

RELATO DE PESQUISA

# Colonialidade nas entrelinhas: silêncios e ambiguidades na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Fabiano Ramos (UFBA)
- Viviane Silvestre (UEG)

SOBRE OS AUTORES

- Marcela Martins de Melo Fraguas  
Conceptualização, Metodologia, Análise formal, Escrita – análise e edição.
- Marcia Lisbôa Costa de Oliveira  
Conceptualização, Metodologia, Análise formal, Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 26/10/2022
- Aceito: 30/11/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Fraguas, M. M. M.; Oliveira, M. L. C. (2022). Colonialidade nas entrelinhas: silêncios e ambiguidades na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para o ensino médio. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 501-529, 2022.

Marcela Martins de Melo FRAGUAS   
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Marcia Lisbôa Costa de OLIVEIRA   
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMO

O artigo apresenta resultados de pesquisa documental que objetivou investigar a presença da colonialidade na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio (2018), pela perspectiva dos estudos de(s)coloniais latino-americanos. Empregamos o método da Análise Documental, que propõe o estudo preliminar do contexto, da autoria, da natureza e da lógica interna do material (CELLARD, 2012). Assim, em movimento do mais amplo para o mais restrito, analisamos tais aspectos nos seguintes documentos: Introdução geral à Base Nacional Comum Curricular, apresentação à Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, Apresentação à área de Linguagens e Tecnologias e Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio. Considerando que a matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2016) permanece nas estruturas sociais contemporâneas, partimos do pressuposto de que a construção do currículo nacional para a educação linguística em língua portuguesa envolveu relações de poder relacionadas não só à língua nele legitimada, mas também aos corpos, saberes, afetos e valores incluídos ou excluídos do documento. As concepções de

colonialidade do poder, do ser e do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2007) fundamentaram a construção das categorias analíticas empregadas. Os resultados da análise indicam a ambiguidade do documento, em que a enunciação de valores relacionados à educação crítica e emancipadora funciona como estratégia de encobrimento da adesão a valores neoliberais e à lógica empresarial. Dessa forma, a afirmação da diversidade nas linhas do texto encobre o silenciamento de saberes, línguas, corpos e valores outros, que se faz em suas entrelinhas.

### ABSTRACT

This paper presents the results of a documentary research that aimed to investigate the presence of coloniality in the Portuguese Language Common Curricular Base for the High School, from the perspective of Latin American colonial studies. We use the Document Analysis method, which proposes a preliminary study of the context, authorship, nature and internal logic of the material (CELLARD, 2012). Thus, moving from the broadest to the narrowest, we analyze these aspects in the following documents: General Introduction to the National Curricular Common Base, presentation to the National Curricular Common Base for the High School, Introduction to the Languages and Technologies area and Portuguese Language National Curricular Common Base for the High School. Considering that the colonial matrix of power (MIGNOLO, 2016) remains in contemporary social structures, we assume that the construction of the national curriculum for language education in Portuguese language involved power relations related not only to the language it legitimized, but also to bodies, knowledge, affections and values included or excluded from the document. The concepts of coloniality of power, of being and of knowledge founded the construction of the analytical categories used. The results of the analysis indicate the ambiguity of the document, in which the enunciation of values related to critical and emancipatory education works as a strategy to conceal adherence to neoliberal values and business logic. In this way, the affirmation of diversity in the lines of the text hides the silencing of other knowledge, languages, bodies and values, which is done between the lines.

### PALAVRAS-CHAVE

Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Colonialidade. Educação Linguística.

KEYWORDS

National Curricular Common Base. High school. Portuguese language. Coloniality. Language Education.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

O texto apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou verificar se a colonialidade, ou seja, o padrão de poder implantado pelos invasores europeus na colônias latino-americanas, está presente na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Considerando-se que a sociedade brasileira, como fruto da colonização portuguesa, incorporou modos de pensar do colonizador, buscamos entender como o novo currículo nacional contribui para reforçar ideias impostas pelo poder colonial. Entre essas ideias, destacamos a superioridade dos conhecimentos europeus, o privilégio da língua falada pelas classes dominantes, o corpo e o modo de pensar das pessoas brancas e urbanas tomado como modelo, o padrão heterossexual de relacionamentos e outras ideias que geram preconceitos, discriminações e sofrimentos em nossa sociedade. A pesquisa realizada no documento demonstrou que o texto traz muitas ambiguidades. Isso porque, ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de valorizar as diferenças entre pessoas, línguas, saberes e culturas, em suas entrelinhas, percebemos uma visão de educação empresarial e voltada para o mercado de trabalho. Ressaltamos o fato de a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio não considerar, por exemplo, que diferentes línguas são faladas no Brasil, portanto, muitos jovens não têm o português como língua materna, bem como o desconsiderar das experiências plurais dos jovens brasileiros, não dando o devido destaque ao desenvolvimento de suas vocações pessoais.

## Introdução

Miguel Arroyo (2011) caracteriza o currículo como um território em disputa. No caso dos currículos voltados para a educação linguística em língua portuguesa, compreendemos que essa disputa se relaciona, em primeiro plano, à(s) língua(s) neles legitimadas. Mais além, como exercício de poder, a construção de um currículo linguístico envolve, simultaneamente, movimentos de valorização e de silenciamento, não só no que diz respeito à língua, mas também aos corpos, saberes, afetos e valores que inclui ou exclui. Partindo de tais considerações, apresentamos neste trabalho uma perspectiva crítica sobre a seção referente ao componente curricular Língua Portuguesa na Base Nacional

Comum Curricular para o Ensino Médio (2018), pela perspectiva dos estudos decoloniais latino-americanos, com o objetivo de investigar a presença da colonialidade no documento em questão. Para tanto, fez-se um rastreamento de palavras-chave, apresentadas no quadro 1, a fim de, atentando-se não somente ao que está afirmado no texto, mas também às entrelinhas, isto é, aos não-ditos que indiciam aspectos ideológicos, problematizar o entendimento, por parte do documento em tela, do que deve ou não ser priorizado nas aulas de língua portuguesa. Os resultados apontam para o ensino voltado, principalmente, à preparação dos jovens para o mercado de trabalho, sobrepondo-se à formação crítica e plural dos estudantes do Ensino Médio.

Para o desenvolvimento do estudo proposto, empregamos a Análise Documental e tomamos como eixos as noções de colonialidade e de(s)colonialidade<sup>1</sup>, cuja interrelação é assim definida por Walter Mignolo:

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. e descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. (2017a, p. 13)

Buscamos refletir sobre as dimensões político-econômica, ontológica e epistêmica da colonialidade – discutidas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, bem como sobre a de(s)colonialidade, para refletirmos sobre diferentes tensões presentes no documento. O texto está dividido em cinco seções. Na primeira, apresentamos os procedimentos de pesquisa adotados e a análise preliminar dos documentos que compuseram nosso *corpus*, nas demais seções, apresentamos os resultados da análise documental empreendida. Na segunda, discutimos a tensão entre diversidade e padronização na introdução geral à Base Nacional Comum Curricular, enquanto, na terceira, problematizamos o impacto do modelo de educação por competências, associado à preparação para o trabalho futuro, na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Já a quarta seção aborda a ambiguidade entre a expressão de um *ethos* democrático e traços de colonialidade na apresentação à área de Linguagens e tecnologias para a Etapa do Ensino Médio e encaminha a discussão encetada na quinta e última seção, na qual nos dedicamos a analisar as dimensões da colonialidade que identificamos no texto da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio, foco de nosso estudo.

---

<sup>1</sup> Cientes de que a escolha entre os termos decolonialidade ou descolonialidade envolve diferenças teóricas e até mesmo discussões de cunho gramatical, optamos pela grafia ambivalente de(s)colonialidade, seguindo a proposta de Catherine Walsh (2017, p.25-26, nota 2). Assim, com a presença/ausência da letra 's', marcamos a coexistência dos movimentos de desfazimento do colonial (descolonial) e daqueles em direção ao não-colonial (decolonial) e, ao mesmo tempo, sinalizamos a heterogeneidade das perspectivas teóricas que criticam/resistem/reagem ao pensamento eurocêntrico/colonial/patriarcal/capitalista desde o sul.

## 1. Procedimentos de pesquisa e análise preliminar do *corpus*

Neste estudo, acionamos conhecimentos obtidos em investigações anteriores, nas quais analisamos a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Fundamental (OLIVEIRA; ELETÉRIO, 2019; FRAGUAS, 2020; OLIVEIRA; FRAGUAS, 2022). Seguindo os princípios metodológicos da Análise Documental (CELLARD, 2012), realizamos uma análise preliminar dos documentos selecionados, buscando verificar o contexto em que foram produzidos, o(s) autor(es), sua natureza e sua lógica interna (CELLARD, 2012, p. 296).

Embora tenhamos delimitado como *corpus* a parte referente ao componente curricular língua portuguesa na etapa do Ensino Médio, em nosso trabalho de compreensão do material textual, realizamos inicialmente uma exploração da introdução geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Depois, em movimento do mais amplo para o mais restrito, seguimos, sucessivamente, para a parte do documento referente à etapa do Ensino Médio (BNCCEM), a seção concernente à área de Linguagens e Tecnologias (BNCCEMLT) e o componente curricular de Língua Portuguesa (BNCCEMLP).

