



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

LARISSA ESTUMANO SOARES

**UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO ESTADO DO PARÁ**

Belém, Pará
2025

LARISSA ESTUMANO SOARES

**UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários para obtenção de título de Mestra em Educação Básica. Linha de Pesquisa: Currículo da Escola Básica.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Belém, Pará
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

S676e Soares, Larissa Estumano.
Um estudo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais nas Propostas Curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Estado do Pará / Larissa Estumano Soares. — 2025.
122 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, ,
Belém, 2025.

1. Ensino Fundamental. 2. Política curricular. 3.
BNCC. 4. ERER. I. Título.

CDD 370

LARISSA ESTUMANO SOARES

**UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO ESTADO DO PARÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho
(Presidente)

Prof. Dr. Fabrício Arão Freire Carvalho
(Examinador Interno– UFPA)

Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Areda Oshai
(Examinadora Externo ao Programa– UFPA)

Prof. Dr. Felipe Alex Santiago Cruz
(Examinador Externo – UFRA)

Data da aprovação: 26 de fevereiro de 2025.

*À minha família, em especial à minha mãe
e ao meu filho — meus amores, minhas
fontes de apoio incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pela saúde e pelas conquistas alcançadas que levaram a concretização deste trabalho.

À minha mãe Izete Estumano, ao meu pai Bianor Soares (*in memoriam*), e ao meu filho João Lucas, pelo amor, cuidados e incentivos.

Em especial à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado ao longo dos últimos cinco anos, quando somados os três anos de Iniciação Científica (CNPq) e dois anos de Mestrado. Agradeço as críticas sempre fundamentadas, bem como aos elogios, incentivos, convites para participar de seus projetos de pesquisa e extensão, momentos pedagógicos e demandas que quando solicitadas, agregaram valor a minha trajetória profissional. Professora Wilma, com sua generosidade acadêmica, durante esse caminho até aqui, sempre investiu incansavelmente seus *capitais* para minha formação, denotando seu compromisso social com a formulação de novos quadros de professoras/es. Registro essas breves palavras acrescidas de um afetuoso abraço.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores/as e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA/UFPA). Com destaque, ao Prof. Dr. Mauro Coelho pela oportunidade de ser sua orientanda no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Meu primeiro contato com a Escola Básica como professora em formação, momento ímpar em meu percurso formativo. Às professoras Nicelma Brito, Anne Matos e Sinara Dias, pelas contribuições acadêmicas no decorrer da minha Iniciação Científica. À minha amiga Milena Farias, pela parceria acadêmica ao longo desses sete anos na Universidade Federal do Pará.

À banca examinadora pela leitura comprometida e zelosa.

Ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Agradeço a toda sua composição, em nome de nossa coordenadora, Prof.^a Dr.^a Amélia Maria Araújo Mesquita.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo subsídio financeiro durante parte desse percurso, que possibilitou consubstancialmente a conclusão desse trabalho acadêmico.

E por fim, à Universidade Federal do Pará, por ter me possibilitado esse crescimento profissional.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar os encaminhamentos dados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), nas propostas curriculares do Ensino Fundamental do Estado do Pará, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Especificamente averiguar os significados atribuídos, nas propostas curriculares construídas a partir da BNCC, à *diversidade e diferença*; elaborar o perfil dos/as elaboradores/as do documento curricular do estado do Pará e apurar como os princípios da Educação Antirracista são concretizados em objetivos educacionais, objetos do conhecimento, competências e habilidades a serem desenvolvidas por alunos/as, professores/as do Ensino Fundamental, anos finais. Quanto ao aporte teórico, recorremos a Ivor Goodson (2013; 2018; 2019), Tomaz Tadeu da Silva (2022) e Michael Apple (2002; 2003) no que tange ao *currículo* e Edward Thompson (1989) sobre a elaboração e legitimação de uma lei pelas classes dominantes. E Pierre Bourdieu (2004; 2005; 2015) sobre os interesses pessoais dos elaboradores das propostas curriculares, no que versa sobre a sua perpetuação no *campo*, em posição de poder, movidos pelos seus interesses e suas decisões a partir da incorporação de um *habitus*, bem como a *violência simbólica* (Bourdieu; Passeron, 2010) atrelada à ação pedagógica que tende a afirmar, ainda que ocultamente, a cultura dominante levando ao isolamento de parcela dos/as estudantes, uma vez que o *capital cultural*, ou seja, a bagagem cultural adquirida em ambientes externos à escola e trazida pelos/as alunos/as é importante instrumento que consolida desigualdades. Para o percurso metodológico acionamos as técnicas da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). O *corpus* documental, base para as análises, é constituído pelas seguintes fontes: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; as Lei Federal Nº 10.639/2003 e sua posterior alteração pela Lei Nº 11.645/2008 e os documentos normativos a elas correlatos; as três versões da Base Nacional Comum Curricular; o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, o Documento Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental do Estado do Pará; e os currículos Lattes dos/as agentes elaboradores/as desse último documento. Como resultados, inferimos que os temas a respeito da ERER, na construção do currículo, não são prioridade no Documento Curricular do Estado do Pará, tal como na Base Nacional Comum Curricular, o que afeta a oferta de uma proposta curricular multicultural, na educação básica, que promova o respeito à Diversidade e à Diferença naquele espaço de formação. Além disso, embora existam pesquisadores/as na temática étnico-racial inseridos/as na elaboração da proposta curricular, de certa forma não foram agregados *lucros simbólicos*, pois isso depende do seu lugar no *campo*, o que lhe permite ou não alterar as regras nele existentes (Bourdieu, 2015). Em outras palavras, as trajetórias *acadêmico-profissionais* dos/as agentes implicam na construção do *habitus* e acumulação de *capitais*, porém, não os garantiram os elementos deliberativos necessários no momento da elaboração dessa política curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Política Curricular. BNCC. ERER

ABSTRACT

This study's general objective is to analyze the directions given to Education for Ethno-Racial Relations (ERER) in the elementary school curricula proposals of the State of Pará, based on the National Common Curricular Base (BNCC). Specifically, it aims to ascertain the meanings attributed to diversity and difference in the curricular proposals constructed from the BNCC; to elaborate a profile of the developers of the State of Pará's curricular document; and to determine how the principles of Anti-Racist Education are actualized in educational objectives, knowledge objects, competencies, and skills to be developed by students and teachers in the final years of elementary school. Regarding the theoretical framework, we refer to Ivor Goodson (2013; 2018; 2019), Tomaz Tadeu da Silva (2022), and Michael Apple (2002; 2003) concerning curriculum, and Edward Thompson (1989) on the elaboration and legitimization of a law by dominant classes. We also draw upon Pierre Bourdieu (2004; 2005; 2015) concerning the personal interests of curriculum proposal developers, especially regarding their perpetuation in a position of power within the field, driven by their interests and decisions based on the incorporation of a habitus. Additionally, we consider symbolic violence (Bourdieu; Passeron, 2010) linked to pedagogical action that tends to affirm, even if covertly, the dominant culture, leading to the isolation of a portion of students, given that cultural capital—the cultural background acquired in non-school environments and brought by students—is an important instrument that consolidates inequalities. For the methodological approach, we employed Laurence Bardin's (2016) Content Analysis techniques. The documentary corpus, serving as the basis for the analyses, consists of the following sources: the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil; the 1996 Law of Guidelines and Bases for National Education; Federal Law No. 10.639/2003 and its subsequent amendment by Law No. 11.645/2008 and related normative documents; the three versions of the National Common Curricular Base; the State Education Plan of Pará; the Curricular Document for the final years of Elementary School in the State of Pará; and the Lattes curricula of the agents involved in elaborating this last document. As results, we infer that themes related to ERER, in the curriculum construction, are not a priority in the Curricular Document of the State of Pará, just as they are not in the National Common Curricular Base. This affects the offering of a multicultural curricular proposal in basic education that promotes respect for Diversity and Difference in that formative space. Furthermore, although researchers on ethno-racial themes were involved in the elaboration of the curricular proposal, symbolic gains were not fully aggregated. This depends on their position within the field, which either allows or hinders them from altering existing rules (Bourdieu, 2015). In other words, the academic and professional trajectories of these agents imply the construction of habitus and the accumulation of capitals; however, these did not guarantee them the necessary deliberative elements during the elaboration of this curricular policy.

KEYWORDS: Elementary Education. Curricular Policy. BNCC. ERER.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Legislações sobre o Ensino Fundamental no ordenamento jurídico brasileiro:	177
Quadro 2- Artigos sobre BNCC e Currículo disponíveis na Plataforma Scielo	444
Quadro 3- Tese e Dissertações levantadas no Catálogo da CAPES e BD TD:.....	555
Quadro 4- Metas e estratégias do PEE relacionadas a ERER.	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura do Documento Curricular Paraense.....	799
Figura 2- Eixos estruturantes da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição de matrículas no Ensino Fundamental— Pará— 2017-2021.	766
Gráfico 2- Percentual de matrículas, raça/cor, nos anos finais do Ensino Fundamental— Pará, 2021.	777
Gráfico 3- Percentual de distorção idade-série, por gênero, nos anos finais do Ensino Fundamental— Pará, 2021.	788
Gráfico 4- Nível de formação dos/as elaboradores/as do PEE/PA.....	944
Gráfico 5- Formação Inicial dos/as elaboradores/as do PEE/PA	955
Gráfico 6- Nível de formação dos/as elaboradores/as do DCEPA/PA	988
Gráfico 7- Formação Inicial dos/as elaboradores/as do DCEPA/PA	999

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição de matrículas, Ensino Fundamental (2006-2022), após a implementação do FUNDEB.....	21
Tabela 2- Dados do desempenho dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Estado do Pará no IDEB (2005-2023).....	666
Tabela 3- População residente no Estado do Pará, 2022.....	755
Tabela 4- Quantitativo de ocorrências com enfoque às diferenças e as diversidades nas componentes curriculares destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental.	
.....	82

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores (a)s Negros
Art. – Artigo
Arts. – Artigos
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefor - Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do estado do Pará
CEE - Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição da República Federativa do Brasil
CNDE - Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COEM – Coordenação de Ensino Médio
Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONAE - Conferência Nacional Educação
Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCEFEEF - Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no estado do Pará
DCEPA- Documento Curricular do Estado do Pará
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ERER- Educação para as Relações Étnico-Raciais
FEE - Fórum Estadual de Educação
FMI- Fundo Monetário Internacional
FNB – Frente Negra Brasileira
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério.
GERA- Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação de Professores/as e Relações Étnico-Raciais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

MP – Medida Provisória

Neabs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

Pnad – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Seesp – Secretaria de Educação Especial

Andes - SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SCIELO- Scientific Electronic Library

TpE - Todos pela Educação

UFPA – Universidade Federal do Pará

Undime - União Nacional dos Dirigentes de Educação

UNICEF- Fundo das Nações para a Infância

SUMÁRIO

SEÇÃO 1- CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1.1 Motivações e relevância deste estudo	31
1.2. Sobre o aporte teórico-metodológico	36
1.3 BNCC e Currículo: estado do conhecimento.....	44
SEÇÃO 2: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DO PARÁ: qual o lugar da educação para as relações étnico-raciais?	62
2.1 O lugar da diversidade e da diferença nas três versões da Base Nacional Comum Curricular:.....	69
2.2 O lugar da ERER no Documento curricular do Estado do Pará:	74
SEÇÃO 3: PERFIL DOS/DAS ELABORADORES/AS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ E PERFIL DOS/AS ELABORADORES/AS DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ	89
3.1 Perfil dos/as Elaboradores/as do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará.	89
3.2 O perfil dos/as agentes do Documento Curricular do Estado do Pará	96
3.3. Formação para diversidade: a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) como estratégia de subversão.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	110

SEÇÃO 1- CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história do Brasil evidencia que as raízes culturais, políticas e econômicas, demonstram um forte estigma oriundo das marcas da colonização e de quase quatro séculos de escravidão (Frigotto, 2014). Mesmo com o advento da República, até os anos de 1930, dominavam as forças da Primeira República, cujo poder estava nas mãos da oligarquia agrária, e a educação era um privilégio de poucos. As classes populares eram relegadas ao analfabetismo, ou ao máximo o ensino primário (Saviani, 2014).

Segundo Gaudêncio Frigotto (2014), a partir dos anos de 1920, a educação pública e universal passa a ser uma pauta das lutas pelos anarquistas, socialistas, comunistas e por intelectuais do movimento da semana de arte moderna. Paralelamente a isso, surge o interesse a burguesia industrial emergente, de ampliar o acesso da classe trabalhadora à escola pública, para diminuir o analfabetismo e ignorância. Então, começa a lenta expansão da oferta de ensino primário, a partir das reformas estaduais do ensino, antes mesmo das reformas nacionais, que começam a partir dos anos 30, do século XX.

Após sucessivas mudanças, ao longo das décadas do século XX, que reiteraram a tradição cultural das classes dominantes de reproduzir práticas capitalistas desiguais, em um país que negou por séculos o direito ao conhecimento, a Educação Básica, traduz uma nova realidade com a redemocratização estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e ratificada no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Assim, a partir da nova Carta Magna, a Educação Básica é um direito, que se configura como um direito social que está expresso no artigo 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Como direito, está explícito em vários documentos no Brasil. Ainda em âmbito constitucional, consta no artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Além disso, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases) prevê que: artigo 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996)”. Apesar dessas garantias expressas nos documentos, ainda temos alguns desafios a serem enfrentados quando nos referimos à universalização e à qualidade do ensino no Brasil¹.

Assim, a educação é um dos fundamentos do projeto de nação que se almeja. A formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos e deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Sendo assim, o Ensino Fundamental, como uma das etapas da organização da Educação Básica², e a etapa de ensino investigado nesse estudo requer discussões. Sobre esse aspecto, o argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação (MEC) e na documentação legislativa sobre o Ensino Fundamental de nove anos, instituído pela Lei Nº 11.274, de 2 de fevereiro de 2006, é que a medida garante a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional, pois as crianças dessa faixa etária das classes média e alta já estavam matriculadas em escolas e que seria necessário incluir as classes desfavorecidas, e assim democratizar o acesso à escola (Arelaro; Jacomini; Klein, 2011).

