

A BNCC DIANTE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Mariana Marcelino Silva¹
Elza de Sousa Oliveira²
Adriana Nascimento de Lima³
Eleni Rodrigues da Costa⁴
Raianne Leandro de Sousa Cardoso⁵
Civele Gonçalves de Oliveira⁶
Natália Gonçalves Sousa⁷
Débora Cailyandra de Oliveira Costa⁸

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a Educação Básica brasileira e tem sido analisada quanto à sua capacidade de promover inclusão, antirracismo e decolonialidade. Este estudo, de abordagem qualitativa e bibliográfica, examina como a BNCC dialoga com políticas de equidade e com as necessidades de estudantes historicamente marginalizados. Embora apresente avanços ao reconhecer a diversidade e propor formação integral, o documento ainda apresenta limites no enfrentamento do racismo estrutural e das epistemologias coloniais. Conclui-se que uma interpretação crítica e situada da BNCC é fundamental para que educadores possam ressignificar suas práticas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória. Para isso, torna-se imprescindível que escolas, gestores e professores assumam uma postura comprometida com a transformação social, reconhecendo a potência de perspectivas antirracistas e decoloniais na construção de espaços educativos mais justos e equitativos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. BNCC. Antirracismo. Decolonialidade. Justiça social.

1

¹ Mestrado em educação (ITS- Flórida USA-2018). Graduação em Letras (CESB-2008). Licenciatura em Ciências Biológicas – (Única- 2022). Professora Mestre do Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste Unidesc- Luziânia-GO e Orientadora de Trabalhos acadêmicos no Iara Crhistian University.

² Estudante de Mestrado em Educação; Graduação em Letras - Universidade Católica. Absoulute Christian University/ Iara Crhistian University - (USA - 2026).

³ Estudante de Mestrado em Educação; Graduação em Letras - Universidade Católica. Absoulute Christian University/ Iara Crhistian University - (USA - 2026).

⁴ Estudante de Mestrado em Educação; Graduação em Letras - Faculdade UniCerto. Absoulute Christian University/ Iara Crhistian University - (USA - 2026)

⁵ Graduação em Pedagogia (2016) Faculdade JK. Estudante de Mestrado em Educação. Absoulute Christian University/ Iara Crhistian University - (USA - 2026). Professora e Coordenadora pedagógica das escolas do campo, trabalho na secretaria municipal de educação do município de Padre Bernardo - Goiás.

⁶ Licenciatura em Estudos Sociais , UPIS-DF; Estudante de Mestrado em Educação – ICU. SEDF - PROFESSORA, BRASILIA-DF._Absoulute Christian University/ Iara Crhistian University - (USA - 2026).

⁷ Letras- Francês(UNB) 2017; Pedagogia(ICSH) 2019; Licenciatura em Dança (IFB) 2024; Stricto Senso Mestrado em Educação (Concluído em 2024). Absoulute Christian University/ Iara Crhistian University -2024. Professora efetiva de Educação Básica(Anos iniciais)

⁸ Pedagogia; Coordenadora Pedagógica. Unopar. Absoulute Christian University/ Iara Crhistian University - (USA - 2026).

ABSTRACT: The Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) guides Basic Education nationwide and has been examined regarding its potential to promote inclusion, antiracism, and decolonial perspectives. This qualitative and bibliographic study analyzes how the BNCC engages with equity-oriented policies and addresses the needs of historically marginalized students. Although the document advances by acknowledging diversity and proposing holistic student development, it still presents significant limitations in confronting structural racism and colonial epistemologies. It is concluded that a critical and contextualized interpretation of the BNCC (National Common Core Curriculum) is fundamental for educators to be able to redefine their practices and promote a truly inclusive and emancipatory education. To this end, it is essential that schools, administrators, and teachers adopt a stance committed to social transformation, recognizing the power of anti-racist and decolonial perspectives in building more just and equitable educational spaces.

Keywords: Inclusive education. BNCC. Antiracism. Decoloniality. Social justice.

I- INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido objeto de intensos debates na área da Educação, especialmente no que tange às políticas de inclusão, equidade e valorização da diversidade. Em um país marcado por desigualdades históricas e estruturais, discutir a BNCC sob a ótica da educação inclusiva, antirracista e decolonial torna-se fundamental para compreender seus potenciais e limitações. Este artigo busca analisar criticamente as diretrizes da BNCC, investigando até que ponto o documento contribui para uma formação cidadã comprometida com a justiça social e a superação de práticas discriminatórias. A partir de uma revisão bibliográfica de autores como Gomes (2017), Arroyo (2013) e Walsh (2009), busca-se evidenciar os tensionamentos existentes entre políticas curriculares e práticas escolares, bem como apontar caminhos possíveis para a consolidação de uma educação emancipatória.

2

I. I. APRESENTAÇÃO DO TEMA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se um documento central da política educacional brasileira, orientando práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e processos formativos na Educação Básica. Em um país marcado por desigualdades históricas — raciais, sociais, culturais e territoriais — analisar a BNCC sob a perspectiva da educação inclusiva, antirracista e decolonial é essencial para compreender seus limites e potencialidades. O presente estudo parte da realidade do Entorno Sul do Distrito Federal, especialmente do Colégio Estadual Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz, para discutir como a BNCC se materializa em contextos vulneráveis, evidenciando tensões, desafios e possibilidades para uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Apesar de propor diretrizes voltadas à diversidade, à equidade e ao desenvolvimento integral, a BNCC ainda apresenta lacunas significativas quando implementada em territórios marcados por desigualdades socioeconômicas, raciais e estruturais. Em escolas periféricas, como as localizadas no Entorno Sul, questões como mobilidade urbana precária, estudantes trabalhadores, rotatividade docente, múltiplas vulnerabilidades e mudanças curriculares afetam diretamente a efetivação de uma educação inclusiva e antirracista.

Desse modo, o problema que orienta este estudo pode ser assim formulado: Em que medida a BNCC contribui — ou limita — a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, antirracistas e decoloniais em contextos escolares periféricos, especialmente no Colégio Estadual Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz?

1.3. JUSTIFICATIVA

A escolha do tema se justifica pela necessidade urgente de compreender como políticas curriculares nacionais interagem com realidades escolares heterogêneas e vulneráveis. A BNCC, enquanto documento orientador, traz princípios relevantes, como o respeito às diferenças, a promoção da inclusão e o combate a preconceitos. Entretanto, sua efetivação depende das condições concretas de cada território, da formação docente e dos recursos institucionais disponíveis.

No Entorno Sul do DF, marcado por desigualdade social, precarização dos serviços públicos e altas taxas de vulnerabilidade juvenil, analisar a BNCC sob lentes inclusivas, antirracistas e decoloniais é fundamental para orientar práticas pedagógicas transformadoras. Além disso, compreender esses desafios é indispensável para garantir o direito à educação de qualidade social, sobretudo para estudantes negros, periféricos, trabalhadores e historicamente silenciados pelas estruturas escolares tradicionais.

Assim, este estudo contribui não apenas para o campo acadêmico, mas também para a prática docente, o planejamento pedagógico e a formulação de políticas públicas voltadas à equidade.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analizar criticamente como a BNCC dialoga com a educação inclusiva, antirracista e decolonial em contextos escolares vulneráveis, tomando como referência o Colégio Estadual Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz, no Entorno Sul do Distrito Federal.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Examinar como a BNCC incorpora (ou não) diretrizes voltadas à equidade, diversidade e justiça social.
- Identificar desafios estruturais que afetam a implementação da BNCC em territórios periféricos.
- Analisar práticas pedagógicas que favorecem a inclusão, o combate ao racismo e a valorização de saberes decoloniais.
- Compreender como trajetórias juvenis, mobilidade urbana, trabalho e cuidados familiares impactam a aprendizagem e a efetivação curricular.
- Indicar caminhos possíveis para uma atuação docente crítica, contextualizada e comprometida com direitos humanos, diversidade e transformação social.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se, desde sua implementação, um marco regulatório e organizacional da Educação Básica brasileira, com impactos diretos sobre políticas pedagógicas, currículos escolares, processos formativos e práticas docentes. No entanto, compreender a BNCC apenas como um documento normativo não é suficiente; é preciso situá-la na complexidade das disputas epistemológicas, políticas e sociais que atravessam o campo educacional. Assim, para compreender seu diálogo com a educação inclusiva, antirracista e decolonial, torna-se essencial recorrer a múltiplas matrizes teóricas, com diferentes abordagens críticas que problematizam o currículo, a produção do conhecimento e a reprodução das desigualdades.