Buscamos na prospecção desses textos índices a análise de traços coloniais/ de(s) coloniais neles presentes. Assim, organizamos a análise preliminar em círculos concêntricos, como ilustra o diagrama abaixo:

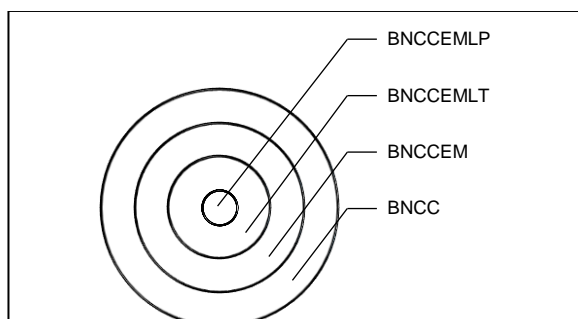


FIGURA 1 – Círculos concêntricos de análise.

Fonte: elaborada pelas autoras.

A partir da leitura inspeccional dos textos acima indicados, identificamos *pistas* para a Análise Documental, relacionadas ao quadro teórico do estudo. Para a construção das categorias de análise, partimos do entendimento da matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2016) como elemento axial do pensamento moderno ocidental, para identificarmos seus desdobramentos na colonialidade do ser; colonialidade do saber e colonialidade do poder.

A seguir, explicitamos a relação entre as concepções teóricas que fundamentaram a pesquisa, a construção de categorias de análise e a definição das palavras-chave que empregamos em buscas no

documento, processo em que utilizamos a ferramenta de pesquisa do aplicativo *Adobe Acrobat* e o aplicativo *Wordcloud*, conforme detalhado abaixo.

A colonialidade, na abordagem desses estudiosos, não pode ser dissociada da modernidade, que analisam como um fenômeno que não se restringe à Europa, já que o sistema-mundo moderno-colonial se incorporou aos territórios conquistados, pela imposição do “padrão civilizatório europeu” às colônias. Assim, a matriz colonial de poder oprimia as populações colonizadas, exercendo controle da autoridade, da economia, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e da consciência (MIGNOLO, 2016).

Essa matriz continua a agir nas sociedades não metropolitanas, mesmo após as lutas de libertação, já o colonialismo histórico assume hoje a forma do imperialismo global. Sendo a colonialidade o legado do colonialismo, consiste em um conjunto de “[...] estruturas, matrizes, e manifestações de modernidade/colonialidade/heteropatriarcado, entre outros modos de poder estruturais, sistêmicos e sistemáticos” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 49-50)<sup>2</sup>. Essas estruturas configuram a colonialidade do poder, dimensão econômico-política da colonialidade, a qual, conforme Anibal Quijano (2005), configura um padrão “civilizatório” baseado na dominação político-econômica e jurídico-administrativa que se exerce a partir da ideia de raça como pilar da dominação colonial.

Sendo a colonialidade uma permanência da matriz de poder, que se instalou no processo histórico de colonização, está entranhada nas estruturas sociais contemporâneas, dentro das quais continua oprimindo culturas, línguas, valores e conhecimentos subalternizados, assim como corpos racializados e sexualizados.

Castro-Gómez (2007) defende a ideia de que há três dimensões da colonialidade: do poder, do saber e do ser. A primeira é econômica-política, a segunda, epistêmica, e a terceira, ontológica. Essas instâncias da colonialidade, derivadas da colonização, permanecem nas estruturas sociais e perpetuam a opressão de corpos e conhecimentos não-metropolitanos e das relações coloniais de poder que caracterizam o pensamento moderno/colonial.

Para analisarmos as relações entre as três instâncias da colonialidade no documento curricular para a etapa do Ensino Médio, construímos categorias de análise e palavras-chave, baseadas nos princípios teóricos brevemente apresentados. No gráfico a seguir, sintetizamos as concepções teóricas que embasaram a construção das categorias de análise, apresentadas nos diagramas posicionados à direita.

---

<sup>2</sup> No original: [...] *struggles against the structures, matrices, and manifestations of modernity/coloniality/capitalism/heteropatriarchy, among other structural, systemic, and systematic modes of power, and for the possibilities of an otherwise.*

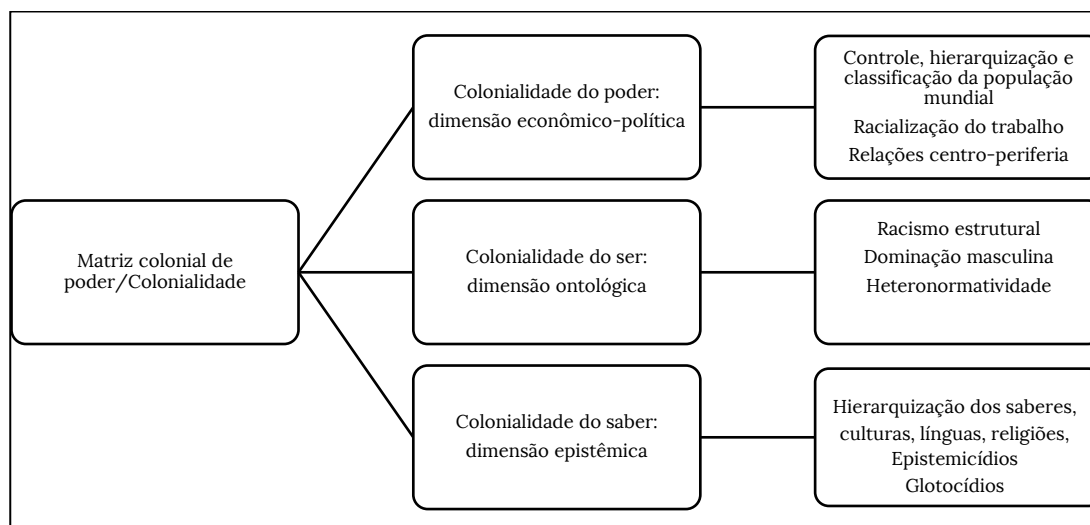


GRÁFICO 1 – Concepções teóricas que embasaram a construção das categorias de análise.  
 Fonte: Elaboração das autoras com base em Mignolo (2016), Quijano (2005), Castro-Gómez (2007).

As categorias de análise funcionaram como índices para a análise dos sentidos construídos nos textos investigados e, a partir de sua definição, geramos as palavras-chave empregadas para a localização e quantificação de ocorrências dos termos selecionados na superfície textual, com foco na BNCCEM e na BNCCLP. Essa busca nos auxiliou no entendimento das palavras-chave e da lógica interna de ambos os documentos.

Para a listagem de palavras-chave, partimos das noções de colonialidade e de(s)colonialidade. Assim, definimos termos associados tanto a visões coloniais e neoliberais, quanto a visões não-coloniais da sociedade, das pessoas, das culturas e das línguas, conforme demonstramos no quadro abaixo:

| Conceitos              | Categorias de análise | Palavras-chave   |
|------------------------|-----------------------|--|
| Colonialidade do Poder | Trabalho              | Mercado de trabalho, mundo do trabalho, profissionalização, vocações., professor, professora, docentes, docentes, mediador, classe.      |
|                        | Raça                  | Raça, racismo, corpo, corporal, corporais, afro, africana (s), negro, preto, pardo, quilombola, indígena, identidade, diversidade.       |
| Colonialidade do Ser   | Gênero                | Corpo, corporal, corporais, feminino, identidade, gênero.  |
|                        | Sexualidade           | Corpo, corpos, corporal, corporais; diversidade, homossexualidade, LGBTQIA+, homofobia.  |
|                        | Subjetividade         | Afeto, emoção, afinidade, sentimento, sensibilidade.   |
| Colonialidade do Saber | Conhecimento          | Saberes; conhecimentos populares, conhecimentos locais, conhecimentos indígenas, conhecimentos afro/ africanos, conhecimento científico. |
|                        | Língua                | Línguas; línguas indígenas; LIBRAS.  |
|                        | Cultura               | Diversidade, culturas; culturas juvenis.   |
|                        | Religião              | Religião, religiosidade, espiritualidade, crença, fé.  |

QUADRO 1 – Categorias de análise, palavras-chave.  
 Fonte: elaborado pelas autoras.

As palavras-chave – usadas no singular, no plural e/ou substituídas por sinônimos – foram empregadas no mecanismo de busca e guiaram a análise realizada. Não encontramos nenhuma das

palavras-chave relacionadas à religião nem outras semelhantes, por isso o controle da religião como aspecto da colonialidade do ser não foi analisado.