Visando esse acesso e a universalização do Ensino Fundamental, o estado brasileiro passa a legislar, para aprimorar a ampliação dessa etapa da Educação Básica. Abaixo elencaremos, cronologicamente, esses aparatos normativos:

Quadro 1- Legislações sobre o Ensino Fundamental no ordenamento jurídico brasileiro:

LEGISLAÇÃO VOLTADA AO ENSINO FUNDAMENTAL	ASSUNTO
Constituição Federal de 1824	Gratuidade do Ensino Primário de quatro anos

¹ Sobre esse aspecto, para Carlos Roberto Jamil Cury (2008, p. 295), “a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento”.

² Artigo 4º, inciso I, da Lei Nº 9.394/1996

Constituição Federal de 1934	Ensino Primário de cinco anos, gratuito e obrigatório
Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Estabelecia quatro anos de Ensino Primário
Acordo de Punta del Leste e Santiago, 1970 ³	Compromisso de estabelecer seis anos de Ensino Primário
Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Obrigatoriedade do Ensino primário de oito anos
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, com início aos seis anos de idade.
Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. Garantia do Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
Lei Nº 11. 114, de 16 de maio de 2005	Torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006	Amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.
Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009	Estabelece a Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

FONTE: Site do Ministério da Educação. **ELABORAÇÃO:** Elaborado pelas autoras, jan. 2023.

³ É importante notar que acordos como o de Punta del Este e Santiago de 1970, que tratam de temas como a organização da educação, geralmente são incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de lei ordinária federal. Isso significa que, uma vez internalizados, eles têm a mesma força e aplicabilidade das leis federais. No caso específico da educação, os princípios e compromissos assumidos nesses acordos internacionais influenciaram diretamente a criação e modificação de leis federais (como a LDB), decretos e planos nacionais de educação, garantindo que o compromisso de ampliar a duração do ensino primário fosse cumprido e integrado à estrutura educacional do país.

Podemos perceber no quadro acima que a educação obrigatória e gratuita, onde todos/as devem ter acesso, foi introduzida pela Constituição de 1934, uma vez que mesmo a Constituição Imperial de 1824⁴ estabelecer a gratuidade do ensino primário aos cidadãos brasileiros, esse dispositivo legal careceu de eficácia pois não previa a obrigatoriedade, e posteriormente fora suprimido na primeira Constituição Republicana de 1891 (Carvalho, 2002). Em 1934, o Ensino Primário consistia em cinco anos, já em 1961 é reduzido a quatro anos. Com a Lei Nº 5.692/71, passou a abranger as oito primeiras séries, sob a denominação de ensino de 1º grau, resultante da junção do ensino primário e ginásial. Na Constituição de 1988, teve sua denominação alterada para Ensino Fundamental, e com a Lei Nº 11.114/2005, estabelece o Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 anos de idade, complementarmente a isso a Lei Nº 11.274/2006, amplia a duração dessa etapa para nove anos, com prazo até 2010 para adequação aos novos ditames legais. Essa obrigatoriedade do Ensino Fundamental, em contrapartida, para além de impor que os pais ou responsáveis matriculem seus filhos nas escolas, exige que o poder público se responsabilize pela sua oferta (Arelaro; Jacomini; Klein, 2011).

Acerca dessa responsabilidade a Emenda Constitucional nº 14/1996 altera o artigo 211 da Constituição de 1988 e estabelece:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Com a redação do dispositivo legal acima podemos perceber que compete, em regime de colaboração, a oferta do Ensino Fundamental por estados e municípios. Outrossim, a LDB/1996, em seu artigo 10, inciso VI, estabelece esse regime de colaboração. Definindo que compete aos Estados “assegurar o Ensino Fundamental

⁴Art. 179, inciso XXXII, estabelece a “Instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos”. Sendo que o artigo 6º do mesmo documento legal, definia como cidadãos brasileiros os nascidos no Brasil, fossem ingênuos (nascidos livres) ou libertos; os filhos de pai ou mãe brasileiros nascidos no exterior; os portugueses residentes no Brasil que tivessem aderido à causa da independência; e os estrangeiros naturalizados.

e oferecer com prioridade, o Ensino Médio”, e aos municípios (Art. 11, inciso V), “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o Ensino Fundamental [...].”

Ademais, com vistas a garantia de acesso e permanência ao Ensino Fundamental, a União, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁵, financiou, entre 1997 e 2006 essa etapa da Educação Básica para universalizar o seu atendimento. Naquele momento, não contemplava a Educação Infantil e o Ensino Médio. Porém, em 2007, fora ampliado para atender as três etapas da Educação Básica, com a nomenclatura de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁶. A destinação dos investimentos é realizada de acordo com o número de alunos da Educação Básica, com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior. E o acompanhamento e controle sobre a distribuição dos recursos são feitos em escala federal, estadual e municipal por conselhos capacitados pelo Ministério da Educação (MEC).

Sobre essa política de financiamento da educação, Fabrício Carvalho (2013) leciona que apesar de uma importante etapa inicial com a reforma do FUNDEF para o FUNDEB, a priorização presente nos discursos governamentais não se concretizou em uma política de financiamento capaz de romper definitivamente com a lógica da racionalidade financeira do capitalismo, pois não traz recursos novos para a educação, ele apenas redistribui os já existentes, ou seja, não houve garantia de um aumento significativo dos investimentos públicos em prol de uma educação de qualidade.

Dito isso, aqui, nossa intenção é conhecermos os números de matrículas em todas as regiões do Brasil, tendo como ponto de partida a criação do FUNDEB, especificamente no Ensino Fundamental. Abaixo apresentaremos uma tabela com dados levantados no Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

⁵ Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

⁶ Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

Tabela 1- Distribuição de matrículas, Ensino Fundamental (2006-2022), após a implementação do FUNDEB.

REGIÕES						
ANO	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL	TOTAL
2006	3.356.716	10.887.853	2.437.006	12.344.341	4.256.747	33.282.663
2007	3.299.620	10.221.442	2.314.680	12.233.885	4.276.996	32.346.623
2008	3.310.213	10.132.605	2.330.109	12.261.016	4.254.883	32.288.826
2009	3.302.456	9.930.446	2.296.942	12.162.924	4.199.448	31.868.172
2010	3.291.090	9.583.309	2.269.242	11.923.026	4.081.540	31.148.207
2011	3.262.048	9.333.136	2.243.701	11.682.436	3.969.155	30.490.476
2012	3.229.707	9.090.783	2.221.896	11.409.811	3.874.430	29.826.627
2013	3.199.598	8.840.159	2.183.356	11.193.656	3.770.833	29.187.602
2014	3.162.434	8.621.960	2.159.489	10.959.511	3.668.118	28.571.512
2015	3.121.214	8.403.656	2.146.698	10.621.608	3.638.034	27.931.210
2016	3.105.481	8.316.137	2.145.966	10.499.801	3.624.093	27.691.478
2017	3.079.138	8.185.230	2.127.272	10.349.239	3.607.201	27.348.080
2018	3.051.017	8.039.593	2.130.942	10.384.471	3.577.947	27.183.970
2019	3.015.573	7.889.261	2.119.110	10.349.288	3.550.498	26.923.730
2020	2.978.206	7.736.717	2.104.055	10.346.173	3.553.679	26.718.830
2021	2.955.281	7.698.779	2.102.692	10.252.321	3.506.528	26.515.601
2022	2.915.590	7.597.217	2.122.485	10.250.077	3.566.859	26.452.228

FONTE: Censo Escolar, MEC, INEP. **ELABORAÇÃO:** Elaborado pelas autoras, jan. 2024.

Ante aos dados expostos, podemos perceber que o acesso ao Ensino Fundamental sofre uma queda entre os anos de 2020, 2021 e 2022. Isso significa que o Brasil retrocedeu, na universalização educacional, no caso do Ensino Fundamental de 9 anos, que abrange a população de 6 a 14 anos de idade. Segundo o INEP (2022),

de 98,0% de matrículas em 2020 despenca para 95,9% em 2021, o que representa um recuo de cerca de dez anos no indicador, visto que, para 2011, era estimado em 96,1%. Esse retrocesso coloca o indicador de cobertura em um patamar inferior ao da linha de base do Plano Nacional de Educação em 2013, quando o índice foi de 96,9%. O número de crianças e jovens fora da escola, em 2021, é estimado em cerca de um milhão, o dobro do que havia em 2020. As regiões Norte e Nordeste foram as mais afetadas, mas todas ficaram, em 2021, abaixo do estipulado do PNE, e houve ainda aumento da desigualdade entre as regiões mais e menos desenvolvidas do país.

Em se tratando de região Norte, a maior do Brasil em dimensões territoriais⁷, concentrando sete estados, são eles: Amazonas, Acre, Amapá, Roraima, Rondônia, Tocantins e Pará. É importe traçarmos um breve retrospecto, em poucas linhas, sobre essa região, para situarmos o estado do Pará, já que o documento curricular desse ente federativo será uma das nossas fontes investigativas. Sendo assim, a história do Brasil nos conta que a partir do século XVII começa a ocupação na área do que hoje conhecemos como região Norte. Um século após a invasão europeia, Portugal, com o objetivo de proteger o território da invasão de outros povos europeus e para a exploração chamadas drogas do sertão. É no período da União das Coroas Ibéricas (1580-1640) que se inicia a ocupação militar no rio Amazonas e da Baía do Guajará, com a fundação da cidade de Belém, em 1616.

Outra estratégia para assegurar o território foi a criação de unidades político-administrativas. Em 1621, é criado o Estado do Maranhão e Grão-Pará, com sede em São Luís. Porém, com a importância política e econômica de Belém, cria-se o Estado do Grão-Pará e Maranhão, dessa vez, com sede em Belém. Em 1774, passa a condição de Capitania e manteve vínculos administrativos estabelecidos diretamente com a metrópole Portugal, até 1822 com a Independência do Brasil (Tavares, 2011), o que isolava ainda mais as relações com as demais localidades da colônia, assim permanecendo até o final do período imperial.

É no final do século XIX, início do século XX que a exploração da borracha que aumenta o povoamento da região Norte, devido ao alto consumo dessa matéria prima no cenário mundial, tornando-se o segundo produto mais exportado do Brasil, atrás

⁷ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), área territorial que abrange a região Norte é de 3.850.593 Km², o que representa, aproximadamente, 45% do território brasileiro, com uma população estimada em 17.354.884 de pessoas.

apenas do café. Entretanto, a concorrência com o látex asiático determina um declínio da economia da borracha na Amazônia, sem outra matéria prima para substituí-la.

Já nos anos de 1940, durante o Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas, começa-se um estímulo para integrar a região Norte ao resto do país, com as campanhas chamadas “Marcha para o Oeste”, que alinhadas ao Acordo de Washington⁸ injetaram capital para estimular a migração para a Amazônia (“terras sem homem para homens sem-terra”), para um ressurgimento econômico para a Amazônia (CHAVES, 2021).

Mais adiante, nos anos de 1960, com o golpe-militar, a partir do Programa de Integração Nacional (PIN) começa a construção da rodovia Transamazônica, que inicia na cidade de Cabedelo (PB), interligando a região Nordeste a região Norte, até a cidade de Lábrea (AM), cortando o Brasil de leste a oeste, conhecida como uma obra faraônica e não finalizada. Em continuidade, sobretudo nos anos de 1970, foram iniciados grandes projetos exploratórios de recursos minerais, o que aumenta demasiadamente o desmatamento e consequentemente os problemas ambientais. Esses agravados com o aumento populacional e com a prática da agricultura e pecuária latifundiárias alavancadas nos anos de 1990 e 2000, o que acarretou graves problemas de conflitos agrários na região (Alentejano, 2020). É sob essa conjuntura histórica de isolamento regional, políticas de exploração predatória, e constantes conflitos que a região Norte se configura, onde direitos sociais como: educação, saúde e trabalho são subdimensionados.

Desse modo, feito esse suscinto retrospecto histórico para contextualizar, ainda que brevemente, a região Norte e com base nos dados do Censo Escolar apresentados na tabela de matrículas no Ensino Fundamental, podemos verificar que embora a democratização do acesso à educação tenha avançado nas últimas décadas as desigualdades ainda saltam aos olhos e apontam retrocessos acerca da universalização. Essa etapa da Educação Básica é imbricada por diversos fatores comprometedores da aprendizagem dos estudantes: fracasso escolar, baixo desempenho, reprovações, evasões, abandono, problemas comportamentais os

⁸ Realizado em 1942 entre Brasil e os Estados Unidos da América os Acordos de Washington tinham por um de seus objetivos fundamentais garantir o fornecimento de matérias-primas à indústria norte americana no contexto da Segunda Guerra Mundial buscando a expansão da economia brasileira com a cooperação técnica e econômica dos EUA.

quais demandam atenção por meio da adoção de políticas públicas (Louzano, 2013; Pezzi; Marin, 2016; Coelho; Brito; Santos, 2021).

Desta feita, o *currículo*, como um campo investigativo da área da Educação, e como o “coração da escola” (Moreira; Candau, 2007), ganha centralidade com as políticas neoliberais⁹ implementadas no Brasil a partir da década de 1990, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) no período de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alinhados às avaliações em larga escala e mensurado enquanto representação da qualidade da educação. Essas políticas curriculares de um currículo comum, em âmbito nacional, já legitimadas pela Constituição Federal de 1988, no artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam “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). Com base nesse marco constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no inciso IV de seu artigo 9º, afirma que cabe à “União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação *básica comum*”.

Ainda em se tratando de legislações pertinentes, entre 2010 e 2012, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que estabelecem, de acordo com o Artigo 1º, o direito da pessoa “ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo” (Ministério da Educação, 2010, p. 824). Elas têm como fundamento a responsabilização do Estado brasileiro, da família e da sociedade em garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na

⁹ A década de 90, no Brasil, sob os efeitos da globalização, representou um período de grandes transformações para atender os interesses mercadológicos. Iniciadas no Governo Collor (1990-1992) e embaladas no Governo FHC (1995-2002), acelerou-se a liberalização do mercado e privatização (Gennari, 2001). Ademais, Perry Anderson (1995), descreve que a proposta neoliberal desde o seu nascedouro era manter o Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo”, o que aconteceu no Brasil com a implementação do Plano Real, que possibilitou a criação de um novo padrão de acumulação de capital, fundado na subordinação ao capital financeiro internacional, por meio da abertura econômica, que aumenta demasiadamente a internacionalização e consequentemente a subordinação da economia brasileira ao mercado externo (Gennari, 2001).

instituição educacional, assim como a aprendizagem para a continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (Brasil, 2010).