4

2.1. Dimensionando autores

A primeira dimensão desse debate diz respeito às concepções de currículo. Arroyo (2013) destaca que o currículo é sempre um território em disputa, permeado por tensões entre grupos sociais, interesses econômicos, demandas culturais e políticas públicas. O autor argumenta que “o currículo fala de projetos de sociedade, de sujeitos e de identidades possíveis” (ARROYO, 2013, p. 21). Neste aspecto, analisar a BNCC implica reconhecer que ela não é neutra, mas expressa uma visão específica de formação humana. Para o autor, políticas curriculares que ignoram as relações de poder acabam reforçando desigualdades estruturais e silenciando grupos marginalizados.

No mesmo sentido, Sacristán (2000) afirma que a organização curricular define o que deve ser aprendido, quem ensina, como se ensina e quais conhecimentos são legitimados como válidos. O autor defende que “regular o currículo é regular a cultura escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 45). Em documentos nacionais da educação como a BNCC, essa regulação adquire forma normativa e prescritiva, influenciando diretamente os sentidos atribuídos ao conhecimento. A obra de Sacristán é baseada para entender que decisões curriculares são sempre políticas, ainda que sejam apresentadas como técnicas ou neutras.

Outro ponto teórico fundamental para este estudo refere-se às discussões sobre educação inclusiva. Autores como Mantoan (2015) defendem que a inclusão é um princípio orientador da escola democrática, que rompe com lógicas segregadoras e exige reformulações estruturais. Segundo a autora, “incluir não é apenas matricular, mas transformar concepções e práticas pedagógicas” (MANTOAN, 2015, p. 67). Assim, a implementação da BNCC deve ser analisada à luz dessas transformações, considerando seus limites e contribuições. (BRASIL, 2008)

Quando se trata da educação antirracista, autores como Gomes (2017), Munanga (2005) e Silva (2019) são centrais. O racismo estrutural, conforme explica Almeida (2018), não é um evento isolado, mas um sistema que organiza instituições, cultura e relações sociais. Na escola, esse sistema manifesta-se na desvalorização de referências afro-brasileiras, na ausência de representatividade no currículo, no apagamento de contribuições de povos africanos e indígenas e nas práticas discriminatórias diárias. Gomes (2017) enfatiza que “a escola não está fora da sociedade que a produz; portanto, reproduz e reforça desigualdades raciais quando não enfrenta o racismo intencionalmente”. A educação antirracista, dado isso, exigem políticas curriculares explícitas, formação docente contínua e engajamento político. (GOMES, 2017, p. 34).

No contexto brasileiro, pensar uma educação decolonial exige reconhecer a centralidade dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. O próprio Parecer CNE/CEB n.º 14/2020 defende a necessidade de os currículos valorizarem saberes locais e fortalecem identidades comunitárias, mas sua implementação permanece frágil. A BNCC, embora mencione pluralidade cultural, não fornece diretrizes claras para práticas decoloniais; como debatem Silva e Santos (2021), “a ausência de operacionalização transforma princípios em enunciados genéricos” (SILVA; SANTOS, 2021, p. 88).

Outro eixo teórico necessário envolve as reflexões sobre políticas educacionais e reformas curriculares. Ball (2001) discute o ciclo da política, defendendo que documentos oficiais passam por processos de interpretação, negociação e ressignificação nos contextos de prática. Assim, mesmo que a BNCC apresente um texto oficial, sua efetividade depende do modo como professores, coordenadores e escolas interpretam e adaptam suas diretrizes. Para o

autor, a política não está apenas no texto, mas na ação. Esse modelo é essencial para compreender como, em regiões específicas — como o Entorno Sul de Brasília — as práticas pedagógicas podem variar e enfrentar desafios particulares.