O procedimento de busca foi realizado em duas direções, no primeiro momento, buscamos as palavras-chave selecionadas, usando a ferramenta de busca inserida no aplicativo *Adobe Acrobat*, e, no segundo, usando o aplicativo *Wordcloud*, fizemos a contabilização de todas as palavras do texto da BNCCEM, descartando os vocábulos gramaticais. No *Wordcloud*, usando a funcionalidade “editar palavras”, identificamos vocábulos relacionados às categorias de análise e às palavras-chave, registrando a quantidade de usos de cada um, além de destacarmos os trinta vocábulos de maior ocorrência. Apresentaremos a seguir uma síntese de nossas percepções sobre a análise documental da BNCC, da BNCCEM, da BNCCEMLT e da BNCCEMLP.

## 2. Diversidade expressa e padronização implícita na BNCC

Ao refletirem sobre as tensões que se fazem presentes em currículos, Michael W. Apple e Kristen L. Buras analisam que:

A política que envolve produção, distribuição e recepção do conteúdo curricular é intensa e complexa. As disputas pelo currículo – sobre quais experiências serão representadas como válidas ou qual língua ou história será ensinada – são inquestionavelmente permanentes. (2008, p. 31)

Todo o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular foi pontuado pelas disputas de que falam Apple e Buras, inclusive no que diz respeito às concepções apresentadas nos marcos legais da BNCC: a Constituição cidadã, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, de 2014.

O artigo 210 da Constituição brasileira, que é apontado como seu marco inicial, no entanto, não fala em base nacional comum, embora defina que: “Serão fixados *conteúdos mínimos* para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988. Ênfase adicionada.).

Tal ideia de conteúdos mínimos a serem definidos nacionalmente é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96, cujo artigo 26 já menciona o termo *base nacional comum*, quando estabelece a articulação de uma parte unificada nacionalmente a outra diversificada e localmente situada:

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. (BRASIL, 1996. Ênfase adicionada.)<sup>3</sup>

No Plano Nacional de Educação (PNE), normatização elaborada após largo intervalo temporal, a base nacional comum é tomada como estratégia para a consecução de metas de universalização, de elevação das matrículas e de melhoria da Educação Básica.

No percurso legal entre a determinação constitucional de existência de conteúdos mínimos nacionais e a redação final da Base Nacional Comum Curricular, observamos que o modelo adotado avançou em direção à padronização. Esse movimento é perceptível no estabelecimento de “aprendizagens essenciais”, expressas em termos de competência e habilidades, para cada série/ano escolar, inclusive na etapa da Educação Infantil, ultrapassando o que havia sido previsto nos marcos legais antes comentados.

Consideramos que a uniformização do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais, proposta na BNCC, sendo o Brasil um país de dimensões continentais em que a pluralidade de contextos de vida, experiências socioculturais e expressões linguísticas é imensa, tende a aumentar as desigualdades educacionais.

A nosso ver, esse avanço sinaliza o desejo de padronização que caracteriza o documento, em contradição com os princípios de valorização da diversidade enunciados em sua introdução geral, na qual se destacam, além da valorização da diversidade, o combate às desigualdades educacionais. O subtítulo “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade” (BRASIL, 2018, p.15) é um exemplo da ênfase dada a esses conceitos no texto, que defende a igualdade educacional e a equidade de tratamento das diferenças.

Observamos que a introdução geral à BNCC expressa o desejo de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 9-12), porém, inferimos que a enunciação de valores relacionados à educação crítica e emancipadora na perspectiva da justiça social, marcante nas páginas iniciais, funciona como estratégia discursiva de escamoteamento, na medida em que desvia nossa atenção do silenciamento de saberes, línguas, corpos e valores *outros*, que não são contemplados de forma equitativa no documento.

Entendemos que a ambivalência que se observa no texto é, portanto, estratégica, e está ligada ao projeto acadêmico-político moderno colonial. Esse projeto pauta-se por um universalismo abstrato, resultado das marcas do cientificismo e do eurocentrismo, não só na produção do conhecimento, mas também em setores como “economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc.” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 12).

---

<sup>3</sup> Redação reformulada pela Lei nº 12.796/13.

### 3. O modelo de competências e a preparação para o trabalho futuro na BNCCEM

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio compõe-se de quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Curiosamente, a imagem apresentada na introdução geral à BNCC, que reproduzimos a seguir, não reflete a organização final da BNCCEM:

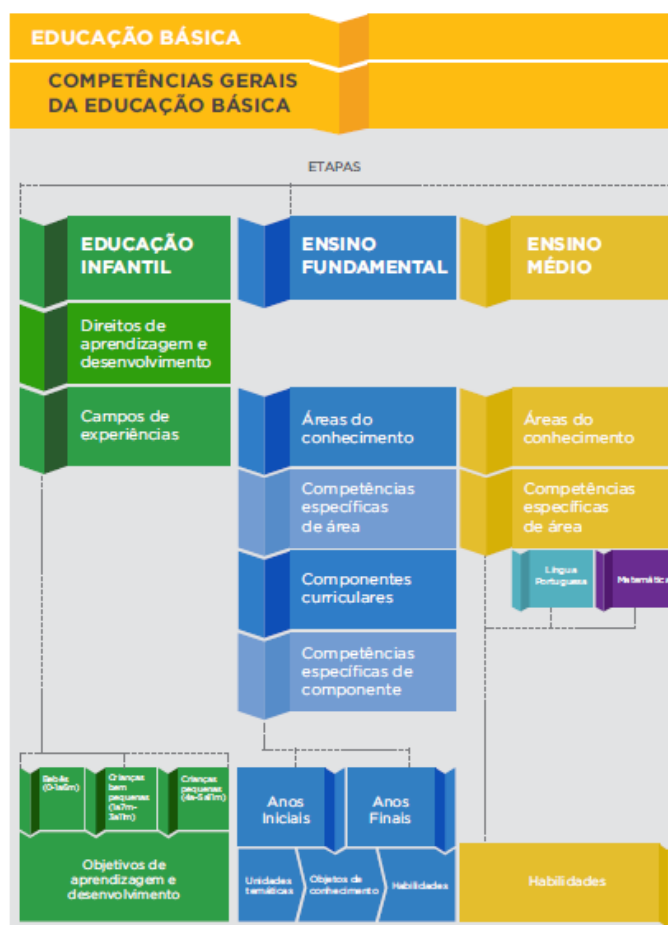


FIGURA 2 – Estrutura da BNCC  
 Fonte: BRASIL (2018, p.24)

Parece-nos que, como a BNCCEM foi homologada um ano após o documento referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (21/12/2017), não foi feita a revisão do material inicialmente publicado, para adequação ao formato que vigorou após as tensas disputas que ocorreram em torno da reforma do Ensino Médio e de seu formato final. A versão final da BNCCEM parece ter sido aposta ao documento inicial e formou-se, então, um conjunto textual desigual, com 600 páginas de

extensão, não datado, e, em certa medida, incoerente. Um dado que corrobora nossa análise é que nem as habilidades das Áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicada, nem os *Itinerários Formativos* criados com o Novo Ensino Médio aparecem nos infográficos apresentados na introdução à BNCC, que já figurava no documento publicado em 2017.

Nilma Lino Gomes (2020) destaca que a Reforma do Novo Ensino Médio (2017), à qual se vincula a BNCCEM, restringe, entre outros aspectos, as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, pela escolha de itinerários formativos diferenciados. Vale ressaltarmos que a oferta de itinerários está condicionada à disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos dos sistemas de ensino, conforme apontam Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 4). Assim, em um país desigual, a oferta dos itinerários entre os jovens que frequentam as escolas públicas e privadas brasileiras também será desigual:

As classes que puderem arcar com os custos da educação certamente buscarão alternativas. As demais ficarão restritas às opções definidas pelos sistemas de ensino. O sonho e a vontade de cada sujeito, conforme proclamado, só poderão ser cultivados a partir de condições muito determinadas, inclusive em termos de conteúdo, ao se priorizarem determinados componentes curriculares e se preterirem outros. (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 4)

Consideramos que no contexto de desigualdades educacionais brasileiro, a BNCCEM, além de apagar sonhos, conjugada à reforma do Ensino Médio, tem potencial para acentuar a colonialidade nessa etapa de ensino. Com relação à natureza da BNCCEM, parece-nos inegável que ela constitui um currículo nacional padronizado e obrigatório, o que fica claro em sua organização, em seu caráter normativo e em seus desdobramentos. Observamos empiricamente que é dessa forma também que a base curricular tem sido tratada por muitas redes escolares, livros didáticos e docentes, que tomam as aprendizagens essenciais nela elencadas como conteúdos de ensino expressos em habilidades a serem desenvolvidas por todos os estudantes, em todo o Brasil.

Assim, ainda que no site oficial declara-se o contrário, o que se constata é que a seguinte afirmação restou como discurso vazio: “A Base deverá *nortear* a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.” (BRASIL, s/d. Ênfase adicionada.)

A presença do verbo *nortear* nesse enunciado é um índice importante do alinhamento dos formuladores do documento ao pensamento eurocentrado, o que pode ser percebido em diferentes dimensões da BNCCEM. Tal norteamento é analisado por Nilma Lino Gomes, que explicita exemplos de colonização nos currículos, conforme comentaremos mais adiante.