Logo no ano de 2015, foi iniciada a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em outubro do mesmo ano, iniciou-se a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, tendo contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. Em 2016, a primeira versão do documento é finalizada. E, em junho do mesmo ano, foram realizados debates sobre a segunda versão da BNCC. Em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão, que tem como base a segunda.

Ressalta-se que nesta última versão, a BNCC aproxima-se das diretrizes internacionais determinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ou seja, a terceira versão alinha-se cada vez mais com as avaliações internacionais, estabelecendo competências e habilidades como eixo estruturante do currículo, segundo ditames dessas organizações internacionais.

Neste momento, cabe-nos destacar como a literatura se posiciona em relação as competências e habilidades. Conceitualmente, as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente passam compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. Esses domínios só podem ser alcançados junto as habilidades, que são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta.

Desta forma, podemos apontar que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, logo, a habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências (Perrenoud; Thurler, 2002). As habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta. Nesta construção, a literatura aponta que esta configuração curricular em habilidades e competências é parte integrante de um projeto econômico e cultural orientado pelas organizações financeiras internacionais em uma nova ordem econômica mundial, orientado por políticas neoliberais, as quais preservam os interesses mercadológicos numa conjuntura de crise do capitalismo.

Nesse sentido, concordamos com Josiane Feio e Mauro Costa, quando argumentam acerca da preocupação unilateral da BNCC, ao estabelecer competências e habilidades, com o “domínio de práticas, de processos, de técnicas, de conceitos e de linguagens de um determinado tipo de conhecimento, o conhecimento científico, cuja exclusividade contradiz a formação integral defendida pela BNCC” (2024, p. 118).

Ainda nessa discussão, Marilena Chaui (2022) afirma que a competência frequentemente é utilizada para justificar e perpetuar desigualdades sociais, argumentando que a ideologia da competência é um instrumento de legitimação do poder e da exclusão social, ao valorizar e premiar certas habilidades e conhecimentos em detrimento de outros. A autora expõe como a meritocracia e a exigência de competência são, muitas vezes, utilizadas para mascarar as desigualdades estruturais da sociedade, descrevendo como essas ideias reforçam a hierarquização social, criando uma falsa ideia de que o sucesso e o fracasso são exclusivamente resultado do esforço individual, desconsiderando o papel das condições sociais, econômicas e culturais.

Além disso, discute o impacto dessa ideologia na educação, criticando a ênfase excessiva em métricas de desempenho e resultados padronizados que acabam marginalizando estudantes que não se encaixam nesses critérios, propondo uma reflexão sobre a necessidade de um sistema educacional que valorize a diversidade de saberes e experiências, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa, nos levando a questionar as estruturas de poder que moldam nossas percepções de competência e nos desafia a buscar formas mais justas e inclusivas de organizar a sociedade e a educação.

Porém, na contramão a BNCC alinha-se e a categoria de competências para concretizar esse conhecimento oficial, a mesma lógica também é transferida para a Base Nacional Comum para a formação de professores (BNC-Formação), que adequa as suas competências às encaminhadas pela Base. A opção pela categoria de competências é fundamentalmente baseada nos critérios das avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Assim sendo, a base nacional aprofunda um processo iniciado ainda na década de 1990, adequando-se ainda mais aos interesses do neoliberalismo (Vicenzi; Picoli, 2020).

Assim, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) entregou a versão final BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que foi aprovada em dezembro de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, constituindo-se como currículo nacional, implicado em narrativas de igualdade educacional, representações conservadoras e interesses privados, que ganham espaço com o golpe político-jurídico e midiático de 2016 e a ascensão do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022)¹⁰. Contudo, a imposição de uma Base torna a diversidade étnica e racial problemática neste modelo de currículo homogêneo, mesmo com as Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram, obrigatório, nos currículos oficiais o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e indígena.

Tais conquistas são oriundas da luta do Movimento Negro, de acordo com Nilma Gomes (2017), as reivindicações do desse movimento no campo político foram atendidas e ganharam espaço dentro das pautas do Ministério da Educação, como a Lei Federal de Nº 10.639/03, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e acrescenta o artigo 26-A na lei maior da educação nacional.

Nesse aspecto, a Base Nacional Comum Curricular determina ser “imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades” (Ministério da Educação, 2018; p. 366). E determinou que cabe:

aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004). (BNCC, 2018; p.19-20).

Como podemos observar na leitura do excerto acima, a Base delega aos sistemas e redes de ensino estaduais e municipais a competência para incorporar a

¹⁰ Os retrocessos na agenda nacional, iniciados no governo do presidente Michel Temer e aprofundados na gestão de Jair Bolsonaro, acentuaram políticas, programas e ações neoliberais, ultraconservadoras, como expressões hegemônicas do ideário da extrema direita. No período de 2016-2022, houve o aprofundamento da crise institucional e a restrição a direitos e conquistas, cuja materialidade maior, decorrente do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, foi a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que instituiu um novo e restritivo regime fiscal, que vigorará por vinte exercícios financeiros. No governo Bolsonaro se intensificaram ações e políticas que impingiram fortes obstáculos e retrocessos à democracia, à participação social e à garantia dos direitos sociais.

Educação para as Relações-Étnico-Raciais, por isso, centraremos nosso estudo no Documento Curricular do Estado do Pará, para analisarmos como a Educação para as Relações Étnico-Raciais vem sendo implementada em tal proposta curricular, uma vez que a literatura nos aponta que currículos escolares no Brasil são predominantemente eurocêntricos e omitem e/ou distorcem a História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Regis, 2015; Santos; Coelho, 2015), subalternizando, seja no passado ou no presente, as populações negras e indígenas, excluindo-os da participação da formação da sociedade brasileira.

Neste sentido, Kátia Regis (2015) salienta que a cultura, a civilização, a filosofia, a subjetividade, moderno-europeias são consideradas as dominantes. Porém, não aceitas passivamente pela população negra, que passaram a criticar as proposições dos currículos escolares, denunciando o racismo, preconceito e à discriminação no ambiente escolar.

Assim, por meio da promulgação da Lei Nº 10.639/2003, o debate sobre a consciência política e histórica da diversidade ganha impulso, visando o fortalecimento das identidades e direitos, por meio de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Essa lei contribui para problematizar o eurocentrismo presente no currículo escolar (Regis, 2015), e garante um avanço na democratização do ensino no Brasil (Santos, 2005).

Por outro lado, autores como Wilma Coelho e Mauro Coelho (2018) têm destacado que a temática étnico-racial geralmente é superficialmente abordada nas escolas, incluída em momentos que fogem da prática escolar cotidiana, o que reforça uma perspectiva em que o outro é visto como exótico e distante da realidade do/a aluno/a. No intuito de contemplar a legislação vigente, as escolas acabam incluindo conteúdos de forma descontextualizada em vez da crítica a uma interpretação eurocêntrica dos processos históricos, reforçando um estereótipo que a legislação antirracista procura combater.

Sobre isso, como verificamos linhas acima, a BNCC sinaliza o Brasil como um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, e com acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais. Por esta razão, os sistemas e redes de ensino devem construir propostas curriculares, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e

culturais (Ministério da Educação, 2018, p. 15), por outro lado, veremos o porquê de o estado utilizar esse discurso de respeito a diversidade do país.

Sabemos que a ocorrência do termo *diversidade*¹¹ no conjunto do texto da Base Nacional é vasta e é comum encontrar a palavra em documentos de propostas curriculares, no sentido de pretensamente abarcar e contemplar grupos sociais distintos. Entretanto, é importante ressaltar que a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que e quem pretende se referir. Por exemplo, quando se expressa-se com a palavra diversidade sem um contexto que a complemente a variedade de interpretações é imensa e sempre de resultado diferente, como a própria BNCC nos traz, como: diversidade cultural; diversidade climática; diversidade biológica; diversidade social; diversidade sexual; diversidade étnica; diversidade econômica.

E nesse aspecto a implantação da BNCC foi atrelada a um discurso governista, com o propósito dar mais qualidade e trazer equidade para a educação, no âmbito nacional, respeitando a diversidade do país. Assim, o processo de criação e efetivação de uma lei são elaboradas pelos grupos dominantes, que usam o poder como forma de garantia dos seus direitos, pautados em seus discursos ideológicos, apoiados pelas instituições. A classe dominante consegue o apoio de grande parte da população e garante a sua aprovação, com o discurso a partir da prerrogativa de igualdade social, pois sem essa “máscara” (Thompson, 1987), ela não é efetivada. Assim, é concretizada a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante com o interesse coletivo, construindo uma hegemonia daquela classe.

Por isso, muitas críticas vêm sendo realizadas pela literatura, especialmente, ao analisar os resultados de debates e discussões no decorrer das três versões da base, com a incisiva presença de representantes do empresariado e pouca participação efetiva de educandos e educadores, característica das políticas

¹¹ Sobre esse aspecto, o texto da Base Nacional Comum Curricular, dentro de suas competências gerais estabelecidas, traz alguns pontos que nos interessam mais detidamente, são eles: 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 9-10)

neoliberais (Macedo, 2014; Diógenes; Silva, 2020). Nessa perspectiva, Raquel Santos e Wilma Coelho (2015, p. 101), lecionam que as políticas educacionais no Brasil contemporâneo, “trazem marcas indeléveis do capitalismo”, focados na concepção mercadológica, desde os anos de 1990 na educação brasileira de modo geral e mais especificamente, nas políticas curriculares. Não por coincidência, as mesmas autoras, no mesmo estudo, apontam que um dos elementos centrais das reivindicações do movimento negro é a política curricular, por ela ser essencial nas reformas educacionais em um país que em um primeiro momento centrou as discussões nessa temática pautado nas teorias raciais que buscavam explicar as diferenças raciais sob a ótica da biologia, indicando estritamente uma classe biológica, contribuindo para estruturar um discurso racista, discriminatório e preconceituoso na sociedade brasileira, durante o século XIX e início do século XX, reforçados pela política do branqueamento.

Sobre isso, Carlos Hasenbalg (2005) afirma que a política de branqueamento foi apoiada pela elite não apenas para suprir a falta de mão de obra na agricultura, mas, especialmente, para atender a um projeto de modernização e desenvolvimento econômico do Brasil que se desejava alcançar, e, com o modelo de produção escravista, não era possível concretizá-lo. Para isto, era necessário livrar a sociedade brasileira dos malefícios da escravidão. Desse modo, a abolição dos/as escravizados/as e a política do branqueamento se concretizaram para contemplar mais os projetos da elite e menos os interesses da população negra, largada à própria sorte¹². Após a abolição, já na década de 1930, a difusão do “mito da democracia racial”¹³ constitui-se como um poderoso instrumento para legitimar as desigualdades raciais com o fim da escravidão, prevalecendo discursos que induzem a pensarmos em um país sem preconceito e discriminação, com iguais condições sociais a brancos e negros, sob a justificativa que nosso país é plural e miscigenado, para atenuar as mazelas do racismo. Por isso, para Amilcar Pereira (2012, p. 112) “a denúncia do “mito

¹² A Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888, declarou extinta a escravidão no Brasil e não estabeleceu quaisquer políticas de reparação e abandonou a população negra a pobreza e marginalização.

¹³ Kabengele Munanga (2019) explica que, “O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos e todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominante dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (p.83). É nesse cenário da democracia racial e diante das diferenças impostas pela realidade que surge um novo conceito de Raça, que será por nós adotado neste trabalho. Um conceito que não está atrelado à Biologia, e sim por uma posição política oriunda da discriminação em função da cor, ou seja, uma categoria socialmente construída (Guimarães, 1999; Schwarcz, 1993)

da democracia racial”, como um importante elemento na luta contra o racismo, é uma das características marcantes presentes nas organizações do movimento negro criadas a partir da década de 1970”. Que reverbera até os dias atuais, onde a discussão em torno da história e cultura desses povos ainda está fortemente atrelada a uma perspectiva eurocêntrica, com destaque ao protagonismo dos europeus no processo histórico da formação da sociedade brasileira, e as ações dos africanos, afro-brasileiros e indígenas são desdobramentos, coadjuvantes da sua própria história.

Na mesma perspectiva, temos Nilma Lino Gomes (2021), apontando para os apagamentos históricos e epistemológicos presentes nas propostas curriculares, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se¹⁴. Assim, em busca de romper com essa visão eurocêntrica é necessário, de acordo com estudos de Mauro Coelho e Helenice Rocha (2018), que “europeus, indígenas, africanos e afrodescendentes, bem como imigrantes, assumam os protagonismos possíveis em uma história de colonização e descolonização até o presente em quem vivemos” (2018, p.483).

1.1 Motivações e relevância deste estudo

Meu interesse pela Educação para as Relações Étnico-Raciais advém da minha inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais- Núcleo GERA, da Universidade Federal do Pará, ainda nos primeiros meses de minha graduação em Licenciatura em História. O Núcleo GERA, tem sua trajetória iniciada no ano de 2006 a partir dos trabalhos de pesquisa, ensino e extensão, relacionando sua consonância com a missão da universidade e com o disposto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Desse modo, o objetivo precípuo deste Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB), reside no aprofundamento do conhecimento sobre relações étnico-

¹⁴“Descolonizar a naturalização da violência implica compreender como ela opera de forma mais pesada e cruel sobre os sujeitos negros, ou seja, aquelas e aqueles que mais necessitam de proteção do Estado, em especial, as crianças, os adolescentes e jovens negros” (GOMES, 2021, p. 440).

raciais na análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea a partir da realidade amazônica.

