

Todos pela (neutralização da) Base: o começo de uma análise ácida e antirracista da BNCC

All for (neutralizing) the base—the beginning of a both acidic and antiracist analysis of the BNCC

Pedro Magalhães

Universidade Federal da Bahia
droomagalhaes@gmail.com

Igor Oliveira

Universidade Federal da Bahia
ioliveir1234@gmail.com

Hélio da Silva Messeder Neto

Universidade Federal da Bahia
helioneto@ufba.br

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial que versa sobre o conjunto de “aprendizagens essenciais” à educação básica. Uma vez que as determinações de raça, em uma sociedade concretamente multirracial, não deixarão de atravessar um documento como este, tentamos investigar como aparece (ou não) a questão racial na BNCC e, também, no específico da subseção de Ciências da Natureza para o ensino médio. Essas análises nos mostraram que, no que tange à temática racial, por exemplo, a escrita da Base acerca do tema é muito superficial, quase pro forma, não se colocando de forma clara quanto à abordagem das relações étnico-raciais principalmente no ensino escolar de ciências da natureza.

Palavras-chave: BNCC, ensino de ciências, relações étnico-raciais.

Abstract

The Base Nacional Comum Curricular (BNCC) is an official document that addresses the set of "essential learnings" for basic education. Since racial determinations, in an actual multiracial capitalist society, will not cease to exist in a document like this, we seek to investigate how the racial issue appears (or not) in the BNCC, and specifically in the subsection of Natural Sciences in the High School section as well. Our analyzes have shown, when it comes to the thematic of racial

issues, the document is very superficial, almost silent. Additionally, it is not clear as to what extent the race and ethnic relations inside the subsection of Natural Sciences are.

Key words: BNCC, science education, race and ethnic relations.

Introdução

A educação escolar tem como base o ensino dos saberes imprescindíveis para o indivíduo viver em sociedade (MARSIGLIA et al., 2017). Esses saberes são historicamente produzidos e estão entrelaçados com o próprio desenvolvimento da sociedade capitalista atual. Nesse sentido, faz-se mister notar que a seleção de conteúdos e de diretrizes que vão guiar a estruturação de um programa escolar estão intimamente relacionadas com as demandas dessa mesma sociedade.

Em análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Orientações Curriculares Complementares (PCN+), Siqueira et al (2017; 2020) demonstram que os ideais típicos da ideologia da forma neoliberal de capitalismo foram paulatinamente incorporados aos PCNs e às PCN+ e, no específico, à Química. Os autores mostram que ambas as orientações curriculares têm encorpado ideais de flexibilização do conhecimento químico, colocando-os focados no desenvolvimento de competências e habilidades generalistas para formar estudantes para o mercado de trabalho e, portanto, contribuindo para o esvaziamento do currículo da educação básica pública. Pensamos que as dinâmicas do capital, no caso específico do Brasil, vinculam-se às questões de raça e, por isso, parece-nos importante dar contribuições no sentido de pensar essa vinculação histórica entre raça e classe no contexto das análises em torno das políticas curriculares.

É daí que surge a nosso problema de pesquisa. Como aponta Malcolm X (1990, p. 69), não há capitalismo sem racismo, não escapando a educação e nem mesmo a singularidade das legislações educacionais/orientações curriculares. Como notamos, nas análises que encontramos sobre documentos oficiais (PCNs, DCNs e até mesmo da BNCC), pouco se discutiu a questão racial. Dentre os trabalhos que encontramos¹, apesar de apresentarem uma crítica inicial à Base, dão pouca materialidade à discussão do seu vínculo com as ideologias neoliberais e a sociedade de classes e, por isso, nosso interesse em contribuir para o debate.

Nesse sentido, se, por um lado, há, na BNCC, a tentativa de inserção e democratização do ensino, por outro há a manutenção de determinadas condutas que visam a manutenção das condições de precarização da educação para a classe trabalhadora e, em específico, à classe trabalhadora negra. Portanto, pensamos ser de alguma valia investigar **como aparece (ou não) a questão racial na BNCC e, também, no específico da subseção de Ciências da Natureza**. Para isso, fizemos uma leitura sistemática da BNCC, aportada pelos principais referenciais do campo dos estudos de raça e currículo na educação e no ensino de ciências. Ao fim, o trabalho foi dividido essencialmente em duas partes: na primeira foi feita uma análise e discussão sobre concepções de racismo, raça e sobre racismo; na segunda parte foi feita uma análise estrutural da BNCC no que condiz a temática racial na subseção de Ciências da Natureza.