Prosseguindo a análise do documento, realizamos o levantamento das palavras com mais ocorrências através da plataforma *Wordcloud*. Constatamos que as palavras estudantes (178), tecnologia (176) e habilidades (137) são as mais repetidas no texto da BNCCEM. Entendemos o destaque à palavra estudantes como um índice da ambiguidade que identificamos como uma característica do texto, uma vez que, embora haja a afirmação de compreensão e respeito às culturas juvenis, os jovens e adolescentes que cursam o Ensino Médio são tratados a partir do papel social que exercem dentro da escola e, como veremos mais adiante, futuros trabalhadores.

A complexidade do jogo que se constrói no documento parece residir justamente em, nas linhas, afirmar aquilo que vai ao encontro dos discursos educacionais progressistas, enquanto nas entrelinhas estão veladas adesões ao neoliberalismo. Isso ocorre, por exemplo, na ênfase sobre a tecnologia (mencionada 176 vezes no singular e 173 vezes no plural), que se anuncia nos títulos de três das áreas do conhecimento, sinaliza que a concepção de formação na BNCCEM está também mais relacionada ao mercado de trabalho futuro do que às culturas juvenis contemporâneas. A preocupação com a formação para o mercado futuro se organiza em três dimensões: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. O trecho abaixo destacado demonstra, em nossa opinião, a visão que permeia a BNCCEM, ligada à educação em perspectiva empresarial, marca significativa da colonialidade do poder no documento, como ação de controle do trabalho:

*É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 474. Ênfase adicionada)*

Preparar, nesse caso, significa atender aos interesses de um mercado de trabalho em mutação que demanda novos perfis de trabalhadores, mas não necessariamente significa garantia de emprego nem de direitos para a maior parte dos jovens matriculados no Ensino Médio, especialmente para aqueles oriundos das classes trabalhadoras, para os quais esse discurso pode ser meramente ilusório.

Reforçando essa análise, percebemos que a ênfase no desenvolvimento de habilidades, vocábulo predominante na BNCCEM, revela uma lógica de educação instrumental e adaptativa, relacionada ao modelo de competências que emergiu nos anos 80 do século XX, advindo do âmbito empresarial/comercial, e é aplicado à educação. Conforme explicitam Proença-Lopes e Zarembo,

*Para os ideólogos da acumulação flexível a educação deve ser funcional ao capital, como qualquer outro tipo de mercadoria. Essa perspectiva dilui o sujeito, a razão, a história e a totalidade na lógica do capital. Na ausência de novos ideais e de projetos históricos e sociais se impõe o consumismo e os valores de trocas, símbolo e verdades universais e absolutas. Com isso, a racionalidade neoliberal, articulada à justificativa de uma economia flexível, influi cada vez mais, na suposta necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo. (2013, p. 292)*

A educação, nessa ótica, associa-se ao desenvolvimento econômico e ao progresso material individual. Por isso, conceitos como empregabilidade e empreendedorismo tornam-se dominantes no discurso acerca de educação e trabalho, concentrando sobre o indivíduo a responsabilidade por sua inserção no mercado e desresponsabilizando governos pela garantia de emprego e renda (PROENÇA-LOPES; ZAREMBO, 2013).

Registramos as seguintes ocorrências de vocábulos pertencentes ao campo semântico do trabalho na BNCCEM: escolhas (24); autonomia (24); protagonismo (19); protagonistas (4), mercado (4); empreendedorismo (4); emprego (4); profissional (15); profissões (4). Em contraste, a palavra vocábulos só aparece uma vez no texto.

Nesse sentido, é preciso analisar com cautela a ideia de protagonismo juvenil que perpassa a BNCC, pois, embora pareça indicar o desenvolvimento da autonomia e do saber-fazer contextualizado, pode esconder a responsabilização individual diante do futuro, expressa em termos de (falsas) escolhas pessoais, sendo um índice da presença de perspectivas neoliberais nas entrelinhas do documento.

Na sequência da análise, interessamo-nos por identificar atores sociais envolvidos na articulação que levou a sua elaboração e autores do texto, tentando apreender a relação entre sua identidade pessoal e/ou institucional e seus posicionamentos (CELLARD, 2012, p. 299 - 300). Sintomaticamente, esse aspecto da análise corroborou o que comentamos acima em relação à infiltração da colonialidade do poder na BNCC.

Com respeito aos atores sociais, é notável a interferência de agentes internacionais, tais como Unesco, Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e nacionais, como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Itaú Social e Grupo ABC, entre outros (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020; TARLAU; MOELLER, 2020).

Destacamos, entre esses atores, o Movimento pela Base, que se define “como uma rede não governamental e apartidária” (S/D) e tem sido um agente importante desde o início da construção do documento, nele, se articulam algumas das instituições supracitadas. Essa rede defende que a qualidade da educação está ligada à existência de um currículo comum ao qual estejam atrelados currículos locais, livros didáticos e cursos de formação de professores (licenciaturas). Porém, seu foco recai sobre a avaliação e o monitoramento.

Em documento executivo publicado em seu site, apresentam-se cinco princípios do Movimento pela Base para atrelar avaliações de larga escala, BNCC e Novo Ensino Médio. Observamos que a avaliação é tomada como elemento central para a qualidade educacional e que as ações de monitoramento e controle caracterizam a visão do Movimento pela Base sobre avaliação educacional. Na citação a seguir, observamos os princípios do modelo gerencial proposto, em que os vocábulos destacados nos parecem indiciar o controle dos processos educativos pela avaliação alinhada à BNCC:

1 Compor um sistema de *avaliações* coerente, que promova e *monitore* as perspectivas pedagógicas de aprendizagem da BNCC e do Novo Ensino Médio.

2 *Captar* a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (as *competências*).

3 *Monitorar* e promover os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil, cujos eixos estruturantes são as interações e brincadeiras.

4 Desenvolver ferramentas para  *aferir* aprendizagens complexas nas *avaliações em larga escala*.

5 *Acompanhar* a flexibilidade do Novo Ensino Médio e apoiar os jovens em seus projetos de vida. (MOVIMENTO PELA BASE, [2020], p. 14. Ênfases adicionadas.)

O Movimento produz inúmeros guias e relatórios voltados para professores e gestores e assumiu protagonismo em todo o processo de elaboração da BNCC. Alguns desses materiais orientadores já estavam prontos mesmo antes da homologação do documento curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pelo Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2017. O movimento,

em seu site, alegava não ser necessário aguardar a homologação para iniciar a implementação da base nacional.

Em relação aos componentes dessa rede, Andresa Costola e Raquel Fontes Borghi (2018) apontam que:

Basicamente, ampla parcela dos agentes que compõe o MBNC é oriunda de grandes instituições privadas que têm se articulado com instituições internacionais que já implementaram reformas curriculares de mesmo cunho em seus países. Logo, vimos que a maioria deste Movimento não faz parte efetivamente da área da educação, não são, em sua maioria, professores ou gestores escolares, mas sim deputados, vereadores, ou sujeitos ligados a instituições do mercado financeiro. (2018, p. 7)

Nesse sentido, tendo em vista os interesses neoliberais do conjunto de atores que protagonizaram a produção do documento curricular nacional, não se pode ignorar que as “aprendizagens essenciais” serão reguladas também por interesses do mercado. Isso se torna ainda mais grave com a conjugação da BNCCEM à reforma do Ensino Médio, que configura mais uma forma de controle do que é ensinado nas salas de aula brasileiras, assim como já acontece com os livros didáticos – pela vinculação do Programa Nacional do Livro Didático à base curricular – e com outros programas e projetos educacionais que adentram o espaço escolar, sempre sob a mesma alegação: melhorar a qualidade do ensino.

Paradoxalmente, as pretensas melhorias defendidas pelo Movimento pela Base figuram no campo do conteúdo e da avaliação, desconsiderando a necessidade de enfrentamento de fatores primordiais para a efetiva transformação do ensino público. Entre esses fatores, destacamos: a desvalorização dos profissionais do magistério por baixos salários e falta de oportunidades de formação continuada; precarização das escolas, a falta de recursos e de materiais didáticos, a ausência de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na imensa maioria das escolas públicas brasileiras.

## 4. *Ethos* democrático versus colonialidade na área de Linguagens e Tecnologias para a etapa do Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e Tecnologias engloba os componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A área está organizada em cinco campos de atuação social: vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública – que indiciam uma concepção de educação linguística voltada para diferentes usos e práticas relacionadas ao cotidiano privado e público, bem como à fruição estética.

As sete competências específicas da área, que se desdobram em vinte e oito habilidades, vão ao encontro dos estudos no campo das linguagens e apresentam uma perspectiva de educação crítica intercultural, pautada pela compreensão da pluralidade de linguagens, línguas, valores, culturas e identidades. Identificamos nessas competências uma aderência a um *ethos* democrático, solidário, culturalmente sensível e ecologicamente sustentável.

