históricas negras e indígenas, principalmente da região, resgatando narrativas que foram apagadas.

No seguimento da pesquisa, aproveitou-se o grupo do Conselho, já que eram os informantes desta pesquisa, para o início de colheita de informações acerca do tema racismo no Grupo Focal. A partir daqui o quadro de perguntas apresentado na seção de metodologia, mostra as respostas dos participantes. Assim, pode-se constatar as percepções dos entes

envolvidos em temáticas que versassem sobre as manifestações do Racismo Estrutural no cotidiano de cada envolvido na pesquisa.

O grupo de investigados se reunia em uma sala privada nas instalações do próprio colégio, conforme as orientações a seguir: “(...) espaços privados e comunitários são comumente acionados para realização do grupo focal - residências, escritórios, salões de igreja, sedes de associações de bairro, salas de aula.” (Trad, 2009, 781 -782). Nesse espaço, a moderadora propôs 3 seções em dias e horários que não atrapalhassem as rotinas dos pesquisados.

Os participantes, apesar de idades, gêneros e situações sociais diversas, foram convidados para participar por terem em comum a convivência, suas rotinas atreladas de alguma forma aquela localidade, fosse exercendo a docência, sendo alunos ou moradores, conforme ressaltado a seguir:

Os participantes de um grupo focal devem apresentar certas características em comum que estão associadas à temática central em estudo. O grupo deve ser, portanto, homogêneo em termos de características que interfiram radicalmente na percepção do assunto em foco. (Trad, 2009, 783).

A perguntas do GF foram separadas em três blocos e com temáticas sobre a lei 10. 639 de 2003, Racismo no cotidiano e transdisciplinaridade. Optou-se em realizar as seções em três ocasiões para que o processo não se tornasse cansativo aos participantes, considerando que conteúdos o racismo pode levantar muitas questões. Optou-se também por não relacionar os nomes dos investigados às repostas, considerando ainda as realidades a que estão inseridas. Apesar de intencionalmente as perguntas organizadas pela pesquisadora tivessem a intenção de responder a problemática e atingir os objetivos propostos, é importante observar que as respostas presentes nas tabelas a seguir foram fornecidas de forma espontânea pelos pesquisados, tendo a pesquisadora a função de apenas captá-las, como os dispostos que seguem:

A tarefa de condução do grupo focal, enquanto instrumento de pesquisa, exige do moderador habilidades específicas no manejo de discussões em grupo. Ele deverá ter sensibilidade e bom senso para conduzir o grupo de modo a manter o foco sobre os interesses do estudo, sem negar aos participantes a possibilidade de expressar-se espontaneamente. (Trad, 2029, p. 787)

A seguir, serão tratadas as repostas selecionadas a partir do Grupo Focal realizado em três seções do Colégio Estadual Stº Antônio de Pádua, Nova Iguaçu, RJ, cujas perguntas foram apresentadas previamente na seção de metodologia desta pesquisa. As perguntas elaboradas tiveram como objetivos a compreensão do conhecimento dos envolvidos acerca de temas relacionados à pesquisa, tais como racismo, educação, cultura, cotidiano e comunidade.

Em todos os três blocos, optou-se, por fazer as perguntas a todos os investigados: alunos, professores e moradores teriam algum tipo de conhecimento sobre a lei 10. 639 (aos docentes) ou atividades antirracistas na escola.

Tabela 6 – Bloco 1: Discussão do Grupo Focal (Perguntas e respostas) - Lei 10.639/03 e Educação Antirracista		
Temática	Pergunta	Respostas
Bloco 1: Experiências e vivências com a Lei 10.639/03	1. O Colégio já trabalhou sobre alguma lei nº 10. 639 ou você se lembra de alguma atividade na escola que abordava a história e a cultura afro-brasileira?	Aluna 1: Sobre leis eu não entendo, mas alguns professores tentam abordar a cultura afro em sala de aula. Aluna 2: Sim, há professores que falam sobre a cultura afro, mas fica muito separado das outras disciplinas. Aluno 3: Eu percebo que apesar da tentativa de alguns docentes tentarem realizar até mesmo projetos sobre a cultura afro, algumas vezes as coisas não “andam” porque são poucos os que participam. Aluno 4: Às vezes falam, mas não direto. Professor 1: Eu sei da existência da lei e o colégio tentam sempre abordar, mas não há uma capacitação, por exemplo, sobre a lei. Sobre as atividades, por mais que a gente tente, como poucos de nós tentam trabalhar a cultura afro, ficamos muitas vezes desmotivados. Professor 2: Sim, é a lei que obriga a lecionar a cultura afro. O colégio tenta abordar sim, mas tem dificuldades que acredito várias outras instituições de ensino tenham e quando alguns professores fazem algum projeto sobre o tema, é muito difícil até pela falta de preparo. Morador 1: Eu também não entendo de lei e não lembro se quando eu estudei aqui já existia essa lei. Morador 2: Eu não estudei aqui, mas também recebo convite para eventos, mas são sempre dos mesmos professores e são poucos.

Tabela 6: Bloco 1 – Respostas – Grupo Focal. Elaboração da Autora da pesquisa.

Com as respostas obtidas, foi possível verificar que o colégio investigado tem como prática a tentativa de inserção de atividades relacionadas à diversidade antirracista e de inclusão, mas, percebe-se, que a instituição não possui incentivos para a efetivação real sobre a lei 10.639 de 2003. Os docentes demonstraram algum conhecimento da existência da Lei, mas acabam que a abordagem é realizada de forma transversal, trazendo prejuízo à continuidade de quaisquer atividades.

Já na segunda seção do Grupo Focal, a pesquisadora tratou de elaborar uma pergunta que trouxesse alguma lembrança sobre os cotidianos dos pesquisados sobre experiências relacionadas à discriminação ou injúria racial. Considerando que a abordagem é muito sensível, deixou-se que os investigados respondessem sobre quaisquer situações relacionadas, mas não necessariamente sobre eles.

A pergunta buscou estimular a reflexão crítica a partir das experiências individuais e coletivas dos participantes. Previamente conceituada, a pergunta trouxe a distinção dos termos injúria e racismo, pretendendo assegurar respostas mais precisas e conscientes, identificando práticas discriminatórias no cotidiano escolar e social e como os pesquisados notaram essas práticas, conforme verificado na tabela abaixo:

Tabela 7– Bloco 2: Discussão do Grupo Focal (Perguntas e respostas) - Lei 10.639/03 e Educação Antirracista		
Temática	Pergunta	Resposta
Bloco 2 – Racismo e cotidiano.	2- Vocês já viveram ou presenciaram situações de injúria racial ou racismo dentro ou fora do colégio? (foi explicado ao grupo a diferença durante a discussão que Injúria racial é quando há ataque individual e Racismo é discriminação coletiva ou estrutural.)	Aluna 1: Já vivi situações em que percebi que eu era tratada de forma diferente de pessoas brancas, mas acho muito difícil perceber na hora ou provar porque é sempre muito sutil. Eu penso que a escola precisa abordar sempre mais o assunto. Aluna 2: Sim, inclusive muitas vezes, percebo que pessoas negras de pele mais clara, discriminam as pessoas mais pretas. Aluna 3: Sim, e dependendo de onde eu estou, por exemplo, em algumas lojas, sempre tem alguém andando atrás de mim, mas como a colega disse, às vezes a gente não percebe na hora. Aluna 4: Já sofri apelidos e já vi outras pessoas sofrerem. As pessoas dizem que é brincadeira, mas acho sempre muito ofensivo. Professor 1: Sim e com uma certa constância desde certas “brincadeiras” até coisas mais diretas como críticas à texturas do cabelo e cor da pele. Professor 2: Sim, e vai além da cor da pele e cabelo. Por exemplo, quando você é morador de periferia as pessoas também são discriminadas por racismo. Morador 1: Por eu ser uma pessoa de pele branca, acabo não sofrendo por causa da cor da pele, mas por estar inserido em eventos que tratam do tema, percebo sim que as pessoas próximas sofrem por serem negras. Morador 2: Já sim, mas as vezes as pessoas nem sabem que estão passando por situação de racismo. Muitos acham normal e levam na brincadeira.