Inicialmente, entre 2018 e 2020, atuei como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob a coordenação do Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho no Projeto de Ensino intitulado “História na Escola: construindo o saber histórico escolar”. Finalizado o referido projeto, passei a integrar o grupo como bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) , em dois projetos de pesquisa, no primeiro momento, no projeto intitulado “Para além da sala de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica”, em seguida no projeto intitulado “A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Currículo Brasileiro: uma análise a partir da Base Nacional Comum Curricular e dos currículos estaduais”, ambos coordenados pela Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Ambas as oportunidades de realizar toda a graduação como bolsista das duas maiores agências de fomento à pesquisa do país me garantiram acesso a aquisição de livros, realização de cursos de línguas estrangeiras e participação em eventos de âmbito local, nacional e internacional.

Ademais, a partir desse breve histórico de meu ingresso e permanência em um grupo de pesquisa consolidado e renomado, como o Núcleo GERA, onde pude atuar em projetos de ensino, pesquisa e extensão, e neste último, atuei, como voluntária, por três anos, no Projeto Afrocientista, da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) em parceria com o Instituto Unibanco, que tem como objetivo fomentar o debate da presença negra dentro das Universidades, estimulando atividades na iniciação às práticas da ciência, levando aos/as alunos/as do Ensino Médio a dinâmica do Ensino Superior, bem como conhecimento da rotina acadêmica, também trabalhando na construção de uma identidade negra positiva e na preparação dos/as alunos/as para o ingresso na Universidade. O Projeto Afrocientista emerge como uma iniciativa crucial e transformadora para combater a persistente sub-representação de jovens negros e negras no ensino superior brasileiro. Historicamente, uma série de barreiras socioeconômicas, estruturais e o racismo institucional têm afastado essa parcela da população das universidades, perpetuando desigualdades. Nesse cenário, o Afrocientista atua como um catalisador de

mudanças, fomentando não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros e negras.

A importância do projeto reside primeiramente em seu combate direto ao racismo estrutural na educação. O Afrocientista desafia a narrativa de que a ciência e a academia são espaços predominantemente brancos, apresentando modelos de sucesso e promovendo um ambiente de aprendizado que reconhece e valoriza a inteligência e o potencial de adolescentes negros/as. Ao fazer isso, o projeto desmantela preconceitos e estereótipos que limitam as aspirações desses/as estudantes. Uma das maiores contribuições é a criação de referências positivas: ao conectar jovens estudantes com profissionais já inseridos em diversas áreas do conhecimento, o projeto mostra que é possível ocupar esses espaços. O projeto cria um espaço seguro para que superem esses desafios, desenvolvam um senso de pertencimento e se preparem não só para os exames de ingresso, mas para os desafios da vida universitária, além de pavimentar o caminho para que as leis antirracistas se concretizem de fato, garantindo que o ensino superior seja um direito e uma realidade para todos/as.

Todas essas experiências conferiram uma distinção em meu processo formativo inicial que culminou na aprovação e ingresso na Pós-Graduação, onde fui sob orientação da professora Wilma Coelho, que incansavelmente investe seus *capitais* em minha formação continuada e no desenvolvimento desta pesquisa que agregará, às discussões do grupo de pesquisa ao qual me insiro, e a reflexões sobre a implementação da Lei Nº 10.639/2003 e Lei Nº 11.645/2008.

Assim, ao promover as discussões sobre a implementação, como propõe este trabalho, da temática história e cultura afro-brasileira e africana nas propostas curriculares do estado do Pará, almeja-se que os agentes envolvidos nos processos educativos repensem as relações étnico-raciais e pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem dos estudantes e os objetivos da educação ofertada. Um dos pontos centrais que se encaminha a partir dessa proposta é a ampliação do foco nas propostas curriculares, nas diferentes áreas do conhecimento, para a diversidade étnico-racial, como estabelece o Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 3/2004, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Além disso, destacamos a relevância deste estudo em investigar como a temática da Educação das relações étnico-raciais está sendo tratada na BNCC e na proposta curricular educacional do Estado do Pará. Contribuindo, portanto, para os estudos sobre o tema, uma vez que o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orienta que sejam desenvolvidas “pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira”. (Ministério da Educação, 2004, p.24).

Partindo dessa premissa, o foco desse trabalho está voltado aos anos finais do Ensino Fundamental. Sendo esta etapa da Educação Básica responsável pela apresentação do conhecimento científico, e, por ocorrer, ao longo dela, a transição entre a infância e adolescência, e concomitante a isso, a construção da identidade social dos alunos (Coelho, 2010). Assim, é necessário refletir como esses jovens estabelecem contato com os conteúdos repletos de representações da sociedade, que reforçam estereótipos, preconceitos e discriminações, e que colocam em risco sua formação cidadã. Outrossim, é no espaço escolar que os indivíduos se relacionam com várias pessoas, com distintos pertencimentos étnico-raciais, sendo a escola um espaço fundamental para a construção de identidades sociais, por meio de relações de sociabilidades¹⁵, em uma sociedade complexa, constituída por uma imensa diversidade (Coelho, 2010). Por isso, o desafio da escola é desenvolver, por meio do currículo, a valorização dessas múltiplas identidades, diferente do padrão eurocêntrico, ou seja, um currículo que viabilize o pertencimento étnico-racial dos/as estudantes (Souza; Souza, 2008).

Dito isto, embora educação para as relações étnico-raciais esteja presente nos dispositivos legais, através das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, não foi efetiva para a alteração do contexto prático, vejamos os ensinamentos de Wilma Coelho; Kátia Regis e Carlos Silva (2021), acerca deste problema:

As simples alusões a temas como diversidade e diferença não desestabilizam a lógica eurocentrada das práticas educativas, que invisibilizam outras formas de pensar e de viver; não problematizam as implicações da colonialidade naquilo que é selecionado para

¹⁵ No que tange as relações de sociabilidades entre crianças e adolescentes no ambiente escolar ver: Wilma Coelho e Mauro Coelho (2016); Wilma Coelho e Carlos Silva (2015; 2017; 2018; 2019) e Wilma Coelho, Nicelma Brito e Patrícia Santos (2020).

integrar os currículos escolares; não problematizam os processos de subordinação, hierarquização e desigualdades geradoras da exclusão das maiorias e que afetam particularmente a população negra. Ocorre o ocultamento das relações de dominação, o que contribui para a reprodução das desigualdades (Coelho; Regis; Silva, 2021, p. 16).

Como se percebe por meio da reflexão das autoras e do autor, a simples inserção da temática no contexto educativo não é suficiente, pois não possibilita a efetiva problematização da formação da sociedade brasileira, assim como os reflexos cotidianos desse processo histórico que ainda marginalizam negros e indígenas. Para eficiente inclusão da dimensão étnico-racial na escola é necessário que os documentos curriculares e práticas escolares absorvam o tema organicamente e proponham ações que busquem subverter a realidade (Coelho; Regis; Silva, 2021).

Tendo em vista a presente conjuntura na qual a inclusão da temática étnico-racial é superficial e insuficiente para ser bem-sucedida no âmbito escolar brasileiro, é essencial investigarmos como a BNCC dá conta deste aspecto, visto que o referido documento se constitui como referência para as propostas curriculares estaduais. Portanto, como apontam Wilma Coelho e Mauro Coelho (2018), é necessário investir em pesquisas que contribuam para romper com paradigmas excluidentes respaldados por uma construção histórica e social ainda presente em todos os ambientes educacionais do país. Deste modo, destacamos a importância de inserir esta discussão no âmbito amazônico, em nosso caso, mais precisamente no estado do Pará.

Dessa forma, a problemática norteadora deste trabalho é *qual o lugar destinado às relações étnico-raciais nas propostas curriculares do estado do Pará, a partir da Base Nacional Comum Curricular?* Nesse sentido, este estudo propõe como objetivo geral analisar os encaminhamentos dados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), nas propostas curriculares do Ensino Fundamental nos anos finais, construídas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Estado do Pará. Como objetivos específicos intenciona-se: 1) Averiguar os significados atribuídos, nas propostas curriculares construídas a partir da BNCC, à diversidade e diferença; 2) Apurar como os princípios da Educação Antirracista são concretizados em objetivos educacionais, objetos do conhecimento, competências e habilidades a serem desenvolvidas por alunos/as, professores/as do Ensino Fundamental anos finais; 3) Elaborar o perfil dos/as elaboradores/as do documento curricular do estado do Pará.

1.2. Sobre o aporte teórico-metodológico

Para subsidiar nossas análises e atingirmos os objetivos deste estudo, recorremos, como apporte teórico para a leitura das fontes, Ivor Goodson (2013; 2018; 2019), no que tange as escolhas do que deve ser ensinado e o que não fará parte da proposta curricular, partindo da premissa que o *currículo* é a seleção dos conteúdos ensinados e aprendidos na escola e o que define a hierarquização desses conteúdos no processo escolar. Entendendo o *currículo* como um conceito inventado para dirigir e controlar o credenciamento dos/as professores/as e sua liberdade nas salas de aula em escolas que seguem mudanças impostas externamente, por meios legais, onde cada vez mais essas escolas são avaliadas por resultados de exames em larga escala, que premiam professores/as pelo desempenho de seus/as alunos/as nesses testes, evidenciando a educação atrelada a lógica do mercado, que se adequam ao dogma neoliberal, associando-o a construção histórica curricular que conserva padrões e estabilidade, que mantém as versões tradicionais do que aprende na escola. Esse autor destaca a crucial importância de se investigar o currículo como uma 'fabricação', a fim de revelar os interesses e ideologias que ali se encontram, possibilitando que compreendamos os efeitos visados pelo documento, sejam eles relacionados à inclusão ou exclusão de indivíduos e perspectivas.

Nesse mesmo contexto, o *currículo* também reflete a educação promovida pelo Estado, cuja tendência é fazer com que as reformas retornem a padrões de 'estabilidade e conservação', sem provocar uma verdadeira subversão na estrutura educacional. Por isso, a educação para as relações étnico-raciais deve questionar e problematizar essa *construção social do currículo* que impõe uma visão baseada na perspectiva eurocêntrica dos processos históricos, que mantém os padrões de conservação e estabilidade, onde as prescrições escolares retomam versões tradicionais.

Paralelamente a isso, utilizamos a compreensão de *currículo*, que perpassa pelo entendimento dos discursos que tem como objetivo garantir a efetividade da *dominação simbólica*, centrada na *raça* e *etnia*, de Tomaz Tadeu da Silva (2022). Para esse autor, o *currículo* não é apenas um documento, cuja função é explicitar uma série de conteúdos, objetivos e metodologias. Ele não se restringe a uma questão de conteúdos, mas envolve, também, relações de poder, de classe sociais, questões raciais, étnicas e de gênero, constitui um elemento que estabelece diferentes

conexões entre saber, identidade e poder, longe de ser um instrumento dotado de imparcialidade, “o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais”, geralmente ligados as relações sociais de poder e desigualdade (Silva, 2022, p. 55).

Além disso, o mesmo autor destaca a relevância do tema da identidade e da diferença no debate educacional contemporâneo. No entanto, frequentemente essas questões são simplificadas a conceitos de tolerância e respeito à diversidade. Segundo o autor, identidade e diferença são construções linguísticas originadas no contexto cultural e social, e, como tais, estão sujeitas às relações de poder, sendo contestadas e impostas. Este processo resulta na definição de uma identidade normativa que serve de referência para as demais, enfatizando que a escola não deve apenas reconhecer a diversidade e promover sentimentos positivos em relação a ela, mas deve também fomentar um desenvolvimento crítico nos/as alunos/as para que possam questionar os sistemas dominantes de representação.

Ainda no que tange ao *currículo*, mais precisamente sobre a necessidade de implementar um currículo nacional, que está em curso em vários países, com o avanço do neoliberalismo, acionamos os ensinamentos de Michael Apple (2002; 2003). Nesse aspecto, as políticas neoliberais ampliaram-se desde os anos de 1990, no Brasil, com o governo Fernando Henrique Cardoso, e a implementação dos PCNs, com ponto auge no pós-golpe de 2016, com a chegada de Michel Temer à presidência e a aprovação da BNCC. Nessa perspectiva, é possível observar diferentes pontos de vista, aqueles que defendem a necessidade de currículos nacionais, com graus variados de rigor, e outros que se opõem ao currículo nacional (Apple, 2002). O desenvolvimento de programas nacionais está intimamente ligado ao pensamento neoconservador e neoliberal em diferentes países, sugerindo este debate para as políticas públicas de educação.

Contudo, Apple (2002; 2003) demonstra que estes dois movimentos se contradizem porque o neoconservadorismo, percebido no Brasil fortemente no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), segue um modelo em que o Estado tem uma posição forte nas políticas relacionadas com o corpo, gênero, raça, etnia, valores, comportamento e conhecimentos a transmitir, remodelando radicalmente o senso comum das pessoas, atuando em todas as esferas sociais, incluindo o campo da

educação¹⁶. Numa outra perspectiva, o neoliberalismo baseia-se no modelo de um Estado fraco, em que o livre mercado é responsável por fazer regulações na procura de eficiência e mercantilização. Por isso, o autor ressalta que essa contradição poderia criar uma sociedade mais desigual, a tal ponto que os mais privilegiados teriam acesso a uma educação menos regulamentada e privatizada, enquanto o resto da população frequentaria escolas controladas pelo Estado e menos financiadas.

A defesa do currículo nacional assenta na ideia de que o documento pode criar coesão social e possibilidade de avaliação com base em critérios “objetivos”. No entanto, esse modelo pode criar condições que aumentem ainda mais as disparidades sociais, raciais e de gênero. Nesse sentido, o autor propõe que as políticas curriculares não busquem a homogeneização, mas reconheçam a diferença, evitando assim que a educação se torne um processo de homogeneização cultural, onde a classe dominante permaneça em posição de poder subjugando as demais.

No que tange aos discursos do *currículo* nacional possibilitar equidade na educação e as buscas do Estado pela legitimação de uma lei, que mascara os interesses privados dos capitalistas, em seu estudo sobre o processo de criação e efetivação de uma lei, afirma que tais legislações são elaboradas pelos grupos dominantes, que usam o poder como forma de garantia dos seus direitos, pautados em seus discursos ideológicos, apoiados pelas instituições, recorremos a Edward Thompson (1987). Assim, a classe dominante consegue o apoio de grande parte da população e garante a sua aprovação, com o discurso a partir da prerrogativa de igualdade social, pois sem essa “máscara”, nas palavras do autor, ela não é efetivada. Concretizando a finalidade de fazer aparecer os interesses da classe dominante com o interesse coletivo, construindo uma hegemonia daquela classe.