¹ Silva (2018), Piccininni e Andrade (2018), Oliveira e Lindner (2020) e Gross (*et al.*, 2020).

Raça, racismo e concepções de racismo

A diferenciação de grupos sociais por meio de características fenotípicas, genotípicas, geográficas e/ou culturais tem acompanhado a humanidade em diferentes contextos históricos. No que tange à diferenciação especificamente com base em características fenotípicas e ou genotípicas, há, segundo Kabengele Munanga (2004), duas gêneses propostas: a que está na mitologia judaico-cristã, segundo o qual a humanidade descende da prole de Noé, constituindo três raças – semitas (amarelos), camitas (negros) e jafetistas (brancos); e a que provém da ciência moderna, a qual sustentara a tese de que “os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos” (MUNANGA, 2004, n.p.).²

Outra contribuição teórica das humanidades que fundamentou a ideologia racista desses momentos históricos postulava a impossibilidade de fricções nas relações raciais entre brancos e negros. Na introdução de um dos estudos mais famosos das relações raciais em Salvador, Thales de Azevedo justifica a escolha de Salvador “por ser tradicionalmente considerada o melhor exemplo de harmonia racial no Brasil” (1955, p. 13). Outros estudiosos como Gilberto Freyre, Oliveira Vianna e o estadunidense Donald Pierson darão, como Thales, força teórica ao “orgulho nacional”: **a democracia racial.**

Entendemos democracia racial como sendo um termo generalista que abriga o conjunto de conceitos, concepções e teorias que serviram para alegar que não haveria existido conflito racial (maiormente racismo) entre brancos e negros/indígenas no Brasil, dado o fato de o Brasil, para estes teóricos, ser o melhor exemplo de encontro destas raças, o que impediria qualquer sorte de conflito. Em uma extensa análise da obra gilbertofreyriana, Abdias do Nascimento comenta a contribuição do “fértil criador de miragens” (1978, p. 43) à concepção de democracia racial:

(...) a fertilidade ideológica de Freyre, não contente em simplesmente implicar os africanos nesse genocídio dos índios, continua sua euforia autodeslumbrada, agora cunhando o próprio “mestre” um novo savianifantasia. A *metarraça* significaria o além-raça, suposta base da consciência brasileira (NASCIMENTO, 1978, p. 44).

A falha da mitologia da democracia racial reside no fato de ela não ser coincidente com a realidade histórica das relações interétnicas no Brasil. Diferentes pesquisadores avessos a esta concepção (FERNANDES, 2017; GONZALEZ, 2019; HASENBALG, 1979; MOURA, 2014, 2019; NASCIMENTO, 1978) desenvolveram críticas duras e acertadas. Muitas delas eram se fundamentavam na coincidência social entre os tipos étnicos não-brancos e as camadas mais inferiores justo por conta dos diferentes mecanismos de barragem à ascensão social impostos pela classe dominante branca. O mito da democracia racial, assim, obnubila a forma racista especificamente brasileira de exploração da classe trabalhadora porque a legitima no nível ideológico.

A mitologia da democracia racial será, no caso brasileiro, a essência do que Almeida (2019, p.36) chamará de concepção de individualista de racismo, como “uma espécie de ‘patologia’ ou ‘anormalidade’” (2019, p. 36). No caso brasileiro, essa concepção é atravessada pelo ideário da democracia racial uma vez que só é possível conceber o racismo como uma patologia nos limites de

² Independente da origem, ambas as concepções foram empregadas, em algum momento da história, separadas ou conjuntamente, para justificar a discriminação sistêmica de grupos sociais pela sua raça no bojo da sociedade de classes, ou, simplesmente, racismo. No caso brasileiro, as justificações para desenvolvimento da acumulação de capital por vias da exploração da pessoa humana no contexto do escravismo se deram por meio da união de um conjunto de ideologias que excedem as origens históricas do racismo indicadas por Munanga (2004), mas, não abdicando delas.

uma sociedade racialmente harmônica, livre, assim, de qualquer conflito racial. Não à toa, dificilmente se falará em *racismo* no Brasil, mas, de *preconceito* ou *discriminação*.