Tabela 7: Bloco 2 – Respostas – Grupo Focal. Elaboração da Autora da pesquisa.

As respostas demonstram uma preocupação acerca do letramento. A pergunta traz um adendo como uma distinção entre racismo e injúria racial. Essa questão também aparece na resposta de um dos professores ao citar racismo no lugar de injúria racial. O letramento deve ser promovido tanto pela escola, quanto pela legislação no sentido de constituir as identidades dos sujeitos e a escola e a legislação devem ser promotoras dessas práticas (Batista, 2024, p. 3-4).

No bloco 3, as perguntas objetivaram buscar respostas sobre as necessidades e possibilidade que o colégio explora ou poderia explorar que fossem além das salas de aulas e ultrapassassem os muros da instituição utilizando a transdisciplinares como ferramenta pedagógica para contrapor o ensino que utiliza a transmissão de conhecimento sem considerar as realidades dos alunos. A importância da transdisciplinaridade é explicada seguir:

Ao servirem de instrumentos para a observação da realidade, seus princípios revelam a defasagem conceitual da prática educacional, realçando as concepções ancestrais tácitas na estrutura social, cultural, mental da sociedade moderna. A teoria da complexidade e transdisciplinaridade sugere a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades (sujeito objeto, parte-todo, razão-emoção etc.) proveniente da visão disseminada por Descartes (1973), estimulando um modo de pensar marcado pela articulação. (Santos, 2008, p. 72)

Tabela 8 – Bloco 3: Discussão do Grupo Focal (Perguntas e respostas) - Lei 10.639/03 e Educação Antirracista		
Bloco	Pergunta	Respostas
Bloco 3: Transdisciplinaridade nas práticas pedagógicas.	3. Você já viu algum trabalho que unisse várias disciplinas para falar da cultura afro-brasileira e como esse tema poderia ser	Aluna 1: Sim, na disciplina de Inglês a professora utiliza termos e música em inglês para explicar questões da disciplina de história. O colégio poderia fazer eventos e convidar os moradores. Aluna 2: Sim, a disciplina de história fala de sociologia para explicar algumas questões atuais. Tem histórias nos bairros daqui sobre “escravos”. O colégio poderia alguma forma de mostrar isso aos moradores. Aluna 3: Sim, a disciplina de Inglês traz algumas palavras e a gente entende que o racismo não é só no Brasil. Não tenho certeza como chamar os moradores, mas eu penso que oficinas podem ajudar. Aluna 4: O professor de Educação Física traz questões o como a do Vinicius Junior para explicar a história do racismo no futebol seria interessante chamar os moradores porque

	tratado junto à comunidade residente no entorno ao Colégio? eles amam futebol (a maioria flamengo) para assistir ou participar de algum torneio dentro do colégio. Professor 1: Sim, algumas disciplinas trabalham com outras, apesar de algumas dificuldades com aceitação. A ideia de trazer a comunidade para dentro do colégio é boa, mas é preciso que faça sentido para os moradores. Professor 2: Sim as que mais se integram são as disciplinas de História e mostram como o racismo se formou e ainda impacta as realidades desta comunidade. Eu penso que a gente pode trazer os moradores do bairro Mangureira para contar suas histórias, suas lutas e vitórias Morador 1: Atualmente eu vejo, mas na minha época de aluno não tinha isso. Eu concordo que o colégio deva trazer os moradores do barro através da música para dentro da escola como o rap e o samba, por exemplo. Morador 2: Eu não estudei aqui, então não dizer sobre integrar disciplinas, mas sobre a comunidade, acredito que é importante trazer as histórias deles que o colégio se torne um espaço de memória e resistência e aprender com quem a história de verdade.
--	--

Tabela 8 – Bloco 3: Discussão do Grupo Focal (Perguntas e respostas) - Lei 10.639/03 e Educação Antirracista

Portanto, ao analisar as respostas dos investigados, relacionando com a efetivação da lei 10.69 de 2003, percebeu-se que apesar de todos terem o ponto em comum a necessidade de integração entre colégio e comunidade, há ainda um distanciamento que é alimentada pelas práticas pedagógicas engessadas que não dão suporte para realização de atividades transdisciplinares.

No entanto, percebeu-se que apesar das tentativas de alunos, professores e direção estarem dispostos a desenvolverem práticas antirracistas no seio escolar e na comunidade no entorno do CESAP, o incentivo a essas práticas não é fornecido pelo Poder Público.

Concomitantemente, em 2024, ao grupo focal, O Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua participava ativamente da Olimpíada Brasileira de Relações Étnico-Raciais, Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas (OBERERI), promovida pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Essa participação representou um avanço significativo na construção de uma proposta pedagógica transdisciplinar, que ultrapassasse os

limites das disciplinas tradicionais e articulasse saberes escolares com os conhecimentos e vivências da comunidade local.

Mesmo sem conquistar o primeiro lugar na OBERERI, o colégio alcançou algo ainda mais valioso: o reconhecimento como um território educativo antirracista. A participação mobilizou toda a comunidade escolar, fortalecendo vínculos entre alunos, professores e moradores, e evidenciando o protagonismo negro e indígena em suas histórias e saberes. A escola se destacou por construir práticas pedagógicas que vão além dos conteúdos curriculares, valorizando memórias, identidades e experiências periféricas. O engajamento coletivo deu visibilidade ao compromisso ético e político da instituição com a equidade racial. Dessa forma, o colégio passou a ser referência na promoção de uma educação inclusiva e crítica. A experiência ressignificou o sentido da participação: não se tratava apenas de ganhar, mas de transforma

Ou seja, A OBERERI se configurou, para o colégio, como uma potente estratégia de valorização das culturas afro-brasileira e indígena, permitindo que professores, alunos e moradores do bairro se envolvessem na construção de práticas educativas que dialogam com as realidades históricas e culturais da população negra. Mais do que uma competição, a olimpíada se tornou um espaço formativo e de reconstrução de identidades. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, a escola promoveu um ambiente de aprendizagem significativo, centrado na diversidade e na justiça social. A adesão à OBERERI reafirmou o compromisso do colégio com uma educação antirracista, crítica e transformadora.



Figura 5 – Professor e alunos da equipe OBERERI – Foto da autora da pesquisa

Essa iniciativa reforça a importância de uma educação que resgata narrativas historicamente marginalizadas e fortalece a autoestima dos estudantes. A escola compreende que a valorização dessas identidades é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e plural

No entanto, é importante salientar que para participar da OBERERI, o colégio realizou atividades durante o ano de 2024 que pudesse estimular a participação coletiva e a construção de uma consciência social crítica. Buscando, assim, construir seu papel como agente transformador.