O parágrafo que destacamos abaixo exemplifica como esse *ethos* se articula ao trabalho com linguagens no Ensino Médio:

Desse modo, os estudantes poderão compreender a pluralidade dos discursos e produzi-los de maneira posicionada – valorizando e respeitando as individualidades, as diferenças de ideias e posições e pautando-se por valores democráticos –, e também atuar de forma reflexiva, cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo (BRASIL, 2018, p. 492).

Porém, como temos apontado ao longo da análise, a ambivalência também se faz presente nesse texto, em que percebemos a colonialidade nas referências de produções artísticas apresentadas na mesma página da qual retiramos o trecho acima. Ao citarem como obras para interpretação contextualizada social, histórica e cultural, recaem em referências à cultura canônica: a tela *Guernica*, de Pablo Picasso (1937); os romances *Macunaíma*, de Mario de Andrade (1928) e *Terra sonâmbula*, de Mia Couto (1992); as peças musicais *Choros nº 10*, de Heitor Villa Lobos (1926) e *O Bêbado e a Equilibrista de João Bosco e Aldir Blanc* (1979); o espetáculo *Gira*, do grupo Corpo com música da banda de jazz paulista *Metá Metá*, além do remix político *Bush Sings Imagine* (2006)<sup>4</sup>.

Trata-se de referências com nítidos traços coloniais: eurocêntricas, urbanas, brancas, de classes dominantes. São também referências advindas do sul/sudeste do Brasil, o que, no caso do país, significa poder econômico e cultural. Até mesmo a obra do autor Moçambicano Mia Couto pode ser vista, nesse sentido, como incorporação de uma obra premiada e mais do que legitimada pela tradição literária. Ou seja, inclui-se o já incluído. Porém, o que mais nos chama à atenção nessas referências é o distanciamento temporal e estético em relação às culturas juvenis diversas evocadas no texto da introdução da BNCCEM.

## 5. Dimensões da colonialidade na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio

Tendo em vista a natureza da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para a Etapa do Ensino Médio (BNCCEMLP), seu contexto de produção, o processo de homologação e suas finalidades, seria quase inexorável a constatação de que a colonialidade atravessa o documento. Como apresentamos anteriormente, o termo colonialidade faz referência ao poder exercido sobre seres e saberes e às formas como este afeta relações intersubjetivas (QUIJANO, 2007; MALDONADO- TORRES, 2007).

Começamos por pensar como o universalismo abstrato, que toma o pensamento ocidental/eurocêntrico como único válido, aparece no documento. Observamos que esse universalismo se faz

---

<sup>4</sup> *Bush Sings Imagine* (2006). Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=vwsZzMmAFrg&ab\\_channel=turbanhead](https://www.youtube.com/watch?v=vwsZzMmAFrg&ab_channel=turbanhead). Acesso out. de 2022.

presente não só na definição de “aprendizagens essenciais” por série/ano escolar, mas também nas referências eurocêntricas, urbanas, brancas, de classes dominantes, do sul/sudeste do Brasil.

Investigando índices da colonialidade do saber na BNCCEMLP, buscamos pelas palavras-chave relacionadas à categoria de análise conhecimento, não encontramos referência aos conhecimentos populares, indígenas, afro/africanos/afro-brasileiros, somente às respectivas literaturas, sempre relacionadas à diversidade. As palavras conhecimento (17) e conhecimentos (10) são usadas na maior parte das vezes com referência a aprendizagens escolares. Nas habilidades do campo das práticas de estudo e pesquisa, a educação linguística é pensada em termos de apropriação dos gêneros textuais relacionados à pesquisa e à divulgação científica, com ênfase no desenvolvimento de estratégias de leitura e produção escrita, inclusive no que se refere à seleção de fontes e à hierarquização de ideias.

Evidencia-se na ausência de saberes plurais e na ênfase sobre o conhecimento científico o atravessamento do documento pelo aspecto epistêmico da colonialidade.

Outro traço de colonialidade está nas referências socioculturais acionadas. Considerando-se que a concepção de educação linguística apresentada na BNCCEMLP mantém o foco nos gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino, as sugestões para o trabalho com leitura e escrita que se oferece é bem indicativa do centramento ao sul/ sudeste que estamos buscando apontar:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos. Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e *vlog* de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção. (BRASIL, 2018, p. 519)

Nessa listagem, é perceptível a ênfase em gêneros digitais emergentes. Nosso questionamento diz respeito ao objetivo da escolarização desses gêneros e à relevância dos mesmos, especialmente considerando-se a pluralidade de culturas juvenis vividas pelos estudantes brasileiros. Parece-nos que a excessiva centralidade dos gêneros digitais também pode ser mecanismo de exclusão, tendo em vista a divisão digital no país.

Isso não significa que sejamos contrárias ao trabalho com gêneros digitais, mas que entendemos ser necessário cautela, pois as famílias e as escolas ainda enfrentam muitas barreiras de acesso material, com falta de acesso estável à internet e de computadores disponíveis para o trabalho pedagógico (VAN DIJK; HACKER, 2000). O uso de celulares com acesso 3G ou 4G ainda predomina no Brasil, portanto, é preciso que as políticas públicas de inclusão digital caminhem em paralelo ao trabalho com epistemes digitais, sobretudo em escolas públicas.

Os infográficos que reproduzimos a seguir indicam como a divisão digital afeta os domicílios e as escolas brasileiras:



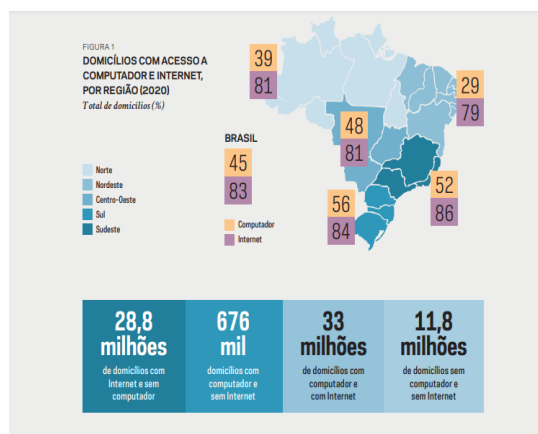


FIGURA 3 – Infográfico sobre divisão digital em domicílios e escolas.  
Fontes: CETIC, 2021a, p. 5

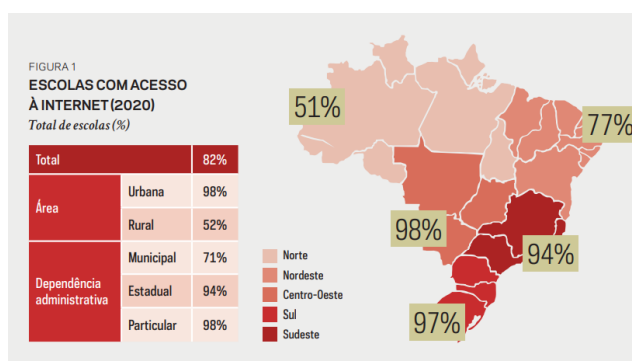


FIGURA 4 – Infográfico sobre divisão digital em domicílios e escolas.  
Fonte: CETIC, 2021b, p. 5.

Ambos os mapas apresentam a desigualdade regional brasileira, que precisa ser uma preocupação de políticas públicas como a base curricular nacional. Com relação às línguas faladas no Brasil, a BNCCEM menciona no início do texto a garantia de direito prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2018, e reproduz o trecho do texto que assegura às comunidades o direito de utilizar suas línguas maternas na escola, embora destaque a língua portuguesa como língua de escolarização. No entanto, não há nenhuma menção à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), às línguas indígenas ou às línguas de imigrantes faladas no país. Logo, a concepção de educação linguística não contempla a pluralidade linguística e sociocultural brasileira.

Considerando-se que estamos no primeiro ano da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022-2032)<sup>5</sup>, proclamadas pela UNESCO, a qual foi precedida pelo Ano Internacional das Línguas Indígenas, em 2019, chama-nos à atenção o silêncio sobre as línguas indígenas faladas no Brasil. Os números

<sup>5</sup> Welcome to the International Decade of Indigenous Languages; Building a global community for the preservation, revitalization and support of indigenous languages Disponível em: [worldwidehttps://en.unesco.org/idil2022-2032](https://en.unesco.org/idil2022-2032). Acesso out. de 2022.

referentes às línguas indígenas faladas no Brasil são complexos. Segundo o IBGE, “os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes” (IBGE, 2010). No entanto, o próprio instituto afirma a necessidade de estudos aprofundados sobre o tema, já que esse total parece incluir línguas e etnias registradas mais de uma vez, com nomes diferentes. Já a pesquisadora Luciana Raccanello Storto, em obra recente, sinaliza que:

Sabemos que o Brasil tem hoje 150 línguas, e que, no passado, antes da colonização portuguesa, elas somavam entre 600 e mil. A tendência é que as línguas faladas hoje em território nacional desapareçam completamente nos próximos 50 ou 100 anos por tratar-se de línguas representadas por um número baixo de falantes e que já estão deixando de ser faladas pelas crianças em muitas comunidades indígenas. (2019, p. 8)

Tendo em vista o risco apontado pela pesquisadora, entendemos que a invisibilização das línguas indígenas no documento curricular nacional contribui para o epistemicídio dos povos originários. Ainda na esfera da colonialidade do ser, observamos que a introdução à BNCC reitera-se a ideia de “uma escola que acolhe as juventudes”, no entanto, embora afirme-se o respeito aos aspectos socioemocionais das juventudes, são muito poucas e curtas as passagens dedicadas ao ser jovem e aos seus afetos (0), emoções (1), afinidades (3), sentimentos (5) e sensibilidade (5). Além disso, na mesma linha de padronização que vimos apontando, as culturas juvenis (9) e as juventudes (1) são reduzidas às referências eurocentradas, urbanas, brancas, sul/sudeste, que já mencionamos.