Para Thompson (1987), a Lei está imbricada nas relações sociais, reforçando essas relações, mediando, ante a sua utilização como parâmetro tanto dos dominantes como dos dominados. Mas, é a classe dominante que tem os benefícios

¹⁶ Iana Lima, Ricardo Golbspan e Graziella Santos (2022), em seus estudos propõe mapear o conservadorismo na política educacional brasileira e apontam quatro iniciativas e políticas educacionais que evidenciam tal ideologia, são elas: Escola sem Partido, Base Nacional Comum Curricular, Educação Domiciliar e a Militarização da Educação, pautas caras, segundo os mesmos autores, ao que Michael Apple (2013), denomina como Aliança Conservadora, que segundo o mesmo autor está intimamente ligada ao conceito de hegemonia de Antonio Gramsci (2005) que sustenta a manutenção de determinados grupos da sociedade em posições privilegiadas. Onde, na disputa por essa hegemonia diversos grupos sociais permanecem em tensões permanentes: grupos privilegiados reproduzem sua hegemonia, grupos subalternizados, a considerar raça, classe, gênero e sexualidade.

de uma legislação, pela razão de ser um instrumento de imposição de novas definições, que se “modificam” a cada época e espaço, possibilitando condições para a produção de determinadas verdades impostas. Com base nessas questões teóricas, a Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como um documento produzido e produtor de verdades que reatualizam discursos que circulavam em documentos anteriores, como a Constituição Federal, LDB/96, PCN’s e DCN’s.

E, por fim, os interesses pessoais dos/as elaboradores/as das propostas curriculares, no que versa sobre a sua perpetuação no *campo*, em posição de poder, segundo os ensinamentos de Pierre Bourdieu (2004; 2015). Para esse autor, os interesses condicionam o funcionamento de um campo, pois, a partir dele, estimulam-se as pessoas a concorrerem, rivalizarem e lutarem. Os interesses consistem no “[...] produto do funcionamento do campo [...]” (Bourdieu, 2004, p. 127). Ou seja, ainda sob a perspectiva bourdiesiana, considerando que o *campo* não é uma estrutura estática e é constituído por agentes, movidos pelos seus interesses e suas decisões são a partir da incorporação de um *habitus*, pois para que um *campo* de força/luta exista há pessoas dotadas de *habitus*.

Neste estudo, a adoção das reflexões de Pierre Bourdieu como aporte teórico justifica-se tendo em vista a importância que esse autor assume nas investigações voltadas para o *campo* educacional, precisamente enquanto espaço no qual a legitimação das desigualdades econômicas e sociais são engendradas pelos agentes, por meio de seus *habitus*. Bem como a *violência simbólica* (Bourdieu; Passeron, 2010) atrelada à ação pedagógica que, realizada por uma autoridade escolar, tende a afirmar, ainda que ocultamente, a cultura dominante levando ao isolamento de parcela dos/as estudantes, uma vez que o *capital cultural* (Bourdieu; Passeron, 2010), ou seja, a bagagem cultural adquirida em ambientes externos à escola e trazida pelos/as alunos/as é importante instrumento que consolida desigualdades, pois a educação como *capital simbólico* atua para oferecer vantagens e desvantagens e posicionar agentes em variados *campos*, sendo a escola uma estratégia reprodutiva de manutenção das elites.

Além disso, a *violência simbólica*, como um artefato social de manipulação e de alienação nas disputas de interesses, apresenta-se no cenário educacional avaliativo, o qual encaminha-se anunciando a validade sobre as questões relativas à qualidade na educação, mascarando os ideais neoliberais e mercantilista, desponta a compreensão que o Estado Avaliador exerce, sobre os agentes educacionais,

determinado *poder simbólico* (Bourdieu, 2005), a partir do *capital simbólico*, oficialmente sancionado, garantido e instituído. Este poder desdobra-se na educação permeando os processos avaliativos, para o alcance das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizando a BNCC como instrumento padronizador dos documentos curriculares de cada estado da federação.

O *Campo* que este trabalho se debruça para análise é o *Campo científico* (Bourdieu, 2004), o qual integra os/as *agentes* e as instituições que produzem, reproduzem e divulgam o seu *Capital cultural*. Para o autor, o *campo* é constituído pelo externalização de *habitus* e pela ação dos/as *agentes* que definem as suas *regras*, gerando o que ele chama de *poder simbólico*. Esse *habitus* implica nas tomadas de decisões e agir adequadamente em um determinado espaço social, em diversos momentos, sem ter consciência de suas ações. Neste sentido, o *campo* constitui um espaço conformado pelos diferentes *agentes* que possuem atribuições distintas e que nele definem as *regras* do lugar e os *sentidos do jogo* de acordo com a posição ocupada. No caso deste estudo, averiguamos não apenas os dispositivos normativos estruturais no *campo do currículo* da Educação Básica no estado do Pará, mas também o *perfil* dos/as *agentes* que integram e mobilizam este espaço.

No que tange ao aporte metodológico, recorreremos a dimensões da Análise de Conteúdo propostas por Laurence Bardin (2016), descrita pela autora como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (Bardin, 2016, p. 44). Entendemos, a partir da referida autora que todo conteúdo de uma mensagem expressa um significado e, desse modo, não pode ser considerado um ato isolado. Considerando essa exposição inicial, comprehende-se que os diferentes modos pelos quais os agentes se inscrevem no texto correspondem, sem dúvida, às diferentes representações que eles fazem de si mesmos e dos processos discursivos.

Na técnica de análise de conteúdo, comprehende-se que a mensagem está diretamente ligada às condições contextuais de seus emissores (Bardin, 2016). Amparamo-nos no pressuposto de que essas mensagens não são produzidas num vazio; elas estão imersas em um campo constituído por agentes, objetos de disputas e interesses. Dessa maneira, ao adotarmos uma abordagem qualitativa no trabalho com documentos, buscamos interpretar os fenômenos e atribuir-lhes significados. Assim, levamos em conta as diversas implicações dos documentos antes de chegar a uma inferência.

Segundo Laurence Bardin (2016), os procedimentos adotados na execução da técnica análise de conteúdo compreendem três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Conforme as orientações da autora, a fase da pré-análise consiste na sistematização das ideias iniciais, ou seja, na definição dos objetivos e hipóteses, na seleção das fontes para investigação, na escolha do *corpus* a ser submetido as análises, adentrando a fase de exploração. Esta consiste na transformação dos dados obtidos em *categorias* por meio de processos de codificação e categorização.

A codificação concretiza-se pelo recorte do texto em unidades de registro que figura como a unidade de significação codificada, de ordem semântica, que se liberta do texto. Constitui-se por uma palavra-chave, um tema, objetos dentre outros e de contexto que serve de unidade de compreensão para a unidade de registro: corresponde ao segmento da mensagem (Bardin, 2016), posteriormente, os dados são descritos e organizados em categorias. A última etapa, a do tratamento dos resultados, inferências e interpretações, consiste em captar os conteúdos evidentes e silenciados no material coletado, associando-os com os ensinamentos dos aportes teóricos adotados, realizarem-se as interpretações e as análises reflexivas.

Dito isso, inicialmente, na pré-análise, organizamos e elencamos o material a ser analisado em nosso trabalho; esta organização foi classificada em três aspectos: *Instrumentos Normativos, Produções Acadêmicas e o Perfil dos/as Agentes*, compondo o *corpus* da pesquisa.

No que tange aos Instrumentos Normativos apontamos as principais fontes documentais utilizadas para a construção deste trabalho, são: a *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Nº 9.394/1996); a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*; as a *Leis Nº 11.639/2003 e 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA)*.

No trajeto investigativo, identificamos os documentos que compõem o *corpus* da investigação. No *arcabouço legal* elencamos a Constituição Federal de 1988 com enfoque em seus Artigos 205, 206, 208, 210, 212 e 214, o quais versam sobre a Educação Nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/1996, atualizada em 2003 pela Lei Nº 10.639, que institui a obrigatoriedade da inclusão do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira” nos *currículos* escolares da rede pública

e privada de ensino, acrescida pela Lei Nº 11.645/2008, que novamente altera a LDBEN nº. 9394/1996 ao inserir a temática indígena ao artigo 26 A.

Alinhando-se a isto, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecidas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 3/2004, posteriormente instituídas pela Resolução Nº 1/2007, do mesmo conselho. E, por meio da consulta aos endereços virtuais da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará acionamos o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCEPA).

A escolha dos documentos da Secretaria de Educação do Estado do Pará como fonte de análise para este trabalho se deve ao fato dela orientar e coordenar a implementação de políticas educacionais no âmbito estadual. De acordo com a LDB de 1996, no seu 10º artigo, o estado deve organizar, manter e desenvolver esses órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino que, por sua vez, elaboram e executam políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios, promovendo políticas públicas diversas.

Acrescentamos nesse rol de documentos: a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP Nº. 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No segundo aspecto temos as *Produções Acadêmicas*. Elencamos as pesquisas acionadas por meio dos descritores: ERER e BNCC; Relações Raciais e BNCC; BNCC e Lei 10.639; BNCC e Lei 11.645; BNCC e Currículo. As produções foram levantadas, no que tange a trabalhos de Pós-Graduação *strictu sensu*, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e quanto aos artigos, no portal da *SCIELO Brasil – Scientific Electronic Library*. Justificamos a utilização dessa base dados no processo de coleta e análise dos dados, pois essa biblioteca digital de periódicos apresenta controle de ética, qualidade e rigor (*Scielo*, 2022, p. 7) que conferem relevância para o *campo científico*. Com recorte temporal de 2015 a 2023, o início em razão da publicação da primeira versão da Base e 2023 em razão da fase de implementação já estar consolidada em

todo o território nacional. E assim, alcançamos o volume de 60 artigos qualificados, 10 dissertações e 1 tese.

Realizado o levantamento, passamos fase exploratória das Produções Acadêmicas, as quais foram submetidas a um estado do conhecimento que segundo Marília Morosini (2015) se refere à identificação, ao registro, e à categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de determinada área estudada para identificarmos o lugar que este trabalho se encontra.

Para o tratamento do aparato legal normativo buscamos excertos sobre a ERER e o Ensino Fundamental e menções sobre a diversidade e diferença, com intuito de codificar e estabelecer as unidades de registo e unidades de contexto, para concretizar o nosso primeiro objetivo, ou seja, averiguar os significados atribuídos, nas propostas curriculares construídas a partir da BNCC, à diversidade e diferença.

Nesse exercício, os Instrumento Normativos e as Produções Acadêmicas foram submetidos a um processo de *codificação*¹⁷, nestes foram definidos os seus referenciais teóricos, para selecionarmos àqueles que comporão nossa empiria.

Logo, chegamos ao final do caminho metodológico traçado, com o *tratamento* do material - *corpus* documental, buscando um interlace entre os documentos já explorados e, agora, acrescido do *Plano Estadual de Educação (Pará)*, o *Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no Estado do Pará (DCEIEF)*. Reconhecendo que esse diálogo deve ser considerado como um processo e não como produto, Bardin (2016).

Assim, chegamos ao nosso terceiro aspecto do *corpus* da tese, o *Perfil dos/as Agentes (Currículo Lattes)* dos/as elaboradores/as do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, bem como do documento curricular supracitados. A apreciação destes/as nos permitiu a construção de um *perfil*, por meio da consulta de seus *currículos Lattes*, a partir da identificação de seus *capitais* de modo a possibilitar inferências acerca da forma como as políticas públicas educacionais foram tratadas e implementadas na Educação Básica do respectivo Estado.

Desta forma, o tratamento do *corpus* documental de nosso trabalho, estabelece uma interlocução entre os nossos três movimentos analíticos:

¹⁷ A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices (Bardin, 2016).

Legislações; Produções Acadêmicas; e o perfil dos/as agentes que atuam neste campo, para interpretarmos os documentos e, assim, inferirmos (Bardin, 2016) como a ERER tem sido empregada na Educação Básica, no que tange ao Documento Curricular no Estado do Pará.

1.3 BNCC e Currículo: estado do conhecimento

Esse estudo do estado do conhecimento dos campos aqui priorizados, nos possibilitará um panorama atualizado das pesquisas que se referem à temática educacional e aproximações entre os campos estudados. Esse investimento aponta para possíveis consensos e aproximações em estudos relevantes, assim como novas tendências, sobre BNCC e Currículo, contribuindo para a síntese qualitativa das pesquisas realizadas nos últimos nove anos sobre os referidos temas.

No processo de levantamento dos artigos na plataforma *Scielo* foram incorporados filtros tais como: os anos 2015, 2016, 2017, 2018, 2019; 2020; 2021; 2022 e 2023; o idioma português; a área temática de Ciências Humanas e artigo como tipo de literatura. A seleção e exclusão dos artigos foi feita de modo a considerar trabalhos que tinham como foco principal a análise das temáticas como BNCC e os Anos Finais do Ensino Fundamental e excluir produções alheias as categorias ou que as incluíam no estudo de forma secundária.