No campo da educação, há se advogado pela superação de perspectivas educacionais que venham a contribuir para o apagamento do conflito interracial na história brasileira. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva afirma que, apesar de os PCNs reconhecerem a diversidade no Brasil, esta, “no entanto, ainda [é] tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade e em suas instituições, dentre elas, as escolas” (2007, p. 499).

Figuram, também, nas concepções de racismo sistematizadas por Almeida (2019) as concepções institucional e estrutural de racismo. Na concepção institucional, “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (p. 37-8). São exemplos de instituições a igreja, empresas, o Estado e a escola.

A concepção estrutural de racismo, por sua vez, supera por incorporação a concepção institucional, dado que as relações de poder desta também são importantes para dar corpo àquela concepção. Porém, elas não ocorrem no cerne das instituições porque são, de lá, originárias. Ao contrário, Almeida explica que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (2019, p. 47).

Concluimos, então, que o racismo acabará por determinar a ordem social capitalista porque é elemento legitimador das relações de exploração da classe trabalhadora no seu conjunto pela burguesia no capitalismo (dependente, no caso brasileiro). É nesse sentido que é sistêmico e estrutural, uma vez que especifica as dinâmicas de dominação, pela classe dominante, na sociedade do capital.

Você pode substituir “racismo” por “preconceito”: as novas formas do velho mito da democracia racial na BNCC

As atribuições da escola no sistema capitalista acabam sendo ditadas principalmente (mas não só) pelas reformas curriculares que se institucionalizam a nível nacional (SAVIANI, 2019). A BNCC não é uma exceção. Ela é um documento **normativo**³ que se coloca como um “pequeno oásis” referencial na formulação dos currículos para a educação básica no país. Assim, contempla a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nomeando-as como etapas. No documento, as etapas são precedidas por uma introdução, na qual se discute os aportes legal e pedagógico da Base e, em seguida, uma apresentação da estrutura do documento. A Base elabora dez competências⁴ que podem orientar a produção de currículo nas etapas citadas acima. Para esta análise, tomamos como horizonte de investigação como a temática racial, de forma geral, e como está sendo tratada no documento para a área de “ciências da natureza e duas tecnologias” na etapa do ensino médio.

³ Isto porque se define como sendo “um documento de *caráter normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que *todos os alunos* devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7, negritos originais, itálicos adicionados)

⁴ Para a Base, competência significa “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

A educação das relações étnico-raciais⁵ vai aparecer enquanto tema transversal sobre as bases da lei 10639/2003, o que pode parecer um avanço, posto que outra normativa educacional do país está fazendo referência à lei 10639/2003. Porém, para nós, esse fundamento é, no mínimo, tragicômico, já que a referida lei caracteriza história e cultura afrobrasileira e indígena (com a modificação pela lei 11645/2008) como **conteúdo (e não tema) a ser ensinado no âmbito de todo o currículo (e não transversalmente) da educação básica**. Em que pese seu lugar enquanto documento normativo, *Data Maxima Venia*, nada é a Base Nacional Comum Curricular perante a carta magna da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta foi rasurada de forma indistinta pela lei n. 10639/2003, em cujo artigo primeiro, parágrafo segundo versa *ipsi literis*⁶ sobre.

Na competência geral (CG) 9, a BNCC evoca a necessidade do respeito às diferenças por meio da empatia, diálogo e respeito⁷. Em nosso entender, o documento sugere o enfrentamento de problemas sociais a nível individual, uma proposta assemelhada ao moralismo individualista típico de um país do mito da democracia racial, com dinâmicas sociais que se beneficiam deste mito. Ademais, cabe lembrar, como nos alerta Silvio Luiz de Almeida, que “[o] uso da palavra ‘preconceito’ no lugar de racismo serve para reforçar a visão psicologizante e individualista do fenômeno” (2019, p. 161, ênfase original).

Ademais, o mais sintomático deste endossamento do mito da democracia racial pela BNCC sob a forma de invalidação da característica estrutural do racismo é apontado por Jane Cláudia da Silva em seu Trabalho de Conclusão de Curso. Segundo a pesquisadora, há uma referência às relações étnico-raciais na segunda versão da BNCC, embasada pela legislação. Segundo Silva, “[a] segunda versão da BNCC deixa claro que o principal objetivo da inserção dessa temática é combater o racismo” (2018, p. 25). Porém, isso desaparece na versão final, dando lugar às ideias de combate a nível individual do preconceito que se vinculam ao mito.