Como exemplo, em novembro de 2024, após observação para esta pesquisa com o auxílio dos professores do Colégio, além do envolvimento de alunos e moradores do bairro, foi promovido a cultural na qual foi proposta à direção do colégio Stº de Pádua pelo Conselho Étnico Racial que envolvem professores, alunos e moradores da comunidade, criando um espaço de diálogo e valorização das raízes culturais afro-brasileiras. Essas ações incluem rodas de conversa, apresentações artísticas e festivais temáticos.



Figura 6 - Aluno do colégio Stº de Pádua organizando o evento do dia 29 de novembro de 2024. Foto da autora da pesquisa

Seguindo a metodologia proposta por esta pesquisa, a observação participante, foi necessária uma imersão no seio escolar e na realidade dos discentes para alcance dos objetivos: Explorar quais e como as lacunas existentes na BNCC poderiam orientar a inclusão de atividades transdisciplinares do referido colégio em consonância do que versa a lei 10.639 de 2003; e analisar quais métodos transdisciplinares desenvolvidos a partir das realidades dos contexto sociais dos discentes do Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua poderiam ser utilizados para a implementação de uma educação Antirracista, possibilitando compreender as necessidades de intervenções a medida que as ações fossem desenvolvidas pelo Colégio e dialogassem com a posposta de investigar a efetivação da Lei de forma transdisciplinar e com participação ativa da comunidade escolar.

É importante destacar que, apesar das atividades do referido colégio em realizar atividades que transbordem às de salas de aula. É necessário dizer que, a instituição de ensino investigada, assim como outras, ainda carrega uma estrutura historicamente eurocentrada e normatizadas, que marginalizam saberes afro-brasileiros e indígenas e de gêneros, comprometendo a construção de identidade desses estudantes, afetando sua autoestima, sua

permanecia na escola e seu pertencimento histórico-social, como pode ser visto na citação a seguir:

Em suma, o currículo eurocentrado e colonialista está imerso nos interesses da branquitude e opera conforme às determinações da colonialidade contemporânea. Portanto, ao invés de pensarmos somente a negritude para alçarmos possibilidades epistemológicas à Educação brasileira, defendemos que a promoção de um pensamento decolonial somado aos esforços dos movimentos negros, indígenas e de gênero, bem como de outras minorias de direitos, podem promover alternativas à BNCC, a partir da própria Base. (Assumpção et al, 2023, p. 96)

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre como as escolas podem superar práticas fragmentadas e construir propostas pedagógicas antirracistas, que envolvam diferentes áreas do conhecimento e valorizem os saberes das comunidades onde estão inseridas.

A partir dos dispostos acima, a continuidade para a busca dos resultados considerando a hipótese de que, apesar das dificuldades estruturais e pedagógicas estabelecidas, deferiam-se utilizar as experiências, as culturas existentes nas realidades dos discentes, articulados a saberes da comunidade e pedagógicos.

Assim, após articulações entre os envolvidos na pesquisa, direção e comunidade, no dia 29 de novembro de 2024, deu-se início o evento de culminância realizado no Colégio Santo Antônio de Pádua que para a instituição foi um marco na valorização da cultura periférica, promovendo um espaço de expressão e reconhecimento das identidades locais. Reunindo pesquisadores, professores, alunos e artistas da comunidade, a celebração contou com diversas manifestações artísticas que destacaram a riqueza cultural da região. A iniciativa reforçou o compromisso da escola com uma educação antirracista e engajada na valorização das raízes afro de -brasileiras e indígenas, criando um ambiente de troca e aprendizado coletivo.

Durante as atividades desenvolvidas no Colégio Santo Antônio de Pádua, localizado no bairro Mangueira, em Nova Iguaçu, a capoeira surgiu como prática cultural e educativa que integra corpo, história e ancestralidade. Dois alunos realizaram uma roda de capoeira que envolveu a comunidade escolar, conectando saberes locais às matrizes africanas presentes na vida cotidiana do bairro. Essa atividade dialoga com a proposta transdisciplinar da pesquisa, unindo Educação Física, História e Arte em uma ação que valoriza a cultura afro-brasileira.



Figura 7 - Alunos do colégio Santo Antônio de Pádua – NI em uma demonstração de Capoeira no dia 29 de novembro de 2024

A capoeira foi escolhida pelos alunos e docentes como uma das manifestações culturais que deveriam ser desenvolvidas durante o ano nas aulas de Educação Física. Essa periodicidade tinha como objetivo que a capoeira fosse tida como parte da disciplina de forma a “conversar” com as disciplinas de história, por exemplo, evirando, dessa forma, que o jogo foi lembrando apenas em datas pontuais como alerta Pereira et *al* abaixo:

Uma prática recorrente nas escolas brasileiras tem sido dedicar o dia 20 de novembro para discussões acerca da Lei nº10.639/03, sendo os professores de Educação Física responsáveis pelas atividades dentre elas destaca-se a capoeira, essa cultura escolar, revela o racismo epistêmico presente na educação brasileira. (Pereira et al, 2024, p. 321)

Portanto, para tal entendeu-se que ao promover atividades que não se restrinjam a manifestações culturais específicas, mas que envolvam reflexões sobre racismo estrutural, desigualdade social e a valorização da memória histórica durante as aulas das disciplinas de história, ao ministrar sobre a história da capoeira, suas origens e a na disciplina de Educação Física durante o ano, contribui para a formação de uma educação inclusiva e plural.

No seguimento das apresentações, as alunas de ensino médio encenaram uma peça teatral organizadas por elas durante o ano de 2024 onde retratavam pessoas escravizadas sendo chicoteadas, ressaltando a brutalidade da escravidão e a desumanização imposta pelo sistema colonial. Uma das apresentações mais impactantes foi a encenação teatral realizada

pelos alunos, que trouxe à tona as violências da escravização e suas marcas na sociedade brasileira. A peça retratou a dura realidade dos africanos escravizados no Brasil, mostrando cenas de dor, resistência e luta pela liberdade.



Figura 8 - Alunas do Colégio Stº Antônio de Pádua encenando mulheres negras sendo chicotadas por senhora escravista. Foto da autora da pesquisa

Apesar da dureza da cena e a emoção causada ao público presente, a dramatização gerou reflexões profundas sobre as cicatrizes do passado e suas consequências no presente. A peça buscou evidenciar como o racismo estrutural e a desigualdade social ainda são reflexos diretos desse período histórico. Ao interpretar esse seus ancestrais, as alunas não apenas deram voz às vítimas da escravização, mas também reafirmaram a importância de manter viva a memória de resistência do povo negro, corroborando a necessidade do povo negro de forma efetiva para dentro da escola. (Lei. 10.639, 2003, art. 26)



Figura 9 - Aluna do ensino médio encenando a soltura das correntes da escravização – Foto da autora a pesquisa.

Além das interpretações, os alunos recitaram poemas que exaltavam a força, a dor e a resiliência do povo negro. Textos de autores como Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo foram declamados, trazendo mensagens de luta e valorização da identidade negra. Os versos ecoaram como um grito contra a opressão, transformando a poesia em um instrumento de denúncia e resistência.