Então, como anunciado, no período de 2015 a 2023 foram identificados: 60 artigos qualificados, 9 dissertações e 1 tese. No que tange ao levantamento dos artigos, ressaltamos que ao buscarmos resultados pelos descritores: *BNCC e ERER; BNCC e Relações Raciais; BNCC e Diversidade*. Não são retornados resultados. O que nos direcionou a levantarmos por descritos menos específicos, tais como: *BNCC e Currículo*. Os resultados a partir dessas duas categorias nos permitiram selecionar os trabalhos que mais e aproximam a nossa temática. Para expormos o levantamento com todos os trabalhos produzidos entre 2015 e 2023, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 2– Artigos sobre BNCC e Currículo disponíveis na Plataforma Scielo

Nº	TÍTULO	AUTORIA	ANO DA PRODUÇÃO
1	Entre eixos: Filosofia no ENEM a partir das orientações e aos parâmetros curriculares nacionais	Ester Pereira Neves de Macedo	2023
2	BNC- Formação de professores: da completa subordinação das políticas	Priscila Ximenes; Geovana Ferreira	2022

	educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva (*)	Melo	
3	Perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre a formação continuada de professores em relação a BNCC	Rejane Carvalho de Faria; Beatriz Vieira Madalena	2022
4	Tecnologias de informação e Comunicação no Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e realidade	Renata Costa; Claudia Helena Araújo; Vítor Barros; Alcides Thereza Júnior; Lorenna Costa	2022
5	Educação Sexual na Base Nacional Comum Curricular Brasileira: uma análise através das competências da área de Ciências Naturais	Raphael Feitosa; Jaírla Aires Praciano; Milena Aires de Ávila	2022
6	A pesquisa brasileira em educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC	Alvaro Fernandes Junio; Fernando Almeida; Siderly Almeida	2022
7	Produção do currículo Bahia e a disciplina de ciências: uma análise centrada nos temas integradores	Jéssica Costa; Edinaldo Carmo	2022
8	Políticas curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática (*)	Rosangela Fritsch; Carlinda Leite; Ruy Lima	2021
9	Uma Base Comum na Escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular	Fabiana Felipe; Dayane Silva; Áurea de Carvalho Costa	2021
10	O não-lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e BNC-Formação.	Aline Nepomuceno; Mônica Modesto; Mariana Fonseca; Hevely Catharine dos Anjos	2021
11	Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC	Mariana Meira; Alicia Bonamino	2021
12	Educação Física Escolar S.A: mudanças e subjetividades na norma corporativa.	Renato Novaes; Felipe Trianí; Antonio Jorge Soares; Silvio de Cássio Telles	2021
13	Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo Mineiro	Samilla Nayara Pinto; Savana Melo	2021
14	O banho, a água, a bacia e a criança:	Luis Fernando Cerri;	2021

	história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Comum de História para o Ensino Fundamental	Maria Paula Costa	
15	BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis	Adriana Ralejo; Rafaela Mello; Mariana Amorim	2021
16	Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola	Sandra Regina Oliveira; Flávia Caimi	2021
17	Apresentação- Ensino de História: entre Bases Nacionais e formação de professores	Nádia Gonçalves; Ana Maria da Costa	2021
18	O ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações	Taciana dos Santos	2021
19	Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNs à BNCC	Claudia Galian; Emerson Pietri; Lúcia Sasseron	2021
20	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus efeitos.	Giovani Bezerra	2020
21	A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017.	Cássia Guillen Maria Elisabeth Miguel	2020
22	Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Cláudia Gontijo Dania Costa Nayara Perovano	2020
23	Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. (*)	Ângela Fuza Flávia Miranda	2020
24	Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular.	Artur Morais Alexsandro da Silva Gabryella Nascimento	2020
25	Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios.	Isabel Frade	2020
26	“Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir (*)	Rita Frangella	2020
27	Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular (*)	Miqueli Michetti	2020

28	O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências.	Flávia Santana Jonei Barbosa	2020
29	A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM.	Eliana Koepsel Sandra Garcia Eliane Czernisz	2020
30	As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental (*)	Silvana Silva Carlos Loureiro	2020
31	Conteúdo de Geociências em Livros Didáticos de Ciências do Ensino Fundamental I: identificando a presença e os temas abordados.	Cláudia Silva Raquel Souza	2020
32	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Ieda Pertuzatti Ivo Dickmann	2019
33	Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE (*)	Márcia Aguiar	2019
34	Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC.	André Cechinel	2019
35	Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular (*)	Alessandro de Melo Ana Claudia Marochi	2019
36	Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura.	André Cechinel	2019
37	A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira (*)	Iana Lima Álvaro Hypolito	2019
38	Indicador de educação financeira: proposição de um instrumento a partir da teoria da resposta ao item.	Kelmara Vieira Fernando Moreira Junior Ani Potrich	2019
39	Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional.	Marilda Costa Leonardo Silva	2019
40	Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. (*)	Eduardo Girotto	2019
41	Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso?	Luiz Antônio Cunha	2018
42	Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais.	Cármem Passos Adair Nacarato	2018

43	Ensino Médio - etapa conclusiva de uma educação em crise.	Luís Carlos de Menezes	2018
44	As Ciências da Natureza nas 1 ^a e 2 ^a versões da Base Nacional Comum Curricular	Maria Eunice Marcondes	2018
45	ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI.	Rafaela Silva Savana Melo	2018
46	O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. (*)	Janete Carvalho Suzany Lourenço	2018
47	A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro	Hugo Costa Alice Lopes	2018
48	A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.	Monica Silva	2018
49	Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças.	Anete Abramowicz Gabriela Tebet	2017
50	Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação. (*)	Vânia Cossetin.	2017
51	Biopolítica e subjetividade: resistência?	Sílvio Gallo	2017
52	A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar.	Antonio Pinto	2017
53	As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum (*)	Elizabeth Macedo	2017
54	Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia.	Celso Ferreti Monica Silva	2017
55	Um Presente de Apolo: lasers, história e aplicações.	Climério Silva Neto Olival Freire Júnior	2017
56	Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular.	Luciola Santos	2017
57	Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental (*).	Raquel Barreto	2016
58	Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. (*)	Elizabeth Macedo	2016
59	Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional.	Rita Frangella	2016
60	A entronização do ensino religioso na	Luiz Antônio Cunha	2016

	Base Nacional Curricular Comum.	
Fonte: Plataforma Scielo. Elaboração: Elaborado pelas autoras, ago. 2023.		

No quadro acima, os artigos sinalizados com (*) são os selecionados para análise empírica, a partir da leitura de todos os trabalhos, totalizando 15 trabalhos. Iniciamos as discussões cronologicamente, com o trabalho de Raquel Barreto (2016), intitulado “*Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental*”. A autora apresenta que o currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro prioriza as competências e habilidades visando o desempenho nas avaliações externas, além das tecnologias educacionais e cadernos pedagógicos, afirmindo que essa estrutura almeja bons resultados nas avaliações em larga escala, algo que é relevante na formulação da BNCC para quantificar o rendimento na Educação Básica. A base teórica do texto é o trabalho e formação docente (Freitas, 2014) e Macedo (2014), acionando o conceito de *pedagogia dos resultados* (Saviani, 2007). Metodologicamente a autora lançou mão de entrevistas com professores que atuaram no 6º ano do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro como professores polivalentes (exatas e humanidades) e especialistas (Educação Física, Arte e Língua Inglesa).

Segundo, Elizabeth Macedo (2016), com o artigo intitulado, “*Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si*”, apresenta duas ideias opostas em relação à Base, a um lado, o *conhecimento para fazer algo* – ligado ao *gerencialismo neoliberal* e a *performatividade*, e o *conhecimento em si* – relacionado ao saber estruturado e essencial para a igualdade democrática. A autora sustenta o argumento que os dois conhecimentos, apesar de aparentemente contrários, se complementam para proporcionar à educação justiça social. Porém, a autora destaca que tais conhecimentos, no formato em que figuram na BNCC, realizam o controle sobre as práticas dos professores, da gestão, da escola em geral, razão pela qual firma uma posição contrária à BNCC, em razão da imprevisibilidade da escola. Apesar da BNCC prometer articular os dois conhecimentos acima expostos almejando a justiça social e igualdade é impossível que a prescrição atenda tais pressupostos visto que um currículo nacional, segundo Michael Apple (2011), tem como objetivo primário o atendimento às demandas liberais que têm como premissa a classificação dos sujeitos na obtenção de resultados.

Em mais um artigo de Elizabeth Macedo (2017), a autora aciona Stephen Ball para delinear a noção de políticas públicas, Ernesto Laclau (2011) para abordar a teoria do discurso, Antonio Moreira e Vera Candau (2009), Stephen Collier (2011), Wendy Brown (2015) na abordagem das políticas neoliberais, além de Pierre Dardot e Christian Laval (2015) para esboçar a normatividade liberal

O trabalho de Vânia Cossetin (2017), *intitulado “Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação”*, estabelece um no diálogo entre currículo e educação. Seus aportes são: Michael Young (2016), Friedrich Nietzsche (2009), Michel Foucault (1979), quanto a universalidade e educação, aciona Fernando Savater (2012), quanto a teoria da *semicultura*, ancora-se Theodor Adorno (1996). Não há menção do aporte metodológico. Bhabha (2003), assim como a análise do discurso, a partir de Ernesto Laclau (2011) e Chantal Mouffe (2000). Busca analisar, de um lado, a efetividade da universalização através de um currículo da educação brasileira e, de outro, a realidade diversa da educação brasileira. Ao articular essa discussão, a autora afirma ser inegociável a universalidade da educação a partir de vivências e aprendizagens essenciais, assim como evidencia o perigo de abandonar as formulações da Base aos especialistas ou professores com formações precárias.

O trabalho de Janete Carvalho e Suzany Lourenço (2018) subsidia-se no conceito de problematização baseado em Michel Foucault (2006), na definição de conhecimento em Mikhail Bakhtin (1997), e na noção de *antiacontecimento* fundamentado em Maurizio Lazzarato (2004). Em relação a metodologia, se aponta a associação entre bibliográfico-documental e pesquisa documental. Objetiva analisar o impacto da aprovação da BNCC na participação e problematização do currículo pelos professores. Com base em entrevistas, os autores argumentam que a BNCC se apresenta como um *antiacontecimento*, na medida em que reprime as vozes dos professores, e constrange esses sujeitos a concordarem com as determinações técnicas do documento.

Ademais, afirmam que tal conjuntura foi provocada pela tomada de espaço, na aprovação da Base, de grupos alheios à classe e aos interesses docentes. Logo, a Base representa a ruptura entre o currículo prescrito e a prática professoral. Os autores concordam com Gimeno Sacristán (2000), que a prática docente ultrapassa em muito o que está normatizado na BNCC, sendo necessário para a construção de um currículo efetivo considerar diálogos horizontais que de fato priorizem as

experiências e demandas dos docentes, visto que estes últimos são o que materializam o currículo

O artigo de Alessandro de Mello e Ana Marochi (2019), “*Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular*”, tem como principal discussão a relação entre cosmopolitismo (a responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso), a performatividade (a hierarquização dos sujeitos), a serviço da crise do capital, aplicados na inserção das competências e habilidades da BNCC. Nesse sentido, o cosmopolitismo e a performatividade são as bases onde se assentam as reformas educativas neoliberais, que reduzem a formação escolar às exigências do mercado. A sustentação teórica do trabalho são: Thomas Popkewitz (2009) para operar o conceito de cosmopolitismo, Stephen Ball (2001) ancora o conceito de performatividade, para traçar a discussão sobre competências são acionados Perry Anderson (2003), William Watkins (2012), Wayne Ross e Rich Gibson (2007), Marise Ramos (2001), Monica Silva (2008) e Raúl Zibech (2014).

O artigo de Eduardo Girotto (2019), “*Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional*”, tem como base teórica o conceito de *qualidade*, a partir de Romualdo Oliveira e Gilda Araújo (2005), José Pinto (2006), Luiz Freitas (2007) e Luiz Dourado e João Oliveira (2009), o conceito de *currículo* defendido por Michael Apple (2013), e a noção conceitual de *reprodução social*, de acordo com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2010).

Girotto (2019) destaca que a prioridade da BNCC não é enfrentar as desigualdades na educação, ao contrário, muito das orientações do documento passam pelos interesses de setores empresariais que refletem uma visão generalista e de gerenciamento da educação para a produção de resultados. Por isso, o autor defende que a qualidade educacional depende dos aspectos socioeconômicos que estão sendo prejudicados pelos atuais dispositivos legais, como a Emenda Nº 95, que limita os investimentos educacionais. Logo, há uma dicotomia entre o que propõem os textos formais e a realidade da Educação Básica, assim, sem que haja a solução de tais deficiências, o currículo, inclusive a BNCC, será apenas um “mecanismo de gestão de desigualdade” (GIROTTTO, 2019, p. 3).

O trabalho intitulado “*A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira*” de Iana Lima e Álvaro Hipolyto (2019) estrutura-se com a questão do neoconservadorismo a partir de autores como Maria Barroco (2011, 2015), Roberto

Moll (2010, 2015), Michael Apple (2000, 2003), John Clarke e Janet Newman (1997), Luis Miguel (2016) e Almerindo Afonso (1998), para adentrar no debate sobre BNCC é acionada Elizabeth Macedo (2017). O autor e a autora propõem uma reflexão sobre a expansão do conservadorismo em nosso país, pautando a construção da BNCC, e atuando no movimento da Escola Sem Partido, interferindo na inclusão e exclusão de alguns temas na Base, dentre eles: ideologia de gênero e diversidade. Conclui-se pelo avanço do neoconservadorismo no campo educacional, principalmente depois das eleições de 2018, com a vitória de Jair Bolsonaro à presidência da república, quando houve um alinhamento das forças conservadoras no país.

Dialogando que o trabalho acima, propõe a mesma temática Márcia Aguiar (2019), com o artigo intitulado “*Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE*”. A autora, apresenta um histórico de políticas públicas e detalha que os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff realizaram investimentos abundantes na educação, acarretando muitos avanços na área, que retrocederam no governo de Michel Temer, como a aprovação da BNCC, em um processo em que diversos grupos ligados a grupos empresariais passaram a intervir fortemente nas discussões da Base, como o ‘Movimento pela Base Nacional Comum’ e o ‘Movimento Todos pela Educação’, entre outros.

Assim, a BNCC foi aprovada apesar de protestos de professores contra a proposta, que atribui enorme responsabilização professoral no sucesso da aprendizagem. Desta forma, a autora afirma que uma política educacional liberal, presente no governo de FHC retorna com o fim destes com a política educacional de Michel Temer cuja grande bandeira foi a aprovação da BNCC que se baseia essencialmente em uma visão de educação ligada aos interesses do mercado. O embasamento teórico está autores como Perry Anderson (1995), Almerindo Afonso (2001), Boaventura Santos (2002), Roger Dale (2010) e Stephen Ball (2002) para discutir a globalização e seus efeitos na educação; para estruturar um histórico da educação nos governos de Fernando Henrique, Luís Inácio da Silva e Dilma Rousseff são acionados José Dias Sobrinho (2002), José Pinto (2002), Marcio Pochmann (2017), Luiz Dourado (2017) e Dermeval Saviani (1997, 2018), assim como Luiz Freitas (2014), Theresa Adrião e Vara Perroni (2018), Maria Bernardi, Lucia Uczak e Alexandre Rossi (2018), Marcia Aguiar e Luiz Dourado (2018), Elizabeth Macedo (2018) e Erasto Mendonça (2018) para ancorar o debate sobre a BNCC.