Do ponto de vista da equidade educacional, autores como Dubet (2004) e Young (2007) discutem a necessidade de reconhecer que políticas padronizadas podem aprofundar desigualdades quando não consideram contextos sociais distintos. Dubet (2004) argumenta que “tratar iguais como iguais não garante justiça quando partem de condições desiguais”. Assim, a BNCC, por padronizar aprendizagens, pode produzir efeitos contraditórios em regiões vulneráveis, como Valparaíso de Goiás ou Cidade Ocidental, onde fatores socioeconômicos influenciam diretamente o acesso ao conhecimento. (DUBET, 2004, p. 53).

2.2 A BNCC e os desafios da implementação em territórios marcados por desigualdades.

A compreensão da BNCC como documento orientador capaz de garantir a equidade só se torna efetiva quando associada às condições reais das escolas das redes estaduais e municipais. Em territórios marcados pela desigualdade socioeconômica, como é o caso do Entorno do Distrito Federal — que abrange municípios como Cidade Ocidental, Valparaíso de Goiás e Luziânia — os desafios estruturais incidem diretamente sobre as possibilidades de concretização da proposta curricular. Como afirma Oliveira (2013), “nenhuma política curricular se realiza em abstração; ela se materializa nas condições concretas de trabalho docente e de vida dos estudantes”. Assim, compreender a BNCC sob uma perspectiva crítica exige reconhecer as especificidades territoriais, sociais e culturais que moldam a dinâmica educacional.

Nessa perspectiva, o Colégio Estadual Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz, localizado no Jardim Planalto, em Luziânia (GO), constitui um exemplo importante para a análise de como a BNCC é operacionalizada no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio em realidades escolares periféricas. A instituição atende majoritariamente estudantes oriundos de bairros populares, com fortes marcas de vulnerabilidade social, dificuldades de acesso a bens culturais e desigualdades raciais estruturais, características comuns às escolas do Entorno Sul. Essas condições impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas que articulem a BNCC com uma perspectiva inclusiva, antirracista e decolonial, de modo a reconhecer a pluralidade dos sujeitos e fortalecer sua agência.

2.3. A BNCC e a Educação Inclusiva: fundamentos e críticas.

A educação inclusiva, conforme previsto na BNCC e em legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pressupõe o atendimento

pleno às diversidades presentes no espaço escolar. A inclusão não se limita à presença física de estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades, mas envolve o reconhecimento de diferentes identidades, culturas e modos de aprender. Como defende Mantoan (2015), “a inclusão é um projeto ético que exige transformação das práticas escolares, não apenas adaptações superficiais”. Esse entendimento amplia o conceito de inclusão e aproxima-o das práticas decoloniais, pois ambas rejeitam a padronização dos sujeitos e das epistemologias. (BRASIL, 2008).

As escolas do Entorno Sul enfrentam desafios estruturais significativos, como salas superlotadas, rotatividade docente, escassez de recursos e ausência de atendimento especializado suficiente. No Colégio Estadual Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz, por exemplo, a presença de estudantes com deficiência requer práticas pedagógicas diferenciadas, trabalho colaborativo entre professores e coordenação, e acesso a profissionais de apoio. Contudo, como apontam relatos de docentes da região (SOUZA, 2022), a formação oferecida nem sempre está alinhada às demandas específicas da inclusão, o que dificulta a efetivação das diretrizes da BNCC para esse público.

2.4. A Educação Antirracista e a BNCC: direitos de aprendizagem e lutas históricas.

BNCC estabelece a valorização da diversidade e o combate a preconceitos como princípios estruturantes, articulando-se com a Lei 10.639/2003 e com a Lei 11.645/2008, que tornam obrigatórios o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Contudo, autores como Nilma Lino Gomes (2017) e Kabengele Munanga (2015) destacam que a mera menção aos conteúdos não garante práticas antirracistas. Para Gomes (2017), “a educação antirracista exige deslocamento epistemológico e enfrentamento das bases coloniais que sustentam o currículo tradicional”.