A escolha desses autores não foi por acaso: representavam vozes silenciadas que, agora, ganhavam espaço e reverberavam nas paredes da escola e nos corações da comunidade. A emoção dos alunos ao declamar cada verso revelava o encontro entre palavra e vivência, entre literatura e realidade. Muitos deles se reconheceram nas histórias contadas, nos sofrimentos denunciados e nas conquistas celebradas. A poesia tornou-se espelho e ferramenta de empoderamento, reforçando o pertencimento étnico-racial dos estudantes. O momento também serviu para sensibilizar os presentes sobre a importância da escuta ativa e do reconhecimento das narrativas negras. Assim, o recital se configurou como um ato pedagógico, político e afetivo. Foi a arte assumindo seu papel na construção de uma educação antirracista.



Figura 10 - Aluna do Colégio Stº de Recitando poemas de escritoras negras.

A escolha de unir teatro e poesia no evento demonstrou a força da arte como meio de transformação social que demonstrasse a construção das realidades do povo negro e, conseqüentemente, a valorização de suas identidades, conforme versa a CNE/CP Nº 01:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas e europeias ((Resolução CNE/CP Nº 01, 2024, Inciso 2º)

Outro momento de grande impacto no evento foi a exaltação do rap/funk do Rio de Janeiro como cultura local, com destaque para músicas que marcaram gerações e se tornaram símbolos de resistência da juventude periférica. Entre elas, foram mencionados e analisados e tocada dois clássicos: *Eu Só Quero É Ser Feliz* e *Rap do Silva*. Essas músicas, além de seu valor musical, carregam narrativas que refletem as dificuldades, os sonhos e a realidade de quem cresce nas favelas e comunidades marginalizadas.

No evento cultural realizado pelo Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua, em novembro de 2024, a observação participante registrou um momento simbólico: quando o DJ

tocou a música "Eu Só Quero é Ser Feliz", dos MC's Cidinho e Doca, os estudantes, ainda que muito jovens, responderam com entusiasmo, cantando e dançando. A canção, originalmente lançada em 1994 no contexto do funk carioca consciente, traz em sua letra a denúncia das violências vividas nas favelas e o desejo legítimo por dignidade e paz.

Esse momento revelou a potência da memória coletiva e da identificação com a realidade retratada na música. Mesmo pertencendo a outra geração, os alunos demonstraram compreender e sentir a mensagem contida na canção, que ecoa as dores e esperanças de muitas periferias brasileiras. A vibração coletiva, os corpos em movimento e as vozes em uníssono transformaram o espaço escolar em um território de afirmação cultural e resistência. A escolha do funk, muitas vezes estigmatizado, como trilha do evento, reafirmou o compromisso da escola em valorizar expressões autênticas da juventude negra e periférica. Mais do que entretenimento, aquela cena foi um ato político, educativo e afetivo. A música se fez ponte entre gerações e territórios, fortalecendo identidades e memórias.

O que chamou a atenção da pesquisa foi o engajamento emocional de adolescentes que nasceram muitos anos após o auge dessa música, o que revela como certas expressões artísticas se mantêm vivas como marcas da memória da resistência coletiva das periferias: “Por isso o emprego da expressão “reexistir”, assim grafada, é reiterado aqui: a resistência ao discurso hegemônico sobre a periferia e os jovens periféricos é uma estratégia de retomar a sua existência retirada, tanto no nível simbólico quanto no física” (França JR, 2019, p. 70). Assim, ao cantar os versos de denúncia de Cidinho e Doca, os adolescentes reafirmam uma memória coletiva que não lhes foi ensinada, mas transmitida pela vivência territorial. Essa expressão artística torna-se ato político, de reexistência frente ao apagamento histórico. A música, nesse contexto, é mais que cultura: é linguagem de pertencimento e luta. Ao dar voz a quem historicamente foi calado, o rap se afirma como ferramenta de reexistência. Ele não apenas entretém, mas educa, provoca e fortalece identidades. Nesse sentido, o rap é mais que música: é instrumento político e linguagem de pertencimento coletivo.



Figura 11- alunos e professores do CESAP – N.I Dançam ao som da resistência – foto: autora da pesquisa

Esse dado lançou luz sobre um receio que perpassou a investigação: será que os alunos conhecem, de fato, a história de seus territórios, suas lutas e referências culturais? A resposta, embora parcial, se insinua nesse gesto espontâneo de reconhecimento de uma música que não pertence à geração dos ouvintes, mas que pulsa no corpo social das comunidades, consolidada numa construção coletiva (em que os jovens ainda se identificam nas letras do referido rap onde os versos ressoam como gritos de resistência e denuncia aos males sociais presentes nas realidades de diversas gerações das periferias da localidade, cuja maior exaltação dos jovens era referente ao verso abaixo:

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar (Cidinho e Doca, Marlboro, 1994, verso 1)

Isso evidencia que, mesmo com a superficialidade com que a BNCC trata a cultura afro-brasileira e periférica, os saberes comunitários continuam circulando, resistindo e se reinventando. Então, tendo em vista as lacunas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre práticas pedagógicas, Paulo Freire afirmaria o seguinte:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como

indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (Freire, 1996, p. 15)

Esse fenômeno revela como o rap e o funk consciente ocupam um papel central na construção de subjetividades periféricas, funcionando como pontes entre gerações e territórios. Mesmo sem terem vivido o contexto histórico da década de 1990, os adolescentes acessam essas memórias por meio de sons, letras e experiências cotidianas, reafirmando um pertencimento que transcende o tempo. A força dessa transmissão cultural reside justamente na sua oralidade, na rua como espaço pedagógico e na arte como linguagem de resistência. Ao se apropriarem dessas expressões, os jovens não apenas reconhecem suas origens, mas também atualizam as lutas de seus antepassados. A escola, ao legitimar essas manifestações, fortalece o vínculo entre currículo e realidade, entre saber acadêmico e saber popular. A valorização da cultura periférica dentro do ambiente escolar rompe com a lógica eurocêntrica e elitista do conhecimento. Dessa forma, o rap deixa de ser marginalizado e passa a ser entendido como discurso legítimo de produção de saber. Trata-se de uma reexistência que pulsa em cada batida, em cada rima, em cada corpo que resiste e insiste em ocupar o mundo com dignidade.

O rap, nesse sentido, seria reconhecido como voz da periferia, como denúncia das opressões e afirmação da identidade de jovens historicamente silenciados, sendo a proposital escolha do DJ e a recepção da plateia reveladora de uma pedagogia da vivência, onde o território ensina. O verso "Eu Só Quero é Ser Feliz" torna-se mais do que um som nostálgico: é um hino da resistência periférica que segue atual, especialmente para sujeitos negros e marginalizados como os alunos do colégio. "O refrão torna-se um clamor dessa situação: uma busca pela felicidade dentro da favela, em vez de buscá-la em outros lugares. Assim, há uma desconstrução do "mal-estar" sempre posto ao lado do morro (o lugar de origem), mas um lugar também de alegria." (Carvalho, 2019, p. 23). Onde para sua população, um refrão como "Eu só quero é ser feliz" traz a dura realidade das comunidades periféricas e um grito real de esperança e resistência perpassando por gerações em letras de protestos que resistem ao tempo, tornando-se verdadeiros hinos da periferia, exaltando, dessa forma a cultura daqueles cujo clamor por felicidade ecoa pelas vielas ainda agora nas vozes dos mais jovens. Felicidade essa que é declamada pelo pedido de: "Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci" (Cidinho, Doca Marlboro, 1995), mostrando assim, que apesar das mazelas, há formas culturais e diversas nos seios dessas comunidades tão

marginalizadas e abandonadas pelo poder público e devem ser aproveitadas como ato de resistência.