Adiante, quanto a atuação docente o estudo de Silvana Silva e Carlos Loureiro (2020) busca analisar as percepções dos professores da temática de educação ambiental sobre a BNCC, construída com a interferência de grupos privados, colocando em segundo plano a criticidade e a formação democrática, refletindo no trato da educação ambiental que se apresenta na BNCC desassociada das questões ambientais, da abordagem crítica, e da justiça e igualdade socioambientais. Teoricamente, aciona, Elizabeth Macedo (2016), Marcia Aguiar (2018), João Veiga (2016), Roberto Leher (2003) e Selma Venco e Reginaldo Carneiro (2018) para subsidiar o debate sobre BNCC. Em relação a educação ambiental na BNCC são empregados Paulo Santinelo, Marcia Royer e Shalimar Zanatta (2016), Nathalie Wutzki e Sandro Tonso (2017), e Carlos Loureiro (2002), Silvana Silva e Charbel El-Hani (2014), Maria Andrade e Cláudia Piccinini (2017). A metodologia é análise qualitativa de entrevistas, baseada em Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) e Roque Moraes e Maria Gialazzi (2011). Os resultados apontam que a educação ambiental é trabalhada de forma genérica e apartada da reflexão crítica. Em relação aos seus referenciais teóricos, o artigo de Miqueli Michetti (2020) adota como base teórica autores como Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2004) para o diálogo com a sociologia pragmática e da sociologia crítica com Bernard Lahire (2002), Luc Boltanski (1973) e Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991, 1999). Já a metodologia foi baseada em entrevistas e análise documental a partir Michel Foucault (2007), Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2004) e Isaac Reed (2013).

Em seguida temos o trabalho de Miqueli Michetti (2020), “*Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular*”. Seus referenciais teóricos, são: Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2004) para o diálogo com a sociologia pragmática e da sociologia crítica com Bernard Lahire (2002), Luc Boltanski (1973) e Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991, 1999). Já a metodologia foi baseada em entrevistas e análise documental a partir Michel Foucault (2007), Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2004) e Isaac Reed (2013). Metodologicamente utiliza as entrevistas e a análise documental com base em Michel Foucault (2007), Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2004) e Isaac Reed (2013). Objetivou analisar as estratégias e discursos que foram instrumentalizados pelos grupos que se dividiam a favor ou contra a aprovação do documento. Destacou a atuação de fundações e instituições ligadas às famílias mais poderosas do país, alvo da crítica dos grupos contrários à

BNCC, e evidenciou o campo marcado pelas disputas e mediação de capitais que resultaram no atual formato da Base.

O próximo trabalho é intitulado “*Muitos como Um*”: *políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir*, autoria de Rita Frangella (2020). Seu referencial teórico é John Rawls (2000), com o conceito de *justiça*, além de realizar um diálogo deste autor com autores do pós-colonialismo e pós-estruturalismo como: Homi Bhabha (2001), Jacques Derrida (2010), Ernesto Laclau e Judith Butler (2008), Chantal Mouffe (1999, 2015). O trabalho debate sobre a justiça social e equidade na BNCC, mediante indicação de que essas dimensões são submissas ao liberalismo e utilitarismo. Nesse sentido, para a igualdade presente na BNCC é a mesma para todos e não é afetada pelas diferenças, assim como as desigualdades são as mesmas sem considerar as diferenças, em um documento pautado na racionalidade técnica, que se materializa nas aprendizagens essenciais e nas competências sem considerar as demandas do cotidiano.

O texto de autoria de Ângela Fuza e Flávia Miranda (2021) “*Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores*”, analisa os anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular nas diferentes áreas de conhecimento, refletindo sobre seus impactos na escola básica e na formação de professores, a partir da BNC-Formação, sobre letramentos, tecnologias digitais e gêneros discursivos nas diferentes áreas do conhecimento, como elementos compostos de conteúdo temático, forma composicional e estilo, então realizados em práticas de linguagem de uma esfera social (Bakhtin, 2003). Feita as análises documentais, os resultados apontaram para as práticas de letramento ideológico embasando ações sugeridas para as áreas, ainda que haja variação sobre como e o que seja usar tecnologias digitais em situações de ensino e no trabalho com gêneros.

O artigo de Rosangela Fritsch, Carlinda Leite, Ruy Lima (2022), intitulado “*Políticas curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática*”, propõe um debate acadêmico questões relacionadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho e suas influências no Documento Orientador Curricular de um Território Municipal. O estudo é focado nas políticas curriculares no Brasil (Macedo, 2014; 2015), pretendeu trazer ao debate acadêmico as características dos documentos que enunciam essas políticas e o modo como apontam os procedimentos que se alinham a uma educação

democrática (Ball, 1994; 2016). E os resultados da pesquisa de cunho documental apontaram para BNCC como uma estratégia macro, constituída como um documento excessivamente prescritivo e operacional, produzido por um grupo restrito de agentes, coerente com os interesses desses e das instituições empresariais privadas que atuaram fortemente na produção desse documento e distante de uma proposta de educação democrática.

Por fim, o trabalho intitulado “*BNC- Formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva*”, de autoria de Priscila Ximenes; Geovana Ferreira Melo (2022), analisa impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo (Libâneo, 2018). Discute também como o engendramento da educação e da formação docente tem se pautado por um ideário determinado pelo mercado com base nos princípios administrativos e empresariais. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, realizada mediante análise da legislação educacional e de entrevistas com um grupo de professoras formadoras. Os resultados apontam para a reconfiguração da formação continuada na RME de Goiânia, subsidiada pela premissa pragmática e tecnocrata de educação e de formação docente prescrita pela BNCC e pela BNC-Formação.

Finalizada a discussão sobre os artigos, passamos então para a tese e dissertações levantadas. Chegamos a esse volume de trabalho utilizando os seguintes descritores: BNCC e Lei 16.639; BNCC e Lei 11.6445; BNCC e Diversidade. Com intuito de buscarmos os trabalhos que mais se aproximem da nossa temática. Para a análise, dos 16 trabalhos priorizamos os que tenham como objeto o Ensino Fundamental, somando 10 trabalhos, abaixo, os apresentaremos em um quadro:

Quadro 3- Tese e Dissertações levantadas no Catálogo da CAPES e BDTD:

Nº	TÍTULO	AUTORIA	CATEGORIA	ANO	REGIÃO
1	Estado Gerencial, BNCC e a Escola: O currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino	Cristiane Bartz de Ávila	Tese	2020	Sul

	fundamental em Pelotas/RS				
2	Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de História tensionados nas disputas sobre o racismo	Thays Merolla Piubel	Dissertação	2020	Sudeste
3	A geografia no quarto de despejo: uma contribuição interdisciplinar para a implementação da Lei 10.639/03	Hellen Cristine da Silva Costa	Dissertação	2020	Sudeste
4	Percursos para o Ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª Versão do Componente Curricular História da BNCC	Acácia Regina Pereira	Dissertação	2018	Sudeste
5	O livro didático de história na BNCC: uma análise sobre os avanços e retrocessos para o Ensino da disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental do Tempo Presente ¹⁸	João Bernardo de Figueiredo Filho	Dissertação	2022	Nordeste
6	Desafios emergentes: a BNCC e a reorientação curricular do Ensino de História, da cultura afrodescendente e indígena nos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul	Maria Lúcia Alves Teixeira Silva	Dissertação	2020	Centro-Oeste
7	Descolonizar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro	Adriana Germana Luzia	Dissertação	2022	Centro-Oeste

¹⁸ Trabalho sem divulgação autorizada, e o resumo não apresenta informações necessárias para análise empírica, como aportes teóricos-metodológicos e fontes de pesquisa.

	afrorreferenciado e pluriversal				
8	Os povos Indígenas nos Livros Didáticos de História: dos avanços com a Lei nº 11.645/2008 aos impactos da BNCC	João Otávio Bastos Correia	Dissertação	2021	Nordeste
9	Os povos indígenas nos livros didáticos de história: dos avanços com a lei 11.645/2008 aos impactos da BNCC ¹⁹	Paulo Cezar Cumurca Melo	Dissertação	2021	Nordeste
10	Cultura Material e as Sociedades da fase Marajoara: possibilidades para o ensino de História no Ensino Fundamental II	Mayco Bruno Cruz Costa	Dissertação	2020	Norte

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD. **Elaboração:** Elaborado pelas autoras, ago. 2023.

A tese de Cristiane Bartz de Avila (2020) se propõe a problematizar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estão presentes no currículo de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no município de Pelotas-RS, que tem em seu corpo discente alunos oriundos de uma Comunidade Quilombola. Analisaram-se as disputas discursivas na produção de currículo na Escola e percebeu-se que a proposição de um currículo unificado, como o da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está alinhado à política curricular neoliberal e conservadora, sem pensar em um currículo que pense na diversidade, na diferença e nas relações étnicos-culturais e nas especificidades locais e regionais das escolas, contrapondo-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Para subsidiar o caminho metodológico, utiliza Menga Ludke e Marli André (1986), com a abordagem qualitativa para tratamento das fontes e Jean Claude Kaufmann (2013), para entrevistas compreensivas. E como aportes

¹⁹ Trabalho sem divulgação autorizada, e o resumo não apresenta informações necessárias para análise empírica, como aportes teóricos-metodológicos e fontes de pesquisa. Existe a informação que foram analisadas coleções de livros didáticos de História para os anos finais do Ensino Fundamental (a partir da BNCC), sem apontar os caminhos metodológicos traçados. E conclui que a temática indígena representa um obstáculo à continuação de avanços.

teóricos Pierre Bourdieu (1979; 1985) com as noções conceituais da escola como espaço de reprodução social e Mainardes e Ball (2011) com a teoria de ciclo de políticas.

A autora defende a tese de que a BNCC, como política curricular, está fundamentada na hegemonia conservadora, implica na sustentação do racismo institucionalizado nos processos curriculares na escola e silencia o espaço para a diversidade e a diferença. Dessa forma, entende-se que, a partir dos processos de Globalizações, existem complexas redes de relações que podem exercer influências tanto em nível local, nacional ou internacional. Tais processos podem humanizar ou desumanizar os sujeitos, e a educação deve ser um espaço de debate, pois é um campo de forças hegemônicas e contra-hegemônicas que está em constante disputa na produção de currículos.

A dissertação de Thays Merolla Piubel (2020) tem por objetivo compreender a produção de conhecimento histórico escolar sobre o racismo a partir dos saberes docentes de professores de História que atuam em escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro, no contexto de intensificação de embates entre regimes de verdade a partir do fortalecimento de discursos de ódio e da extrema-direita, com embasamento teórico em Michael Foucault (2011). Os campos teóricos centrais na constituição dessa pesquisa são o Ensino de História, entendido enquanto lugar de fronteira entre os campos da História e da Educação (Monteiro; Penna, 2011) e o Currículo, entendido enquanto espaço-tempo de significação (Gabriel; Monteiro, 2014). Entendendo o racismo enquanto um tema sensível (Alberti, 2013; Seffner; Pereira, 2018; Gil; Eugenio, 2018) da história do Brasil, pois envolve a questão do “trauma”, ou seja, processos históricos que engendraram violência física e simbólica contra grupos sociais com reverberação no tempo presente. Metodologicamente foram realizadas entrevistas a partir da metodologia da história oral (Alberti, 2004), buscando evidenciar nas narrativas de professores de História rastros da produção de conhecimento histórico escolar (Gabriel; Monteiro, 2014) e seus saberes docentes (Schulman, 1986; Tardif, 2002; monteiro, 2019a) na produção curricular na educação básica sobre a temática do racismo, que envolve temas como identidades, políticas, culturas, conhecimentos, cotidiano e violência, além da análise documental a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender como as populações negras estão sendo enunciadas no componente curricular História para os anos finais do Ensino Fundamental na primeira e terceira

versões, dialogando com disputas curriculares e políticas sobre o conhecimento legitimado a ser ensinado na disciplina História.

A dissertação de Hellen Cristine da Silva Costa (2020), como aporte teórico, não deixa evidente, mas pela leitura do trabalho, aciona Lilia Schwarcz (1993) com a noção conceitual de raça e metodologicamente é de caráter bibliográfico. Foram realizados levantamentos bibliográficos sobre o respectivo tema, a leitura detalhada da obra —Quarto de Despejo, e, por fim, elaborou-se uma relação entre os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o enredo do livro, valorizando e reconhecendo a Literatura Negra como um instrumento pedagógico, para a implementação da Lei 10.639/03 nas aulas de Geografia. A autora concluiu que discutir sobre o ensino de Geografia com foco antidiscriminatório, possibilita romper padrões pré-determinados, identificar paradigmas que camuflam inúmeros problemas da sociedade e promover mudanças a partir daí.

A dissertação de Acácia Regina Pereira (2018), contextualiza o momento de aprovação da 1^a versão da Base Nacional Comum Curricular, considerando aspectos político-governamentais, a partir da análise documental e aponta que a elaboração da primeira versão do Componente Curricular História da BNCC passou por dificuldades. Entre essas dificuldades, essa versão e as dificuldades em inserir no documento um ensino antirracista, assim como foi proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para subsidiar essas conclusões aciona currículo Ivor Goodson (2008), Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Elizabeth Macedo (2015), e racismo em Edward Teles (2003).