Nas escolas do Entorno Sul, marcadas por forte presença da população negra e periférica, as práticas antirracistas tornam-se ainda mais urgentes. O Colégio Estadual Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz, por ser uma instituição que atende jovens de comunidades de baixa renda, precisa lidar diariamente com questões como racismo estrutural, discriminação linguística, estigmas territoriais e desigualdade de oportunidades. A BNCC, ao propor competências socioemocionais e direitos de aprendizagem voltados para a valorização das identidades, abre espaço para práticas transformadoras, mas sua efetivação depende da intencionalidade pedagógica, da formação docente e do compromisso político da instituição.

2.5. A Escola como Espaço de Diversidades e Lutas Territoriais

As escolas públicas do Entorno Sul do DF, incluindo as unidades de Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental e Luziânia, ocupam territórios marcados por disputas sociais, violência urbana, mobilidade limitada e precarização de serviços públicos. Como observa Santos (2006), “o território não é apenas espaço físico, mas conjunto de relações de poder, desigualdades e resistências”. Assim, o currículo da BNCC, quando aplicado nesses contextos, precisa dialogar com as realidades dos estudantes, reconhecendo seus desafios e fortalecendo sua participação social.

No Colégio Estadual Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz, a diversidade cultural dos estudantes revela-se tanto nas práticas de convivência quanto nas aprendizagens. Muitos jovens trabalham, cuidam de familiares ou enfrentam trajetos longos para chegar à escola. A escola possuía ensino regular diurno e noturno, porém foi alterada as regras de sua curricularização que em 2025, oferta apenas o ensino diurno, trabalhando com jovens do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental e o seguimento do ensino Médio está passando por alterações onde este ano de implementação as turmas diurnas seguem de 1º e 2º anos apenas. Esses fatores influenciam a aprendizagem e exigem práticas pedagógicas que respeitem ritmos diferenciados, valorizem saberes comunitários e criem vínculos afetivos — fundamentos da educação inclusiva e decolonial. 8

3 Análises, Resultados e Discussão

A análise da BNCC à luz dessas perspectivas revela tensões importantes. Embora o documento apresente competências relacionadas à empatia, ao respeito à diversidade e à promoção dos direitos humanos, ainda predomina uma abordagem que centraliza conhecimentos hegemônicos e eurocêntricos. A ausência de diretrizes explícitas sobre práticas antirracistas, por exemplo, evidencia a necessidade de interpretações mais críticas por parte dos educadores. Do ponto de vista da educação inclusiva, a BNCC reforça princípios de participação e aprendizagem, mas delega às escolas a responsabilidade de desenvolver estratégias que garantam o acesso e a permanência de estudantes com necessidades específicas. Isso pode aprofundar desigualdades quando não há suporte adequado. Por outro lado, práticas pedagógicas de natureza decolonial têm possibilitado experiências transformadoras em diferentes contextos educacionais, mostrando que a BNCC pode ser ressignificada quando articulada com projetos políticos-pedagógicos comprometidos com a justiça social.

3.1. INTRODUÇÃO À ANÁLISE: TERRITÓRIO, JUVENTUDES E DESAFIOS ESTRUTURAIS

A análise aqui proposta parte da compreensão de que a educação, enquanto prática social situada, não pode ser separada do território em que se concretiza. O Colégio Estadual Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz, localizado no Jardim Planalto, em Luziânia (GO), próximo as margens da BR-040, insere-se em uma região marcada por desafios socioeconômicos próprios do Entorno Sul do Distrito Federal, reconhecido nacionalmente por sua condição de vulnerabilidade social, urbanização acelerada, dificuldades no acesso a serviços públicos e dinâmicas de mobilidade complexas. É nesse cenário que se situam os estudantes da instituição, cujas trajetórias de vida influenciam diretamente seus percursos de aprendizagem. Como aponta Arroyo (2011), compreender o estudante é compreender suas condições de existência e as múltiplas determinações que atravessam sua formação.