Figura 12 - Cidinho e Doca – MC's – Rap da Felidade – Foto: tribunasf.com.br

O funk é também um elemento transnacional, pois é uma manifestação cultural que “viaja” (Bhabha, 2003). Essa ultrapassa as barreiras nacionais e reivindica outras formas de existência social. Trata-se de uma viagem de periferia para periferia, ou seja, o funk sai dos guetos negros das cidades norte-americanas para os subúrbios negros do Rio de Janeiro. Entendo que tal viagem transnacional constitui a cultura da chamada “diáspora africana.” Essa última é compreendida como uma “comunidade imaginada” (Hintzen, 2005), que se delimita à medida que seus sujeitos imaginam e reinterpretam símbolos desde sempre deslocados de seu local de origem: a África e a negritude. (Lopes, 2007, p.24)

A BNCC, ao não dar centralidade à educação para as relações étnico-raciais, ignora a potência desses elementos culturais, como o rap carioca como importante fonte de acesso à ancestralidade, da histórica contada a partir dos sujeitos. Em contrapartida, a Lei 10.639/2003, ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo, aponta o caminho para legitimar esses saberes no espaço escolar, sendo o relato acima um exemplo de como a referida legislação pode ser efetivada, valorizando as experiências dos alunos e ampliando os sentidos da aprendizagem.

Essa dinâmica também foi observada no momento que o *Rap do Silva*, de autoria do MC Bob Rum foi tocada. Da mesma forma que a música de Cidinho Doca, Bob Rum faz denúncias sobre o cotidiano violento no seio das comunidades do Rio de Janeiro. Mas uma vez, a idade dos alunos não foi impedimento para o reconhecimento da letra do rap “das antigas” como são chamadas essas trilhas sonoras.



Figura 13 - Bob Rum, ao meio – Clip oficial – Foto: Youtub music

O “Rap do Silva”, de (Bob Rum e MC Marcinho, 2027) é uma poderosa denúncia social que dá voz aos moradores das periferias do Rio de Janeiro. A música narra a história de um trabalhador honesto, pai de família e funkeiro, que é brutalmente assassinado ao sair para se divertir, conforme parafraseado abaixo:

O músico apresenta um “cidadão qualquer da favela”, que vai para o seu cotidiano, “todo dia fazendo sempre igual”, assim como como dizia o poeta: de marmita, trem lotado e “revista da polícia pelo caminho”. Naquele fim de semana, ele não sabia que no morro carioca em que ele morava iria “rolar” uma “tragédia grega”, na qual ele seria o protagonista do final trágico. (Souza, 2020, p. 182)

A repetição do refrão “era só mais um Silva que a estrela não brilha” (Bob Rum e MC Marcinho, 2027) enfatiza a invisibilidade e a marginalização dos jovens negros e pobres. O funk, aqui, é mais que ritmo: é resistência, é o grito de quem é constantemente silenciado. Bob Rum transforma uma tragédia cotidiana em manifesto, protesto escancarando a violência estrutural e o preconceito que ceifam vidas inocentes. O “Rap do Silva” é, portanto, um marco do funk consciente, que denuncia e resiste através da arte. (Souza, 2020, p. 6)

Os alunos se identificaram com essas melodias porque elas traduzem forma fiel suas experiências ou cotidiano de suas realidades. As letras falam sobre a violência que os cerca, sobre a busca por dignidade e respeito, e sobre a necessidade de lutar diariamente por um futuro melhor. O evento de culminância permitiu que esses jovens enxergassem o funk e o rap não apenas como entretenimento “curtição”, mas como ferramentas de expressão e resistência cultural.

O evento de culminância do Colégio Santo Antônio de Pádua demonstrou, assim, o impacto positivo de integrar a cultura local ao ambiente escolar. Através da arte, do conhecimento e da valorização das raízes afro-brasileira e foi possível criar um momento de aprendizado e fortalecimento identitário. A iniciativa reforça a importância de uma educação

que dialogue com a realidade dos alunos, promovendo não apenas conhecimento acadêmico, mas também senso de pertencimento e autoestima.

Assim, ao analisar os resultados que, por meio do teatro, da poesia, do rap e do funk, percebeu-se que os alunos puderam expressar suas vivências, discutir suas dificuldades, seu local, partilhar vivências, ensinar com seus saberes e celebrar sua cultura. A escola, ao abrir espaço para essas manifestações, cumpre seu papel social e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios da sociedade. O evento, portanto, não foi apenas uma celebração, mas um ato de resistência e empoderamento da juventude periférica.

Sobre os objetivos: investigar as lacunas da BNCC e suas possibilidades metodológicas e analisar como o colégio efetivava a Lei 10.639/2003, eles foram respondidos pela observação das práticas presentes nas atividades que valorizavam a cultura afro-brasileira por meio de diversas linguagens: poesia, teatro, música, exposições e, se fez visível quando professores e alunos encontraram formas de integrar diferentes áreas do conhecimento (História, Artes, Educação Física, Português, etc.) em atividades interdisciplinares e transdisciplinaridade que não estavam previstas nos conteúdos oficiais, mas que emergiram das necessidades e interesses dos estudantes.

O uso da observação participante, fundamentado em autores como Carlos Rodrigues Brandão, permitiu uma compreensão ampliada da relação entre escola e território, respeitando a construção coletiva do saber.

Por fim, a participação do Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua na Olimpíada Brasileira de Relações Étnico-Raciais, Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas (OBERERI) representou mais do que uma ação pontual: foi a oportunidade concreta para vivenciar e registrar, por meio da observação participante, o cotidiano das práticas pedagógicas transdisciplinares que dialogam com a realidade dos estudantes e da comunidade do entorno. Durante os preparativos, as oficinas, os ensaios, os debates e o evento de culminância, a pesquisadora esteve inserida ativamente, não apenas como observadora externa, mas como parte viva da experiência — trocando saberes, escutando histórias, mediando conflitos reais que não se encerram apenas em uma pesquisa comunidade para que de alguma forma, haja um despertar da criticidade e percepção do valor cultural.

6 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, objetivou-se compreender como a Lei 10.639/2003 tem sido implementada de forma transdisciplinar no Colégio Estadual Santo Antônio de Pádua localizado na periferia de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. Esse processo envolveu não apenas o olhar investigativo, mas também o envolvimento afetivo, ético e político com a comunidade escolar e com os sujeitos que dela fazem parte dela. Para isso, utilizou-se as lacunas da BNCC para o alcance da proposta, sendo a escuta, vivência e o registro de práticas o do caminho para uma educação antirracista que ultrapassassem os limites formais do currículo.

A pesquisa revelou ainda que, mesmo diante de desafios estruturais, curriculares e institucionais, há movimentos vivos e potentes dentro da escola que demonstram a urgência e a possibilidade de transformação. A atuação do Conselho Étnico-Racial, a realização de atividades culturais com participação da comunidade e o diálogo constante entre professores e estudantes foram elementos fundamentais nesse processo. Esses espaços de escuta e criação reafirmam que a escola pode ser um território de resistência, memória e esperança.

A observação participante ativa permitiu uma aproximação genuína das práticas cotidianas, favorecendo o entendimento das tensões e das conquistas que marcam a trajetória da implementação da Lei 10.639/2003 na escola. Pude testemunhar como o envolvimento da comunidade, especialmente por meio de eventos como os realizados em novembro de 2024, reforça a dimensão coletiva e transformadora da educação. O que se vê são práticas que, ainda que fragmentadas, apontam para uma pedagogia comprometida com a justiça racial e social.