No tratamento da oralidade como conteúdo curricular, observamos que o eixo a ela dedicado é desprivilegiado em relação aos demais. Tal tratamento revela a compreensão da escrita como superior à fala, e, por consequência, das culturas letradas sobre as orais. Essa característica da forma colonial de percepção do outro permanece instaurada no ensino de língua portuguesa no Brasil e, a nosso ver, é reforçada na BNCC e, especificamente, BNCC/EMLP. No entanto, entendemos que tais pressuposições demandariam uma análise detalhada, que ultrapassa as dimensões deste artigo.

O racismo, uma marca da colonialidade do poder e do ser, é um traço político-econômico e ontológico da opressão colonial na América Latina, onde a categoria raça funcionou como legitimação discursiva para a escravização e constituiu um pilar da dominação colonial (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017a). A permanência da colonialidade do ser, e, mais especificamente, do racismo, contribui para o processo apontado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. Esses autores destacam a problemática de este restringir-se a um projeto acadêmico “que invisibiliza o locus de enunciação negro, deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p. 10).

Retomando a crítica, enfatizam a importância de que pensadores negros sejam valorizados como produtores de conhecimento e também por suas “experiências corpo-sensoriais” (p.13). Sobre isso, expõem a experiência de Abdias do Nascimento, que, ao ter seu artigo “Racial Democracy in Brazil: myth or reality” rejeitado no Festival Mundial de Artes e Culturas Negras, realizado em 1977, na Nigéria, sob a alegação de que ele não era um legítimo representante do Brasil, posicionou-se como um sobrevivente

da República de Palmares. Nesse sentido, “a identificação de Nascimento como um quilombola de Palmares não tem um sentido divisionista, mas sim de afirmação de um lugar de enunciação construído a partir de uma experiência corporal de ser negro no Brasil, que não se perde num academicismo abstrato” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020, p. 14).

Na Base Nacional Comum Curricular (2018) de Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio ocorre um processo discursivo interessante em relação à colonialidade do ser, pois observamos, de um lado, a recorrência do termo “corporal” e de suas variações, que parece ser transformadora, de outro, no entanto, percebemos que se trata de um corpo unívoco.

Localizamos nos textos referentes à área de Linguagens e suas tecnologias e no componente de Língua Portuguesa, os termos corporal, corporais e corpo, em quarenta e quatro ocorrências, no total. No componente de Língua Portuguesa, sobre o qual nos debruçamos neste estudo, corporal (1), na habilidade 16, referente a todos os campos de atuação, corporais (1), na introdução que precede o campo da vida pessoal e corpo (1), na habilidade 14, de todos os campos de atuação. Em nenhuma dessas ocorrências, as significações dos termos se aproximam da reflexão que, inspiradas pela vivência de Nascimento, trazemos aqui.

A busca no documento pelo prefixo “afro” resulta em duas ocorrências de afro-brasileira, que se reportam ao ensino de literatura, ao incluir a literatura afro-brasileira entre as que devem ser estudadas no Ensino Médio. A palavra africana é mencionada cinco vezes, sendo uma vez no plural, todas referentes à literatura. Não há qualquer menção a negro, preto ou pardo, corroborando nossa hipótese de que todas as referências a corpo e suas variações não dialogam com as experiências dos sujeitos, senão em termos genéricos.

Cabe ressaltarmos que, historicamente, o corpo possui conotações mais amplas e profundas que as trazidas pela BNCC. Entendemos se tratar de um documento com objetivos específicos, entretanto, não podemos desconsiderar a diversidade do povo brasileiro, desde sua constituição, marcada, também, nos corpos dos estudantes que integram as salas de aula, os quais terão acesso aos conteúdos previstos na Base.

Nessa direção, a ausência de reflexões sobre raça e a não identificação, entre as habilidades propostas para os três anos do Ensino Médio, de elementos que direcionem o ensino de língua portuguesa para o tema da racialização em um documento de alcance nacional, com o “poder” de modificar a organização curricular, visto seu caráter obrigatório, é, no mínimo, frustrante, considerando o Brasil e sua pluralidade.

O termo diversidade, inclusive, aparece cinco vezes. Evidencia-se, em duas, a dimensão social, histórica e cultural do conceito: “Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a *diversidade*, também são ressaltados” (BRASIL, 2018, p. 498. Ênfase adicionada.) e “a ampliação de repertório, considerando a *diversidade* cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas (...)” (BRASIL, 2018, p. 500. Ênfase adicionada.). Nas seguintes, diversidade se reporta à variedade de formas de interação e de gêneros textuais.

Alves e Moreira (2021, p. 2) enfatizam a importância dos corpos na história e afirmam que “sociedades foram edificadas e derrubadas através do uso, instrumentalização, domínio e cerceamento dos corpos”. Embasados pelos pressupostos de Merleau-Ponty (2011), os autores refletem acerca da experiência de mundo através da e na corporeidade:

Em sua proposta epistemológica, o conhecimento dá-se pela percepção corpórea do sujeito através de sua experiência no mundo. O sujeito é um ser-no-mundo, e só depois disso estabelecerá conceitos (MERLEAU-PONTY, 2011). É importante ressaltar que esse pensamento era uma crítica à ideia vigente na época, momento em que se afirmava a separação de sujeito e de objeto do conhecimento. (ALVES; MOREIRA, 2021, p. 3).

Consoante tais pressuposições, consideramos que, tal como posto pela BNCCEM, o tema da corporeidade não contempla as experiências dos sujeitos que habitam as salas de aula no Brasil, visto estarmos enfatizando, aqui, que ensinar língua portuguesa vai além da apropriação de conteúdos formais. Sabemos que a leitura e a produção de textos multimodais e multissemióticos são importantes, dado o alargamento do conceito de texto, nos quais os corpos também são produtores de sentido, encaminhamento proposto pela BNCC, contudo a ausência de reflexões críticas, que ponham em cena a diversidade, além da obviedade de que esta deve ser contemplada nos futuros currículos, sugerem um projeto curricular que reforça a matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2016). Dessa forma, entendemos, como Alves e Moreira, que a escola é, por excelência, o lugar da desconstrução de padrões segregadores na sociedade. Para os autores,

Escola, professores, rede mantenedora, currículo fazem parte de uma rede maior, que acaba por refletir o que já está posto na sociedade. A escola deveria ser um lugar de formação integral do ser humano, mas na prática não é isso o que ocorre de fato, por isso ela segue ensinando sem enxergar os corpos que a compõe (ALVES; MOREIRA, 2021, p.8)

Outras ausências são sentidas no que se refere ao ensino de língua portuguesa na BNCCEMLP, outras corporeidades, como as, já mencionadas, dos povos indígenas. O termo indígena (s) é referido somente no tocante à literatura e, ainda assim, relegado em relação à literatura portuguesa, como evidenciamos no excerto: “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas *referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –*, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana.” (BRASIL, 2018, p. 500. Ênfases adicionadas.). O mesmo pode-se observar acerca das literaturas africanas e latino-americanas. Vale destacar também a ausência de quilombola no componente.

De igual modo, não há qualquer menção à raça ou a racismo, desconsiderando-se o fato de que o Brasil é um país marcado pelo racismo estrutural. Alves e Moreira (2021, p. 2) destacam a objetificação de corpos negros em uma sociedade racista como sem direitos, vontades e humanidades, um corpo para servir:

O racismo, desde a época da colonização do Brasil, naturalizou e normatizou o açoitamento, entre outras práticas de tortura, e a objetificação dos povos negros como moeda de troca através da compra e venda de pessoas, pelo simples fato de serem negros. Por isso, todos os argumentos e lógica

existentes naquele período eram usados como justificativas pelas ações que praticavam (FREYRE, 2003). (ALVES; MOREIRA, 2021, p. 5)

Gomes ressalta que, em alguns espaços, a colonialidade atua com maior contundência, como nas escolas de Educação Básica e no campo das produções científicas, citando os currículos como um dos mecanismos utilizados para tal perpetuação. A autora defende a participação de lideranças negras na descolonização dos currículos, com destaque ao Movimento Negro Brasileiro e à produção engajada da intelectualidade negra, enfatizando que estes não surgiram nos meios políticos e acadêmicos, mas “na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros (...)” (GOMES, 2020, p. 224). Embora não seja o foco deste estudo, é importante registrarmos aqui a ausência na BNCC de nomes importantes de pesquisadores e professores que, em suas produções e experiências de ser negro, têm se destacado para romper com a manutenção da colonialidade nos meios universitários e escolares.