As especificidades apresentadas no trecho analisado — jovens que trabalham, dividem o tempo com cuidados familiares, enfrentam longos deslocamentos e vivenciam mudanças curriculares relevantes — constituem elementos que impactam a efetivação da BNCC e das políticas de educação inclusiva, antirracista e decolonial. Assim, esta análise busca problematizar essas condições, destacando as tensões, possibilidades e limites do processo educativo no contexto da escola analisada, articulando-as com os princípios normativos da BNCC e com referenciais teóricos críticos.

3.2. O IMPACTO DA DIVERSIDADE CULTURAL E DAS TRAJETÓRIAS JUVENIS NO PROCESSO PEDAGÓGICO

A diversidade cultural presente no Colégio Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz manifesta-se de forma múltipla: diversidade racial, religiosa, de gênero, linguística, regional, identitária, pluralidade cultural e de experiências sociolaborais. Tal diversidade não é apenas um dado demográfico, mas um fator constitutivo do modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento, com os pares, com os professores e com os tempos e espaços escolares. A BNCC reconhece a diversidade como princípio estruturante e orienta que os currículos valorizem identidades e saberes (BRASIL, 2018), porém, sua efetivação depende da capacidade da escola de construir práticas pedagógicas que materializem essa diretriz.

A presença de jovens trabalhadores, por exemplo, é um marcador relevante que tensiona o modelo escolar tradicional, ainda fortemente baseado na centralidade da frequência diária e na rígida organização dos tempos escolares. Muitos jovens do colégio conciliam a jornada escolar com estágios, trabalhos informais, temporários ou domésticos, o que alteram suas

condições de estudo, atenção e permanência, podendo chegar a evasão escolar. Isso reforça a necessidade de uma escola que compreenda os ritmos diferenciados — um dos princípios da educação inclusiva — e que construa metodologias que dialoguem com essas realidades, evitando interpretações deficitárias dos estudantes.

Cuidar de familiares, atividade realizada sobretudo por meninas e jovens mulheres, também cria tensões de gênero e tempo. Como afirmam Saffioti (2004) e Louro (2015), as desigualdades de gênero atravessam práticas sociais e educativas, sendo necessário reconhecer-las para evitar que o papel social atribuído às meninas comprometa seu direito à educação. Na análise do colégio em questão, essa variável revela a importância de práticas pedagógicas sensíveis às desigualdades de gênero, com cronogramas flexíveis, acolhimento, reforço escolar e acompanhamento pedagógico contínuo.

A pluralidade cultural na educação com povos venezuelanos no Brasil é um desafio que exige adaptação, mas também oferece oportunidades de aprendizado e troca. Projetos interculturais que integram gastronomia, arte e línguas nativas promovem a inclusão, combatem a xenofobia e valorizam tanto a cultura venezuelana dentre outras culturas hispânicas presentes nesta região do entorno sul, quanto a brasileira, como mostram iniciativas que usam a BNCC como base.

10

3.3. MOBILIDADE E TRAJETOS LONGOS: UM OBSTÁCULO INVISÍVEL PARA A APRENDIZAGEM

O trecho destaca que muitos estudantes enfrentam longos trajetos até a escola. No contexto do Entorno do DF, esse fenômeno é comum: bairros afastados, transporte irregular, ausência de linhas diretas e precarização da infraestrutura urbana. Esses deslocamentos consumem tempo e energia, influenciando diretamente a participação, o engajamento e o rendimento escolar.

Segundo Santos (2006), a mobilidade urbana é parte constitutiva da cidadania, interferindo na autonomia e na dignidade dos sujeitos. Em regiões periféricas, a mobilidade pode se tornar um obstáculo invisível, que não aparece nos planejamentos curriculares, mas impacta diariamente a aprendizagem. Alunos que chegam cansados, atrasados ou submetidos a trajetos inseguros carregam experiências que precisam ser reconhecidas pela escola como elementos estruturantes de seu percurso formativo.