Um aspecto central que emergiu foi a importância da articulação entre escola e comunidade. Quando moradores, professores, estudantes e familiares se reconhecem como sujeitos do processo educativo, as barreiras entre o dentro e o fora da escola se rompem. As rodas de conversa, os festivais e as apresentações não são apenas eventos; são práticas de valorização da ancestralidade, de resgate da história e de fortalecimento de vínculos que sustentam uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Por fim, é importante ressaltar que práticas pedagógicas antirracistas não se constroem apenas com leis ou documentos, mas com envolvimento, compromisso e coragem política. É preciso dar centralidade e continuidade à escuta dos sujeitos que vivem a escola e que, a partir de suas histórias e vivências, podem propor caminhos que desafiem a lógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M.A; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** ANPAE. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>.

ALVES, F. S. et al. **Tensionamentos acerca do Autoconhecimento a partir (e além) da BNCC**. Educação & Realidade, v. 49, p. e129815, 5 abr. 2024.

ALVES, José Cláudio Souza. **Baixada Fluminense: a violência na construção do poder**. Tese de Doutorado em Sociologia. 1998. 196 f. Tese (Doutorado) São Paulo: FFLCH/USP, 1998.

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. DE. **A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais**. Olhar de Professor, v. 25, p. 1–21, 11 dez. 2022.

Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/20537/209209217176/209209252146>

ALVES, N. **PNE, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: RELAÇÕES POSSÍVEIS?** In: ANGELA, M.; AGUIAR

ANGROSINO, M. **Coleta de dados em campo**. In: ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ASSUMPÇÃO, L. F *et al.* **Por uma educação decolonial e antirracista**: Mosaico, v. 14, n. 2, p. 91–102, 30 ago. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373698720_Por_uma_educacao_decolonial_e_antirracista_Breve_ensaio_sobre_o_colonialismo_e_a_hegemonia_da_branquitude_na_area_de_linguagens_do_ensino_fundamental_-_anos_iniciais_da_BNCC

BATISTA, P.B.S. **Alfabetização e diversidade étnico -racial práticas de ensino da língua escrita sob a perspectiva de letramentos de reexistência**. Periódicos UFU. Uberlândia. v. 1, p. 1-16. mai. 2024

BERNARDO, V *et al.* **A importância de práticas antirracistas na escola: uma educação como prática de liberdade**. CONEDU - I X Congresso Nacional de Educação. Ceará. p.1-13. Dez. 2023.

BICALHO, Ramofly. **Interfaces entre os princípios libertadores da educação do campo e Paulo Freire**. Revista Universidade e Sociedade, Brasília. v. 5, n. 66, p. 18-31, Jul. 2020.

BRANDÃO, C. A. R. **PESQUISA PARTICIPANTE E A PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. [s.l: s.n.].

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>

_____. Ministério da Educação. **EDUCAÇÃO É A BASE**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CNE/CP No 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf>.

_____. **PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

BRITO, I. A. A. DE; CARVALHO, S. C. DA S. **Diversidade cultural na escola**. *Revista Educação Pública*, v. 22, n. 33, 6 set. 2022.

CAETANO, D. L. **Narrativas de professoras da educação infantil sobre educação para as relações étnico-raciais nas escolas**. Waldorf/Steiner no Brasil. Ufmg.br, 2023.

CALAZANS, D. P. P *et al.* **Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular**. *Revista e-Curriculum*, v. 19, n. 4, p. 1650–1675, 18 dez. 2021.

CAMPOS *et al.* **Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar?** In book: **Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia**. p. 95 - 112. Edição: 1: NUPEEA. 2021

CAMPOS, R. R DE. **A Natureza do Espaço para Milton Santos**. *Revista GEOGRAFARES*, nº 6, 2008. Disponível em: Vista do A natureza do espaço para Milton Santos

CARNEIRO, M. D. L.; LOPES, C. A. N. **Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula**. ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 14, n. 53, p. 1–14, 28 dez. 2020.

CARVALHO, M. I. F de. **Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um mecanismo do novo gerencialismo público na educação**. 2022. 48 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. D_____ Educação e Sociedade Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na

Formação Humana, Culturas e Natureza

CARVALHO, M. I. P. **“RAP DA FELICIDADE”: UMA ANÁLISE DO AFROCENTRISMO ATRAVÉS DO FUNK NACIONAL.** REVISTA ALERE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS-PPGEL - Ano 12, Vol. 19, N.o 01, jul. 2019 - ISSN 2176-1841. Juíz de Fora, 2019

CASTILHO, M. L. **A BNCC e o livro didático de inglês: (im)possibilidades de ensino ativo.** Disponível em: <https://www.academia.edu/63434298/A_BNCC_e_o_livro_did%C3%A1tico_de_ingl%C3%AAs_im_possibilidades_de_ensino_ativo?email_work_card=view-paper>. Acesso em: 4 set. 2024.

CASTRO, M. H de. **Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil.** Em *Aberto*, v. 33, n. 107, 18 abr. 2018. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557#:~:text=Em%202014%2C%20o%20Plano%20Nacional,do%20ensino%20m%C3%A9dio%2C%20em%202018>.

CIDINHO; DOCA; MARLBORO; SELVA. **Rap da Felicidade.** Columbia Records – 1994 – RJ

CUNHA, A. et al. **GT 01 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E BNCC: DESCONTINUIDADE E SILENCIAMENTO.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA1_01_ID614_30092021190655.pdf>.

DELLAGNELbrandO, Lucia et al. **Metodologia para resolução de problemas na implementação do plano de tecnologia educacional.** Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB. 2019. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/Design-Educacao-Conectada-horizontal_vers%C3%A3o_site_junho_2019.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024

DEMO, P, **Avaliação qualitativa.** 11. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo. 2015

DIAZ, R. et al. Subjetividade, educação e biopoder: o racismo como dispositivo de poder para controle e subjetivação da população negra. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 21, n. 3, p. 1383–1396, 27 abr. 2023.

FAGUNDES, H. P. P.; CARDOSO, B. L. C. **Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Exitus, v. 9, n. 3, p. 59, 1 jul. 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

FELCHER, C. D. et al. **DA PESQUISA-AÇÃO À PESQUISA PARTICIPANTE: DISCUSSÕES A PARTIR DE UMA INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA NO**

FACEBOOK. **Experiências em Ensino de Ciências V**, v. 12, n. 7, 2017.d

FILHO, R. N. C. DE L. S. et al. **A Pedagogia histórico crítica e a formação humana integral como possibilidade de resistência à BNCC: perspectivas para formação do professor.**

FIORANO, P. **Fundamentos Político Pedagógicos da BNCC.** Disponível em: <https://www.academia.edu/83566654/Fundamentos_Politico_Pedagogicos_da_BNCC>. Acesso em: 1 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FRIGOTTO, G. **Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista.** Interface, v. 21, n. 62, p. 509–519, 2017.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais.** In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B. de; PEREIRA, T. L. **A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0734–0750, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16326. em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326>.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GODOY, A, S. **PESQUISA QUALITATIVA TIPOS FUNDAMENTAIS.** [s.l: s.n.]. RAE Artigos: Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf>>.