Vemos que essa a concepção individualista não se restringe à CG9. Ao contrário, podemos vê-la em outras, nos marcos legais⁸, nos fundamentos pedagógicos, na etapa do Ensino Médio⁹ e deságua

⁵ Para uma conceptualização ampla de "relações étnico-raciais", fineza se reportar a GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº. 10639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, A. P (org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

⁶ “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003, ênfases adicionadas).

⁷ “com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 10, ênfases adicionadas).

⁸ Para esta seção, a escola é tida “como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de **não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades**” (BRASIL, 2018, p. 14, ênfases adicionadas).

⁹ Para esta seção, é preciso “compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2018, p. 467). Nesse caso, apesar de haver uma adequação ao contexto, sendo a temática aparentemente nuclear, o termo surge de modo pouco consistente conceitualmente, uma vez que considera grupos étnicos e raciais como equiparáveis, o que não são. Não parece ser esse, porém, o cerne do problema. Para nós, a defesa de uma história do Brasil quase que ufanista leva a reiterar que os “grupos étnico-raciais” contribuíram para a construção histórica do país de maneira paulatina e em condições ideais, como se fosse um comercial de margarina. Isto não é verdade. Estes povos mobilizaram a economia e o ethos cultural do país sob condições de superexploração pela prerrogativa racista de que eram seres desprovidos de humanidade. Como nos ensina Clóvis Moura, “[o] negro não apenas povoou, mas ocupou os espaços sociais e econômicos que, através do seu trabalho, dinamizavam o Brasil” (1994, p. 12), mas, ao mesmo tempo, “a grande população negra não participava da divisão dessa riqueza, sendo considerada igual aos animais e assim tratada” (p. 13). Como estas relações de fricção racial e interclasse típicas da sociedade brasileira em seus distintos momentos históricos (escravismo e capitalismo dependente) são omitidas pela Base simultaneamente à defesa de uma construção da sociedade harmônica e, sobretudo, brasileira, parece-nos que o trecho contribui para reforçar o mito da democracia racial.

caudalosamente na subseção de Ciências da Natureza, com particularidades muito distintas, mas sem perder a essência de reforço do mito da democracia racial e da impossibilidade de considerar o racismo como estrutural e estruturante das relações sociais.

Estamos entendendo que a Base incorpora a retórica de defesa das minorias étnico-raciais no viés de um protecionismo individual (HAIDER, 2018) porque, desta maneira, ela tem o controle, por via das instituições (o Estado, por exemplo), desses indivíduos e consegue, por conseguinte, dirimir a agência de cada grupo oprimido face aos mecanismos e instituições que o controlam na estrutura¹⁰. Assim, ao fomentar concepções individualistas de racismo, a Base requalifica a contribuição das políticas educacionais de currículo à manutenção do racismo, em sua concepção estrutural, na sociedade brasileira.

No que se refere à subseção de Ciências da Natureza, não há alguma menção direta às questões étnico-raciais, sendo possível, somente, explorar possibilidades indiretas ao longo das competências e habilidades específicas e a vinculação delas com os ideais teórico-pedagógicos alinhavados na introdução à seção do Ensino Médio. Mesmo fazendo referência, na introdução, à lei 10 639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do tópico no âmbito de todo o currículo, a BNCC se põe à margem da lei e pouco explora este “tema transversal” (BRASIL, 2018, p. 19). Nada mais adequado do que lembrar sempre a quem a lei, em uma sociedade capitalista e racista, serve: à branquitude burguesa, sendo feitas concessões historicamente contingenciais à classe trabalhadora não-branca, todas elas determinadas pela luta.

Cabe, segundo a Base, às Ciências da Natureza no Ensino Médio:

considerar e valorizar, também, diferentes cosmovisões – que englobam **conhecimentos e saberes de povos e comunidades tradicionais** –, reconhecendo que não são pautadas nos parâmetros teórico-metodológicos das ciências ocidentais, pois implicam sensibilidades outras que não separam a natureza da compreensão mais complexa da relação homem-natureza (BRASIL, 2018, p. 548, ênfases adicionadas).

Apesar de trazer como um ponto caro às ciências da natureza e apresentar, em seguida, as contradições históricas como relevantes para as aulas de ciências, pouco se vê nas competências gerais e habilidades específicas da subseção, sendo somente retomado explicitamente na habilidade EM13CNT305¹¹.