A BNCC, ao propor competências socioemocionais e direitos de aprendizagem baseados no desenvolvimento integral, cria brechas para que as escolas reconheçam tais condições. Contudo, para que esse reconhecimento não seja retórico, é necessário que o planejamento

escolar considere a realidade da mobilidade, ajustando estratégias didáticas, flexibilizando horários, criando espaços de estudo supervisionado e fortalecendo práticas de acolhimento.

3.4. MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: IMPACTOS DO FIM DO ENSINO NOTURNO

Até recentemente, o colégio ofertava ensino regular tanto no turno diurno quanto no noturno, mas que, a partir de 2025, passou a oferecer somente o ensino diurno para o Ensino Fundamental II e parte do Ensino Médio. Essa mudança curricular teve impacto direto sobre jovens trabalhadores, estudantes que dependiam do noturno para conciliar estudo e trabalho, e jovens mães ou responsáveis por familiares.

A extinção ou redução de turmas noturnas não é um fenômeno isolado; tem sido registrada em várias redes estaduais brasileiras, muitas vezes justificadas pela queda de matrículas ou por reorganizações administrativas. Contudo, autores como Dayrell (2007) e Carrano (2014) apontam que o ensino noturno é, historicamente, um espaço de democratização da educação, essencial para jovens das camadas populares. Sua redução, sem medidas compensatórias, pode intensificar desigualdades sociais, reduzindo o acesso de grupos vulneráveis ao ensino médio.

No caso do Colégio Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz, essa mudança impacta significativamente o cotidiano escolar. Jovens que não conseguem estudar no diurno podem ser empurrados para o abandono escolar ou para escolas distantes. Assim, a reorganização curricular precisa ser analisada criticamente, articulando-se com o compromisso inclusivo e com o direito à educação pública de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstra que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora represente um avanço nas políticas curriculares ao propor diretrizes para o desenvolvimento integral, inclusão e valorização da diversidade, enfrenta desafios estruturais e conceituais em sua implementação. Sua efetivação como instrumento de educação inclusiva, antirracista e decolonial depende de uma interpretação crítica que transcendia a prescrição normativa.

O estudo de caso no Colégio Estadual Professora Helena Luzia Rodrigues de Queiroz, localizado em um território de alta vulnerabilidade (Entorno Sul do DF), evidenciou que a aplicação da BNCC é atravessada por intensas desigualdades socioeconômicas (mobilidade precária, estudantes trabalhadores) e desafios institucionais (mudanças curriculares e organizacionais).

Nesse contexto, a transformação curricular exige:

1. Reconhecimento Decolonial: A escola precisa romper com modelos eurocentrados, valorizando a diversidade cultural dos estudantes (identidades negras e indígenas, linguagens juvenis e saberes comunitários) como campo central de disputa e produção de conhecimento.
2. Inclusão Ampla: A inclusão deve ir além das adaptações formais, constituindo-se como uma prática cotidiana de respeito aos ritmos individuais, vínculos afetivos e estratégias diferenciadas de ensino.
3. Antirracismo Necessário: O perfil majoritário da população escolar exige que a escola adote ações institucionais e pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural e fortaleçam a autoestima e a identidade dos jovens negros e populares.

Em síntese, o artigo conclui que a BNCC só se torna um instrumento de equidade e qualidade social quando articulada à realidade territorial dos estudantes e materializada na ação cotidiana de professores e gestores. A educação emancipatória exige soluções contextualizadas que reforcem o vínculo afetivo, o pertencimento e a escola como espaço de resistência e construção coletiva.

REFERÊNCIAS

12

- ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Petrópolis: Vozes, 2017.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina, 2009.
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. Os condenados da terra. Tradução Enilce Albergaria Rocha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- MIGNOLO, Walter. A ideia de América Latina: a geopolítica do conhecimento e a colonialidade do poder. Tradução Mario A. S. de Rezende. São Paulo: Unesp, 2005.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012. p. 12-54.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2016.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2020.

ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017. 13

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

BEYER, Hugo Otto. *Educação inclusiva ou integração escolar?* Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 233–245, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.