GONDIM, S. M. G. **GRUPOS FOCAIS COMO TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: DESAFIOS METODOLÓGICOS.** 1. v. 12, n. 24, p. 149–161, 2003.

GONÇALVES, Albertino. **Métodos e Técnicas de Investigação Social I - Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático.** Portugal: Universidade de Minho, 2004. 123 p. Disponível em: <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

GONÇALVES, A. S. **OS CURRÍCULOS NORTISTAS À LUZ DA BNCC: A Educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino de história nos Anos Finais do Ensino Fundamental na região Norte.** (2015- 2022). Disponível em: <<https://www.homeeditora.com/ebook-2025/77fdcd3-5245-450e-b4cb-b16f7abc7b67>>.

GONÇALVES, J.C Et al. **BNCC E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**. Revista Territórios da Pesquisa e Produção Científica na Amazônia. Atenas Editora. p. 146- 157. mar. 2024.

GUIMARÃES, G. F. Geografia Antirracista: métodos, metodologias e epistemologias, in: XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología. 2019, Lima.

HECKMAN, J. A **Equação Heckman**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2017/01/D_Heckman_FMCSV_ReduceDeficit_012215.pdf>.

IBGE, P. **Panorama do Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal>. Tabela 7142: Taxa ajustada de frequência escolar líquida, por cor ou raça e faixa etária ideal por curso frequentado. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7142#resultado>>. Acesso em: 26 mar. 2024.

JESUÍNO, G. S. S; RIBEIRO, S. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: TENSÕES ENTRE A LEI 10.639/2003 E A BNCC**. Disponível em: (64) **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: TENSÕES ENTRE A LEI 10.639/2003 E A BNCC**

JUSTINO ET AL. **A BNCC e as DCNERER: aproximações e proposições para o trabalho com a temática da Educação Étnico-Racial a partir da Pedagogia Decolonial. Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–19, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20448.068. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20448>. Acesso em: 27 dez. 2024.

LANDER, Edgar. et al. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>.

GONZALEZ, L; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996 [1982]. Disponível em: [lc3a9lia-gonzales-carlos-hasenbalg-lugar-de-negro1.pdf](#)

LEMO, A. P. S.; LOPES, J. R.; SANTOS, G. R. **DA S. INTERDISCIPLINARIDADE: UMA POSSIBILIDADE PARA SUPERAR O RACISMO NA ESCOLA**. Revista escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 11, n. 1, p. 230–241, 7 ago. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf>>. Acesso em: 16 ser. 2024

_____, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 38–62, 1 mar. 2016.

_____, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, 2012, v. 38, n. 1, p. 13-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 16 set. 2024.

LOPES, A. C. **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE JUVENIL NO FUNK CARIOCA.** Revista do SETA - ISSN 1981-9153, v. 1, 2025. Disponível em: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE JUVENIL NO FUNK CARIOCA | Revista do SETA - ISSN 1981-9153

LOPES, A.; ESPÍNDULA, M. **A lei Nº 10.639/2003 na BNCC: incoerências e desafios.** *Interritórios*, v. 8, n. 17, 28 fev. 2023.

LOUZADA, C. **A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC: O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA.** *Linguagens educação e sociedade/Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 27, n. 53, p. 118–141, 24 mar. 2023.

GROPPO, L. A.; ANTÔNIO, S. **A participação do educador na pesquisa em Educação Sociocomunitária: observação participante e pesquisa participante 1.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/34-A-participacao-do-educador-na-pesquisa.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARTINS, F. A. S.; AMARAL, F. B. **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Potencialidades e Obstáculos.** 12 jul. 2023. Disponível em: [\(64\) Artigo+Martins Amaral+Ed.+Antirracista+scielo](#)

MEDEIROS, F C. A. **O ENSINO DE MÚSICA COMO FORTALECEDOR DAS LEIS Nos10.639/03 E 11.645/08 NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** UFRRJ, 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado - PPGEDUC), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021, Seropédica, RJ.

PACHECO, C.S. **Práticas Curriculares Antirracistas na Educação Infantil: Relações, Tensões e Possibilidades.** 134 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023, Rio de Janeiro.

MACEDO, E. **Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si.** Educação em Revista, v. 32, p. 45–68, 2016. Educação em Revista, v. 32, p. 45–68, abr/jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/#>

MACEDO, Y. et al. **REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740455/2/Livro%20A%20Lei%2010.639%202003%20Reflex%c3%b5es%20e%20pr%c3%a1ticas%20ped%c3%a1gogicas.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MACHADO, A. A.; AMARAL, M. A. **Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum.** *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 27, 2021.

MANZINI, E. J. **Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf, acesso em: junh. 202024.

MATTE, H.; GEIDE, A. R. A transdisciplinaridade como processo de ensino. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, p. 160–185, 24 ago. 2023.

MARIETTO, M. L. **OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E NÃO PARTICIPANTE: CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA**

APLICAÇÃO DOS MÉTODOS. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, v. 17, n. 4, p. 05-18, 2018.

MIGUEL, Y. et al. **REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740455/2/Livro%20A%20Lei%2010.639%202003%20Reflex%c3%b5es%20e%20pr%c3%a1ticas%20ped%c3%a1gogicas.pdf>>.artigoobsp articpantelivroatasCIAIQ.pdf

MINAYO, M. C. S. **CAPÍTULO I CIÊNCIA, TÉCNICA E ARTE: O DESAFIO DA PESQUISA SOCIAL**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf>.

_____; COSTA, A. P. **Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa**. n. 40, p. 13–27, 20 out. 2018. Disponível em: (PDF) Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa

MÓNICO, L. S. et al. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. 6ª Congreo Ibero-Americano en Investigación Cualitativa, 1 jul. 2017

MORAIS, A. P. R. N. CERDEIRA, V.A.A. **PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE**. *Fait Revista*. p.1-7. Itapeva. 2020. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/uEbsUEVifv0hURL_2020-6-20-14-40-0.pdf>.

MARTINS, F. A. S.; AMARAL, F. B. **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Potencialidades e Obstáculos**. 12 jul. 2023

MOREIRA, J. **Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. Disponível em: <https://www.academia.edu/107786910/Africanidades_e_educac%C3%A7%C3%A3o_ancestralidade_identidade_e_oralidade_no_p>

MUNANGA, K. **O mundo e a diversidade: questões em debate**. *Estudos Avançados*, v. 36, n. 105, p. 117–129, ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?format=pdf>

_____, K. **Superando o racismo na escola**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <hNASCIMENTO, A. (1978). **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo**

maskarado Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2008

OLIVEIRA, L. F. DE. **Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia**. Educação & Realidade, v. 39, p. 81–98, 1 mar. 2014.

_____. **E QUANDO A LEI N. 10.639 ACABAR, O QUE FAZER? INSURGÊNCIA POLÍTICA E EPISTÊMICA**. www.academia.edu, [s.d.].

_____. **HISTÓRIAS DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NA ESCOLA**. 252 f. Tese (Doutorado) - PUC-RIO, 2010, Rio de Janeiro

OLIVEIRA, K. L *ET AL.* **UM EDUCAR POR COMPETÊNCIAS: ANÁLISE CRÍTICA DA PARTE INTRODUTÓRIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. Revista Unifunec Cient. Mult., p: 1-13, v.12, n.14, jan./dez. 2023. Santa Fé do Sul.