Em nossa análise, não encontramos habilidades vinculadas à Química ou Física tratando explicitamente das relações étnico-raciais e mesmo em biologia a temática aparece sob o viés do eugenismo e racismo. Em análise das versões da BNCC (BRASIL, 2016 e 2018) parece-nos que há um apagamento sistemático da temática racial ao longo das versões da Base. Esta escolha por retirar as RER de destaque, substituindo seu objetivo de combate ao racismo para “respeito às diferenças para acabar com todos os tipos de preconceito” nos parece ser um forte indicativo de um reforço do velho mito da democracia racial por meio de políticas curriculares com força de lei.

¹⁰ Um exemplo histórico disso foi quando a classe de senhores, temente à possível revolução contra o sistema escravista, resolveu adotar uma série de legislações protecionistas que culminaram na abolição. O interesse era que, com estas leis, pudessem não só transicionar para a sociedade de capitalismo dependente sem conflitos, mas, também, nela ter o controle da parte majoritária do exército de reserva (a população negra ex-escravizada ainda não integrada à sociedade de classes). Para maiores desdobramentos teóricos a este respeito, fineza conferir o capítulo 4, da parte II de Moura (2019).

¹¹ “Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade” (BRASIL, 2018, p. 559).

Conclusões

A temática das relações étnico-raciais quase não aparece no texto da BNCC e, quando dá as caras, é sob a máscara da concepção individualista de racismo, cuja característica essencial é, no nosso entender, o vínculo com o mito da democracia racial. Na subseção de Ciências da Natureza, a temática racial é restrita a doses homeopáticas em habilidades específicas da subseção.

As sínteses aqui iniciadas compõem um estudo mais amplo da Base e, por isso, é fulcral o aprofundamento da investigação. Futuras perquisições podem se centrar em derivações da temática racial e sua relação com a BNCC, sendo a pluralidade dos saberes (multiculturalismo como tema transversal da Base) e a questão do empreendedorismo como elemento explícito da Base alguns exemplos.

Esperamos, considerando o espaço disponível, ter apontado a necessidade de se levar em conta as relações étnico-raciais no estudo de políticas educacionais de currículo e, principalmente, no ensino de ciências, cuja fama tradicional de ser avesso às questões sociais se prova, uma vez mais, infundada e infrutífera diante das considerações aqui apresentadas. Ademais, desejamos que as críticas aqui tecidas deem elementos para orientar professores e professoras (especialmente das Ciências da Natureza) no que se refere às políticas curriculares, tornando-os/as vigilantes à implantação da Base nas escolas e incontentes face à mera possibilidade de renunciar à acidez necessária à crítica a políticas que querem nulificar a luta antirracista e anticapitalista.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

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

AZEVEDO, Tales; de. **As elites de cor**: um estudo de ascensão social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 13 fev. 2021

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FERNANDES, Florestan; **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In HOLLANDA, Heloísa Buarque de (organizadora). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HAIDER, Asad; **Mistaken Identity**: Race and Class in the Age of Trump. Brooklyn: Verso, 2018.

- HASENBALG, Carlos Alfredo; **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GROSS, Daniele Gonçalves Lisbôa *et al*; REFLEXÕES ACERCA DA ETNICIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NA BNCC E NO PNE. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, p. 244–256, 2020.
- MALCOLM X; **Malcolm speaks**. ed. George Breitman. Nova Iorque: Grove Press, 1990.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, *et al*; A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017.
- MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 3. ed. Ática: São Paulo, 1994.
- MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MUNANGA, Kabengele; Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**[S.l: s.n.], 2004.
- NASCIMENTO, Abdias do; **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do; Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1-19, 2019.
- OLIVEIRA, Bruno Correia de; LINDNER, Edson Luiz; Ensino de Ciências e as relações Étnico-Raciais: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020.
- PICCININI, Cláudia Lino; ANDRADE, Maria Carolina Pires de; O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 11, n. 2, p. 34–50, 2018.
- SAVIANI, Demerval; **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 63, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.
- SILVA, Jane Cláudia da; **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais**. 2018. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de; Breve análise histórico-crítica do currículo de Química para o Ensino Médio no Brasil. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis: ABRAPEC, 2017.
- SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de; CUNHA, Maria Bernadete de Melo; **Uma análise crítico-dialética do currículo e de políticas curriculares no período pós**

redemocratização: a química nos PCN para o Ensino Médio. Debates em Educação, v. 12, número especial, p. 346-370, 2020.