A autora aponta, ainda, a retirada da palavra gênero do documento oficial como mais um exemplo de colonização nos currículos. No componente de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a menção ao termo, também em sua forma pluralizada, se reporta ao estudo dos gêneros discursivos e literários e de outros relacionados à produção artística e cultural. Tal direcionamento alinha-se ao entendimento de que o texto deve ser o objeto de ensino de língua materna. Segundo a estudiosa, a alegação para a retirada da palavra gênero, relacionada aos sujeitos, é que se trata de uma imposição da chamada ideologia de gênero. Além disso, “setores políticos, religiosos e familiares mais conservadores se voltam contra os educadores e os políticos que defendem a discussão sobre *igualdade de gênero e sexualidade na escola*” (GOMES, 2020, p. 231. Ênfase adicionada).

Como espaço formativo, é papel da escola e dos currículos o combate a todas as formas de preconceitos e LGBTfobias, bem como a superação da cultura da violência contra a mulher e da cultura do estupro e de outras violências, misoginia, genocídio, intolerância religiosa etc. Tendo em vista o uso da língua na produção dos mais variados discursos e que tudo é traduzido por diferentes linguagens, evidenciamos a pretensão de se produzir um documento que, atendendo a setores conservadores, fortalece hegemonias e perpetua a colonialidade.

O silenciamento da BNCC, ratificado pela ausência de referências explícitas a importantes questões, avulta não uma neutralidade, uma vez que esta não existe, mas um claro posicionamento que favorece o empresariado e o lucro, apropriando-se do discurso de promoção de qualidade na educação, não contribuindo para a descolonização dos currículos que possibilitem aos mais pobres e vulneráveis a emancipação pela educação crítica e de qualidade.

Se, por um lado, percebemos a ausência de termos essenciais à promoção do ensino que defendemos e no qual acreditamos, por outro, a palavra crítica, também em sua forma pluralizada, aparece em diversos momentos do texto (45), denotando que a formação crítica dos educandos é uma preocupação. Entretanto, a busca pelo termo no documento evidencia que tal formação prioriza principalmente a percepção e postura do educando frente a diferentes discursos presentes no campo jornalístico-midiático, como podemos observar nas seguintes habilidades:

(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, *adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.* (BRASIL, 2018, p. 521. Ênfase adicionada).

(EM13LP40) Analisar o fenômeno da *pós-verdade* – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, *de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.* (BRASIL, 2018, p. 521. Ênfases adicionadas.)

(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e *questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas,* por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, *de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.*(BRASIL, 2018, p. 522, Ênfases adicionadas )

(EM13LP43) *Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.* (BRASIL, 2018, p. 522. Ênfases adicionadas )

Cabe destacarmos, nos excertos enfatizados, e em outros ao longo do componente, o predomínio dos verbos de ação, sugerindo o estímulo ao protagonismo do estudante diante do que será “oferecido” pela escola. A organização das habilidades, a nosso ver, denota ações, já adquiridas, a serem postas em prática e não habilidades desenvolvidas no processo de aprendizagem.

Curiosamente, a palavra professor, ausência sentida na análise dessas habilidades, e suas variações, professora, professores, docente, docentes, não retorna nenhum resultado na busca realizada no componente de Língua Portuguesa, e mediador é mencionada uma vez, reportando-se aos papéis dos interlocutores em um debate regrado.

Considerando todas as reflexões acerca das dimensões históricas, políticas e sociais da palavra corpo, a expressão “corpo docente” ganha outras conotações, que vão além de um conjunto de professores. Ser professor é também uma experiência corpo-sensorial. Há muito, temos conhecimento e acompanhamos as diversas tentativas de silenciamento dos professores, contribuindo, cada vez mais, para a precarização e para desvalorização do magistério e de seus profissionais, sobretudo das escolas básicas de ensino. É inegável que os enfrentamentos diários pelos docentes reverberam nas salas de aula e na qualidade do que é disponibilizado aos estudantes. Uma vez que o conhecimento é importante via de modificação e de libertação da sociedade, o tratamento dado à educação, bem como à docência, é intencional.

No dia 29 de setembro de 2022, o jornal O Globo<sup>6</sup> publicou um artigo que, baseado em uma pesquisa do Instituto Semesp, alerta para o “desaparecimento” dos profissionais da educação, ao

---

<sup>6</sup> Disponível em [https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2022/09/em-risco-de-apagao-deficit-de-professores-em-todas-as-etapas-da-educacao-basica-pode-chegar-a-235-mil-mostra-estudo.ghtml?utm\\_source=Facebook&utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=O%20Globo](https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2022/09/em-risco-de-apagao-deficit-de-professores-em-todas-as-etapas-da-educacao-basica-pode-chegar-a-235-mil-mostra-estudo.ghtml?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=O%20Globo). Acesso em 29/09/2022.

qual chama de “apagão”. Tal fato está atrelado principalmente à falta de interesse dos jovens pela profissão, haja vista, entre outros, os baixos salários e o desprestígio social. A matéria aponta, além disso, a falta de infraestrutura nas escolas, o acometimento por doenças físicas e psicológicas e os cortes de verbas como contribuintes para o afastamento da profissão e também para o desinteresse dos jovens pela carreira docente.

Nos últimos tempos, em um cenário de extremismo, o espaço escolar tem sido invadido pela defesa de valores conservadores, ancorados no pentecostalismo, nos dogmas religiosos e em fundamentalismos judaico-cristãos (GOMES, 2020, p. 231), que incentivam a perseguição a profissionais da educação, evidenciada no aumento dos registros de violência e de agressão sofridas dentro e fora do espaço escolar.

Uma das muitas críticas feitas à BNCC consiste no pouco espaço dado aos professores durante sua elaboração. A participação docente restringiu-se a consultas públicas, segundo informações disponíveis no site do MEC<sup>7</sup>. A isso, atribuímos, além de mais uma forma de desapeço, a tentativa de evitar confrontos, visto que determinadas ausências, algumas já mencionadas neste texto, seriam apontadas pelos profissionais da educação, que vivenciam, diariamente, no cotidiano de suas salas de aula, diversas formas de violência, inclusive, contra si mesmos.

As orientações da BNCC tendem a uniformizar o ensino pondo em relevo somente o que é considerado importante por alguns grupos, perpetuando e ampliando diversos abismos sociais, nos quais estão em desvantagem negros, indígenas, membros da comunidade LGBTQIA+, mulheres, estudantes das periferias etc. Tendo em vista a multiculturalidade brasileira, as lacunas presentes na Base reforçam que:

*A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiantes questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade. (GOMES, 2020, p. 231-232. Ênfases adicionadas)*

Caso tivesse incorporado no componente de Língua Portuguesa questões de raça, gênero e classe, termo que ocorre uma vez, na habilidade EM13LP25, para se referir à participação do estudante em reuniões da escola, ação que se insere no campo de atuação da vida pública, por exemplo, visando à educação crítica, a BNCC estaria, como assinala Gomes (2020, p. 233), forçando “a instituição escolar a se repensar por dentro”, professores seriam estimulados a levar para as salas de aula autores que não estão no cânone, a valorizar aspectos culturais locais, a desconstruir narrativas únicas, a horizontalizar as relações, a declinar da condição de detentores de verdades absolutas, possibilitando e ampliando o diálogo e a construção conjunta de conhecimento nas salas de aula do país. Ainda que a Base, de perfil conservador e homogeneizante, não favoreça tal perspectiva de ensino-

<sup>7</sup> Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 30/09/2022.



aprendizagem, cabe ressaltar, consoante Gomes, a dinamicidade e vivacidade dos currículos e sua descolonização, um compromisso a ser assumido por todo corpo docente:

Mas o currículo não é só o oficial. Ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida on-line e off-line. *E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto, há lugar para o conflito.* (GOMES, 2020, p. 234. Ênfases adicionadas).

Takaki, Ferraz e Mizan (2019), ao revisitarem os estudos de Ricoeur e de Monte Mór, destacam, entre outros aspectos, que as políticas altamente conservadoras e neoliberais, os efeitos da globalização e das novas mídias influenciam sobremaneira políticas educacionais e documentos curriculares oficiais. Evidencia-se tal constatação no recente documento curricular brasileiro. Observamos, ainda, que a ênfase dada pela normativa à ampliação dos letramentos dos educandos pelo uso das novas tecnologias parece mascarar outros aspectos necessários à promoção da educação linguística crítica.

É inegável que o ensino de língua portuguesa não se pode prescindir da leitura e da produção em diferentes gêneros presentes em variados suportes, muitos deles digitais, e que a escola deve garantir acesso tecnológico e multimidiático aos estudantes, no entanto, é urgente refletirmos acerca dos temas motivadores das aulas, que rompam com tradições colonizadoras e com visões unilaterais.