OLIVEIRA *ET AL.* **Técnicas de pesquisa qualitativa: uma abordagem conceitual**. Ciências Sociais Aplicadas em Revista, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 32, p. 87-110, jun. 2017

ORIÁ, R. **“O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações”**. Textos de História, vol. 4, nº 2, p. 154-165. 2011, Brasília

PACHECO, C.S. **Práticas Curriculares Antirracistas na Educação Infantil: Relexões, Tensões e Possibilidades**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023, Rio de Janeiro.

PEREIRA, C. L *et al.* **Capoeira escolar e a lei 10.639/2003: saberes socioculturais africanos e afrodiaspóricos no ensino na educação básica**. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/43045/30870>>

PINA, L. D.; GAMA, C. N. **Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica**. Nuances: estudos sobre Educação, v. 31, n. esp.1, p. 78–102, 1 dez. 2020.

PIO, A. **Outra LDB. Outra escola?** www.academia.edu, 1 jan. 2016.

REIS. I. M. B.; BARRIOS, M. E. M. Integração de saberes: desvendando o potencial da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino da Matemática. HUMANIDADES E TECNOLOGIA(FINOM), v. 48, n. 1, p. 52–61, 2024.

RENAN, Mota Silva *et al.* **A possibilidade de diálogo entre as culturas: um estudo segundo Catherine Walsh**. Revista Pedagógica, v. 24, p. 1-17, ano 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6833>

ROCHA, E. **A Pesquisa Participante e seus Desdobramentos -Experiências em Organizações Populares.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos8.pdf>>.

ROCHA, Luis Carlos Paixão da, **POLÍTICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO: A LEI 10639/03 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.** Dissertação de mestrado. 135f. (Educação). Universidade Federal do Pará. 2005. Disponível em: <https://educacao.ufpr.br/neseef/wp-content/uploads/sites/10/2018/12/dissert_-_luiz_-_vers%C3%A3o_final.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

RODRIGUES, A. **A geografia e as relações étnico-raciais na bncc: reflexões a partir de estudos formativos no programa residência pedagógica.** Conexão ComCiência, v. 1, n. 1, p. 1–18, 2021.

SÁ, E. B E *et al.* **Edição Censo Demográfico 2022. Ministério da Igualdade Racial. (Informe MIR - Monitoramento e avaliação, nº 3),** Brasília: DF, fev/2024. 13 p.

SACRISTAN, J.G. **O CURRÍCULO: Uma Reflexão Sobre a Prática.** Porto Alegre: Ed. Penso. 2020

SALLES, F.; IVENICKI, A. **Currículo Multicultural Decolonial: tensões e desafios em uma tessitura docente.** Currículo sem Fronteiras, 1 ago. 2021.

SANTANA, J. *et al.* **Lei 10.639/2003: Avanços, Desafios E Perspectivas Para Uma Educação Antirracista No Brasil.** v. 27, p. 19–24, 2025

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 71–83, abr. 2008. Disponível em>

_____, A. **O QUE É TRANSDISCIPLINARIDADE.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprtrans/arquivos/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>.

SANTOS, A. C. S. **Formação de professores e os aspectos interdisciplinares e transdisciplinares da educação em Química: uma experiência vivida por meio da prática de ensino.** In LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.). Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade. 4. ed. Campinas: Alínea, 2021SANTOS , E. S.; MACEDO, E. **BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências.** Disponível em: <https://www.academia.edu/93367013/BNCC_para_a_educac%C3%A7%C3%A3o_infantil_e_a_urg%C3%Aancia_de_resist%C3%Aancias?email_work_card=title>. Acesso em: 1 set. 2024

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 2. reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.- (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, M. A. L. DOS; OLIVEIRA, A. R. L. DE. **ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES RACIAIS NA BNCC: INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL E SUBORDINAÇÃO À**

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS. Revista Inter Ação, v. 46, n. 3, p. 1378–1394, 24 dez. 2021.

SAVIANI, D. (2016). **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento-Revista De educação, (4). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SCHMIDT, M. L. S. **PESQUISA PARTICIPANTE: ALTERIDADE E COMUNIDADES INTERPRETATIVAS**. 1. Psicologia USP, v. 17, n. 2, p. 11–41, 2006.

SICIIANO, D; GESSI, L. CESAPONLINE: Cesap, 2016. Página inicial. Disponível em: [HOME | site](#)

SILVA, A. L; SILVA, C. DA. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista**. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021.

SILVA, A. T. R da; ALMEIDA, B. R. D. P de. **AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL**. **Educação em Revista**, v. 41, p. e48326, 28 fev. 2025

SILVA, C da, **A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INVISIBILIDADE OU PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?** XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020) ISSN: 2595-7945 GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

SILVA, L. **Baixada Fluminense como vazão demográfico? População e território no antigo município de Iguaçu (1890/1910)**. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 34, p. 415–425, 2017.

SILVA, M. M DA. **Crítica à formação de competências socioemocionais na escola**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022013, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>. Acesso em: 13 set. 2024.

SOUZA, C. S. DE; SOUZA, T. H. **Construção da Identidade Afro- Brasileira Sob o Viés da Lei 10.639/20031**. III Seminário Nacional de Sociologia -Distopias dos Extremos: Sociologias Necessárias 08 a 16 de outubro de 2020 -Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe Carolaine dos Santos de Souza 2. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13869/2/ConstrucaoIdentidadeAfroBrasileira.pdf>.

SOUZA, I. D.O. **O LIVRO DIDÁTICO E O LUGAR DA CULTURA AFROBRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA BNCC**. 2022. 52 f.

TCC (Graduação em Pedagogia Bilíngue), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, Goiás, 2022. Disponível em: [Relações Étnico-](#)

Raciais E Ensino De História: Tensões Entre A Lei 10.639/2003 E A Bncc

SUBTIL R. S. F.; GOMES, L. F. R. **A LEI 10.639/03 E A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 10, p. 19–32, 9 jan. 2024.

TOLEDO, Luciano Augusto & Shiraishi, Guilherme. (2009). **Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para a proposta de protocolo do estudo de caso.** Revista da FAE Curitiba. 103-119.

TRAD, L. A. B. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 19, n. 3, p. 777–796, 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Conselho Universitário. Resolução nº 01/2007, de 29 de março de 2007. Dispõe sobre diretrizes e normas das pesquisas com seres humanos.** 2008. Disponível em: [hhttps://institucional.ufrj.br/soc/files/2022/02/Regimento_do_CEP_para_apreciao_em_26-07-2022-1.pdf](https://institucional.ufrj.br/soc/files/2022/02/Regimento_do_CEP_para_apreciao_em_26-07-2022-1.pdf). Acesso em: 20 junho. 2024.

VASCONCELOS, C. M; MAGALHÃES *et al.* **A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC.** Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>.

VITORETTI, G. *et al.* **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação.** [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspublicas/lap/2022-guilherme-vitoretti_artigo-11.pdf.

VIDAL, R. **QUAL PRIMEIRA FORMA DO CONHECIMENTO: Diálogo com Freire.** [s.l: s.n.]. Anais Paulo Freire 2015. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/vidal.pdf>. Acesso em: 7 setembro. 2024.

XAVIER DE PAULA, B. **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA.** [s.l: s.n.]. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1273288874_ARQUIVO_IVO_TEXTOCOMPLETO-BENJAMIN.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

Walsh, C., Oliveira, L. F. de, & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos De Políticas Educativas*, 26, 83. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>