Não nos aprofundaremos neste espaço nas críticas acerca da falta de estrutura da maior parte das escolas públicas brasileiras, as quais enfrentarão dificuldades na elaboração de currículos locais que incluam o uso das mídias digitais. Sabemos que em algumas regiões do Brasil, sobretudo nas que não integram os eixos sul/sudeste, há habilidades previstas pela BNCC que duvidosamente serão abordadas, haja vista a precariedade e o sucateamento das instituições de ensino.

Os autores ressaltam que a educação linguística e o ensino de língua/linguagens no Brasil e no mundo seguem a ótica discriminatória, tanto linguisticamente quanto culturalmente, do estruturalismo e do neoliberalismo. Acerca dessa perspectiva de ensino, evidenciada também em nossa análise do documento curricular, salientam que

É neoliberal, pois prepara os alunos principalmente para o *mercado de trabalho* e para *participar da sociedade de consumo* ou, em outras palavras, para se adaptar ao *status quo*, muitas vezes *repetindo o modelo de falantes nativos*. E nesse raciocínio, pode ter caráter *discriminatório* por *não levar em consideração manifestações linguísticas e culturais não privilegiadas de grupos sociais que lutam para serem legitimados*. (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 39. Ênfases adicionadas)

Considerando os corpos discentes, que ocupam as salas de aula e as instituições de ensino, para o quais se voltam os currículos, indagamos sobre tantos corpos que não se sentirão representados pela Base Nacional, bem como aqueles que estarão fora das aulas de língua portuguesa. É inconcebível pensarmos o ensino de língua portuguesa, concepções de língua e de linguagem, que não problematizem o mundo. Tais reflexões reforçam a necessidade de insurgência frente aos currículos, a fim de que nenhuma corporeidade esteja à margem, porém não na lógica do produtivismo, como parece endossar a Base Nacional.



## 6. Considerações finais

No desenvolvimento deste estudo, partimos da leitura da introdução geral à BNCC. Observamos que esse texto introdutório expressa o desejo de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2017, p.p.9-12) porém, identificamos na construção do documento movimentos de padronização e de universalização. Assim, inferimos que a enunciação de valores relacionados à educação crítica e emancipadora na perspectiva da justiça social, marcante nas páginas iniciais, funciona como estratégia discursiva de escamoteamento, na medida em que desvia nossa atenção do silenciamento de saberes, línguas, corpos e valores *outros*, que não são contemplados de forma equitativa no documento.

Refletimos acerca do silenciamento da Base Nacional Comum Curricular (2018), no que concerne à corporeidade negra. Os termos corpo e suas variações, corporal e corporais, aparecem, no componente de Língua Portuguesa, ao qual nos reportamos aqui, em três momentos, que apontam para o entendimento de que os estudantes do Ensino Médio devem considerar movimentos e práticas corporais como linguagens carregadas de sentido. Entretanto, corpo tem significação mais ampla e potente, conquistada nos enfrentamentos sofridos por diferentes corpos ao longo da história, como os corpos negros, objetificados em uma sociedade estruturalmente racista como a brasileira.

Nossa análise da BNCC, pela busca de palavras-chave, corrobora a hipótese de que, na tentativa de atender a classes hegemônicas e a interesses mercadológicos, o documento normativo reforça o apagamento não só do corpo negro, assim como o fez a história por muitos anos, como de outros corpos de estudantes brasileiros, como os indígenas, os LGBTQIA+, os refugiados no Brasil, as mulheres, os pobres, entre outros, ao não apontar questões socialmente relevantes para a formação crítica discente e para a justiça social. Por fim, refletimos acerca do corpo docente e a manutenção de seu silenciamento pela Base Nacional. As reflexões, aqui apresentadas, nos levam a indagar e a pensar criticamente acerca de quais corpos discentes pretende-se educar linguisticamente.

Concluimos que nos documentos curriculares vigentes no Brasil, especialmente na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio, o universalismo abstrato, ligado à colonialidade do saber, se apresenta tanto na hierarquização de referências culturais, com nítido privilégio daquelas eurocentradas, urbanas, brancas, das regiões sul/sudeste, quanto no tratamento dados à pluralidade linguística que se observa no país. Assim, sob a alegação de uniformizar competências, habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes brasileiros, a BNCCEMLP torna homogênea a pluralidade sociocultural, etnicorracial e linguística, assim como a diversidade de experiências, saberes, valores, crenças e visões de mundo das pessoas e grupos que vivem no Brasil.

Os resultados da análise indicam, portanto, que a ambiguidade do documento, no que concerne à enunciação de valores relacionados à educação crítica, emancipadora e plural, pode ser uma estratégia para esconder a adesão a valores neoliberais e à lógica empresarial. Isso ocorre, por exemplo, com relação

à diversidade linguística brasileira, que inclui as línguas indígenas, a Língua Brasileira de Sinais e as línguas de migrantes – porém nossa leitura da BNCC de língua portuguesa para o Ensino Médio revela que esta não considera o fato de que muitos jovens secundaristas não têm o português como língua materna e, portanto, demandam atenção diferenciada em sua educação linguística formal. Dessa forma, entendemos que a afirmação da diversidade tão presente nas linhas do texto encobre o silenciamento de saberes, línguas, corpos e valores outros, que se faz em suas entrelinhas.

### Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2099.R>

Conflito de Interesse

As autoras não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela [Equator Network](#), consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

### REFERÊNCIAS

ALVES, Érika Cristina Silva; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo/corporeidade do negro. *Dialogia*, São Paulo, n. 38, p. 1-14, e20450, maio/ago.2021.

APPLE, Michael; BURAS, Kristen. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 17/02/2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 28 set. 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 9-26.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. pp. 79-92

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295 - 316.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. *TIC Domicílios 2020: lançamento dos resultados*. São Paulo: Cetic.br, 2021a. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf) Acesso em: 20 jan. 2022.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. *Resumo Executivo. Pesquisa Tic Educação 2020*. São Paulo: Cetic.br, 2021b. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo\\_executivo\\_tic\\_educacao\\_2020.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200731/resumo_executivo_tic_educacao_2020.pdf) Acesso em: 20 jan. 2022.

COSTOLA, Andresa.; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1313-1324, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889> Acesso em: 8 out. 2022.

FRAGUAS, Marcela Martins de Melo. *Modos de organização e gêneros textuais: leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular e sugestões de atividades*. 2020. 162f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 223-246.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *O Brasil Indígena: língua falada*. [S/D] (Estudos Especiais) Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada> Acesso em: 30 set. 2022.

KOEPSSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Edur - Educação em Revista*, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *On the coloniality of Being. Contributions to the development of a concept. Cultural Studies*, Vol.21, N.2-3, 2007. p.240-270. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ce-art/id\\_cpmenu/5800/MALDONADO\\_Torres\\_ON\\_THE\\_COLONIALITY\\_OF\\_BEING\\_1550515847301\\_5800.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ce-art/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_THE_COLONIALITY_OF_BEING_1550515847301_5800.pdf) Acesso em 16.05.2021.

MIGNOLO, Walter.; WALSH, Catherine. *On decoloniality*. Durhan and London: Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade; o lado mais escuro da modernidade. Trad. de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 32 n° 94, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/Pr, 1 (1), 2017b, p. 12-32.

MIGNOLO, Walter. Prefacio a la segunda edición. In: PALERMO, Z. (Comp.) *Pensamiento argentino y opción descolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2016, p. 7-16.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos? In: *Movimento pela Base Nacional Comum*. [S/D]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em 10 jul. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. *Visões e princípios do Movimento pela Base para o alinhamento das avaliações à BNCC e ao Novo Ensino Médio: por um sistema coerente e que apoie o desenvolvimento integral dos estudantes em todas as etapas da educação básica*. [S.D.] [2020] Acesso em 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de.; ELETÉRIO, Lúcia Helena Abreu. Pensando as margens: currículo e saberes locais na Base Nacional Comum Curricular. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 14, p. 170 - 191, 2019.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; FRAGUAS, Marcela Martins de Melo. Literatura sufocada: a leitura literária nas versões da Base Nacional Comum Curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação*, 47(1), E50/ 1-28, 2022.

PROENÇA-LOPES, Leandro de.; ZAREMBA, Felipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Tunja, v. 15, n. 21, p. 283-304, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382013000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382013000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 out. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre 2007, p.286 -325.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

STORTO, Luciana. *Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

TAKAKI, Nara Hiroko; FERRAZ, Daniel de Mello; MIZAN, Souza. Repensando a educação linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 22-46, 2019.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

VAN DIJK, Jan. HACKER, Kenneth. *The digital divide as a complex and dynamic phenomenon*. Paper presented at the 50th Annual Conference of the International Communication Association, Acapulco, 1-5 June 2000.

Disponível em: [https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/research/digital\\_divide/Digital\\_Divide\\_overigen/pdf\\_digitaldivide\\_website.pdf](https://www.utwente.nl/en/bms/vandijk/research/digital_divide/Digital_Divide_overigen/pdf_digitaldivide_website.pdf) Acesso em 10 de novembro de 2019.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito - Ecuador, 2009.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala: Quito - Ecuador, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial; Tomos 1 e 2).