O trabalho de Maria Lúcia Alves Teixeira da Silva (2020), se constitui na análise do ensino de História, e o estudo das temáticas que envolvam conteúdos da cultura dos povos africanos e indígenas na operacionalização dos currículos dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, tendo como referência os novos marcos jurídicos, principalmente a promulgação da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, vindo culminar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. Concentrou-se na pesquisa bibliográfica e na escolha da fundamentação das teorias para obter informações sobre o problema; num segundo momento, utilizou-se a análise dos documentos legais levantados, para essa análise aciona Marília Cecília Minayo (2001). Os aportes teóricos são Michael Apple (1989; 2000; 2006) e José Gimeno Sacristán (2000) no que tange a Currículo. Moacir Gadotti (1992) para

entender diversidade, constatou-se e a presença do preconceito quando se propõe estudar superficialmente a história da África, da cultura afro-brasileira e indígena, descaracterizando elementos da constituição da história desses povos no momento de decidir metodologias que incluem literaturas, autores, documentários, músicas, dentre outros a serem contemplados nas situações de estudo do ensino destes povos.

A dissertação de Adriana Germana Luiza (2022), tem como problemática o modo como a História da África e da Cultura Afro-Brasileira está presente na legislação educacional brasileira. Notou-se a presença da temática na legislação educacional, fundamentalmente a partir da Lei Nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como de objetos de conhecimento, habilidades e competências relacionadas à História da África e da Cultura Afro-Brasileira no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, a análise mais detida permite identificar a manutenção de uma compreensão da temática a partir de paradigmas epistemológicos eurocêntricos. Busca-se, diante disso, apontar abordagens didático-pedagógicas que superem a visão epistemológica do “modelo único” do eurocentrismo, com vistas a uma abordagem pluriversal na produção do conhecimento. As inferências foram realizadas a partir dos debates sobre a descolonização e a decolonialidade (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel; 2019; Anibal Quijano, 2005). Como produto educacional, por se tratar de trabalho realizado no âmbito do PROFHistória, foi elaborada uma proposta de curso de formação continuada para professores/as sobre o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira de abordagem afrorreferenciada e pluriversal, centrada no locus de enunciação negro(a) afrodiáspórico; do ponto de vista e da perspectiva “legitimamente africano”, a partir das experiências históricas dos próprios africanos e suas epistemologias, no qual todas as perspectivas devem ser válidas, um exercício intercultural.

A dissertação de João Otávio Bastos Correia (2021) teve por objeto a análise da utilização da literatura de cordel no ensino de História. A utilização dessa linguagem literária, constitui, segundo o autor, uma importante ferramenta pedagógica para as aulas da história escolar e, portanto, nosso intuito, com essa pesquisa foi o de desvelar as possibilidades de, a partir da literatura de cordel, demonstrar o quão a utilização de tal linguagem poderá contribuir para uma aprendizagem significativa dos discentes de História na rede pública municipal cearense de educação básica, tendo por lócus da pesquisa, a cidade de Caucaia, situada na região metropolitana de

Fortaleza, no Ceará. Com esse propósito foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e de campo na qual que tivemos como categorias de análise: o ensino de História, linguagens e a literatura de cordel; métodos e práticas em sala de aula. No que concerne à pesquisa de campo, selecionamos como público-alvo os professores de História que lecionam nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caucaia, que fazem uso da literatura de cordel em suas aulas. Como técnica de coleta de dados, foi elaborado um questionário *online* semiestruturado. Para a pesquisa bibliográfica foram relevantes os estudos de Chartier (1994); Certeau (2009); Bakhtin (2003); Pinsky (2009); Fonseca (2003); Bittencourt (2009); Viana (2010); Magalhães Junior, Araújo (2015); Nóvoa (1992); Albuquerque Júnior. (2011). Como resultados da pesquisa de campo são apresentados, com destaque, os relatos de experiências com o uso da literatura de cordel no ensino de História, faz parte das aulas de História da rede municipal de ensino em Caucaia, Ceará, embora constatando a pouca utilização pelos entrevistados, o autor ratifica, que o cordel como um ótimo recurso para o ensino de História, já que os versos trazem contextos históricos com os quais os professores se identificam, visto que retratam o cotidiano da realidade cearense e nordestina.

O trabalho de Mayco Bruno Bezerra Costa (2020), tem como tema o arquipélago do Marajó, entre os anos 400 e 1300, onde povos indígenas desenvolveram sociedades que se notabilizaram por uma cultura material que indicava, entre outros aspectos, o manejo dos recursos naturais com a construção dos “tesos”, além de uma sofisticada produção ceramista, como em peças cerâmicas produzidas no bairro do Paracuri, em Icoaraci (Belém-PA). A partir de abordagens sobre a “Cultura Marajoara”, em consonância com a Lei Nº 11.645/2008 e as orientações da BNCC, junto a estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola situada no município de Ananindeua (PA), em dois momentos distintos, junto aos estudantes, por meio de visitas a ambientes externos à escola. Metodologicamente trata-se de pesquisa do tipo etnográfica, com aporte em Marli André (2016) e para o Ensino de História Indígena, Luisa Wittmann (2015). Como resultados, aponta que houve mudanças de ideias nas identificações e contextualizações das especificidades da dinâmica social das sociedades estudadas, bem como na compreensão da importância de seu legado e no reconhecimento de seus traços artísticos em produções contemporâneas. Como produto, por se tratar de

trabalho oriundo do PROFHistória, foi organizado um site de internet que intenta contribuir com sugestões metodológicas para o ensino desta temática.

Finalizada a apresentação de nossa empiria, passaremos a algumas reflexões. Durante o estudo do estado do conhecimento inspecionamos dois *campos científicos*; no que se refere a “Base Nacional Comum Curricular” e “Currículo”, dois campos que dialogam entre si, restaram evidentes o alinhamento das diferentes temáticas abordadas nos artigos, teses e dissertações analisadas. Para tanto, acionamos Ivoor Goodson (2018; 2019), por ressaltar que o currículo é historicamente uma construção historicamente social, daí então a importância de tornar o currículo como campo investigativo para tornar evidente os interesses e as ideologias que o pautam, que está diretamente relacionado a inclusão e exclusão de pessoas e visões de mundo, que evitem a subversão dessa estrutura. Como podemos verificar na nossa empiria, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular é percebida como um retrocesso no que tange a políticas curriculares.

Inferimos, ante a todo o exposto nesta subseção, que, a padronização dos currículos a partir da Base, com vistas a atender interesses mercadológicos e obtenção de melhores resultados em avaliações nacionais e internacionais, em larga escala, afasta cada vez mais das salas de aula, a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, em razão do trato superficial e genérico desse tema, que não se compromete com a luta antirracista, apontados por todos os estudos referentes a BNCC, aqui analisados, apontam como esse documento adota uma postura de normatividade liberal em relação a temas caros a sociedade, como a temática racial, gênero, sexualidade e meio ambiente, ou seja, o documento cita os temas, no entanto, mas não traça uma perspectiva de inclusão dessas pautas na sua estrutura curricular, que reflete um projeto de cultura que direciona a educação para a submissão ao mercado e a valores sem compromisso com a justiça social.

SEÇÃO 2: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO DO PARÁ: qual o lugar da educação para as relações étnico-raciais?

Nessa seção pretendemos mapear como a educação para as relações étnico-raciais está inserida nas três versões da BNCC e no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). Verificaremos em quais momentos a temática étnico-racial é acionada, para estabelecermos a proporção do tema em relação a totalidade dos

documentos. É necessário ressaltar que nesse primeiro momento consideramos como temática étnico-racial qualquer referência ao tema ou tópico que possa se relacionar com a categoria.

Partimos da premissa que a BNCC está atrelada ao campo da política curricular, que é um campo teórico e prático que lida com a formulação, implementação e disputa sobre os conhecimentos que devem ser ensinados nas escolas, para quem, com quais finalidades e sob quais condições. Trata-se, portanto, de um espaço de embate ideológico, onde diferentes grupos sociais, políticos e culturais disputam a hegemonia sobre os sentidos da educação e do conhecimento escolar. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2022), o currículo não é um simples instrumento neutro de transmissão de saberes, mas um terreno político em que se joga a definição de identidades, valores e visões de mundo. Para ele, o currículo é uma construção social que reflete relações de poder, interesses e exclusões. A partir dessa perspectiva, discutir currículo é também discutir inclusão, exclusão, identidade e justiça social.

Michael Apple (2006), por sua vez, ressalta o caráter ideológico do currículo ao apontar que as escolhas curriculares nunca são inocentes, argumentando que o conhecimento escolar é selecionado por grupos dominantes para manter e reproduzir suas formas de dominação cultural e econômica. Assim, o currículo serve como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, ainda que sob o disfarce da neutralidade.

Elizabeth Macedo (2014) também oferece contribuições relevantes ao campo, enfatizando que as políticas curriculares no Brasil, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletem uma tensão entre discursos técnico-instrumentais e perspectivas críticas, problematizando o currículo como espaço de construção de subjetividades e defende abordagens que valorizem a pluralidade, a diferença e a participação dos sujeitos no processo educativo. Em contrapartida, a autora apresenta que a BNCC cria uma forma de regulação baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão, e visam expulsar da educação o imponderável.

Dessa forma, compreender a política curricular exige reconhecer sua natureza conflituosa e ideológica, bem como sua vinculação com projetos societários amplos. Longe de ser apenas uma questão técnica, o currículo é um campo de luta onde se decide o tipo de educação que queremos e o tipo de sociedade que desejamos construir.

Portanto, como vimos nos aspectos introdutórios deste trabalho, a Base Nacional Comum Curricular, como uma política curricular, já era preconizada desde a Constituição Federal de 1988 e ratificada na Lei de Diretrizes e Bases em 1996. A constituição vigente estabelece 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). E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica corrobora com a necessidade da elaboração de uma base nacional para os currículos do ensino fundamental e médio:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Sobre esse aspecto da implementação de um currículo nacional comum, de acordo com Emerson Branco (2017), um marco importante na regulamentação da Educação Básica se constitui na promulgação, na década de 1990, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que institui alguns pressupostos fundamentais para cada disciplina. São dez volumes²⁰ que apresentam as áreas do conhecimento, como: língua portuguesa, estrangeira, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física.

É mister ressaltar que o currículo comum atende as exigências de organismos internacionais como o Fundo das Nações para a Infância (UNICEF) e a organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, este último passou por uma reorientação e ampliou o seu escopo de atuação para questões relativas ao campo educacional (Esteves, 2021). Nesse mesmo sentido, destacam-se a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Dentre as exigências feitas pelos organismos internacionais quando da realização de empréstimos pode ser vista no desenvolvimento inicial do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

²⁰Além das componentes curriculares os PCNs trazem um caderno introdutório e cadernos com temas transversais, que versam sobre pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual. Disponíveis para acesso em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>

Já no contexto nacional, o movimento ‘Todos Pela Educação’, que representa o *capital econômico* na construção de um currículo nacional e foi fundamental para aprovação da BNCC. Com isso, as principais bandeiras do movimento foram a defesa das competências, metas de desempenho e avaliações padronizadas (Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017).

Sobre as avaliações padronizadas exigidas, o SAEB é uma modalidade de *avaliação em larga escala*, aplicada em todas as esferas de ensino, municipal, estadual e federal, baseada em políticas neoliberais, como um instrumento regulador da educação e monitoramento e de padronização do trabalho docente (Afonso, 2001). A partir das notas obtidas no SAEB, somando aos dados obtidos no Censo Escolar, é estabelecido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, o índice varia de 0 a 10. E a busca por atingir os melhores índices, segundo Fabiane Chiapinoto, Simone Gomez e Elisiane Lunardi (2020), a avaliação em larga escala padronizam as práticas docentes, e que tais políticas têm reforçado as desigualdades entre os grupos sociais e raciais.

Ainda sobre o currículo nacional, salienta-se também que a previsão da BNCC está no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024). Essa premissa consta na meta 7 do documento, que se refere a Base como um meio para o aumento do IDEB, reduzindo a qualidade a números projetados. Desta forma, o formato de currículo nacional que propõe o Plano Nacional da Educação, por meio de tais prioridades, já definia a produtividade e eficiência como prioritários para a educação, em detrimento da diversidade, infraestrutura e condições de trabalho docente.

Neste sentido, Márcia Jacomini (2009), aponta que os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²¹, mostram que grande parte dos/as alunos/as não está se apropriando dos conhecimentos básicos repassados na sala de aula. Sendo assim, a autora salienta que

ao pretender a realização da educação para todos, a escola deve buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que

²¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 25 jan. 2024.

contribuem para perpetuar a exclusão. Argumentos como “os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito (2009, p. 561).

Considerando esse aspecto, trouxemos, abaixo, os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do estado do Pará. O IDEB, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. A meta para o Brasil era alcançar a média 6,0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia.

Tabela 2– Dados do desempenho dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Estado do Pará no IDEB (2005-2023)

Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
IDEB	3,3	3,3	3,4	3,7	3,6	3,8	4,1	4,1	4,4	4,8
Projeção	--	3,4	3,5	3,8	4,2	4,2	4,6	4,8	5,3	5,2

FONTE: Dados coletados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em dez.2024 Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Podemos observar que o Estado do Pará, desde 2007, não atinge a meta projetada. Além disso, segundo os dados do INEP, atualmente ocupa a última posição no ranking nacional. Estes dados podem e devem ser utilizados como fundamento para a tomada de decisões na área de política educacional, considerando o que a literatura aponta, o documento curricular que não atende aos interesses do público que adentra o espaço escolar, também é um forte indicador do “insucesso”.

Feito esse pequeno *insight* sobre os resultados do estado do Pará, retomamos as discussões acerca da BNCC. Foi o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que previa que a matriz curricular nacional deveria conter 60% de conteúdos comuns, e 40% de conteúdos voltadas para as especificidades locais. Com tais determinações, houve início a mobilização do Conselho Nacional de Educação por meio da Portaria CNE/CP N° 11/2014, uma Comissão para discutir e assessorar o Ministério da Educação na construção da Base. Ainda no governo de Dilma Rousseff, com a Portaria N° 592 de 17 de junho de 2015, foi formada uma comissão de especialistas para a elaboração da 1ª versão BNCC.

Essa portaria a estabelece que será composta uma Comissão de Especialistas por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculos com as secretarias estaduais.

Nessa primeira versão do documento já são situadas as diretrizes formuladas pelos organismos internacionais pautados sob uma perspectiva reguladora da educação, padrões mínimos de qualidade e avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), organizado pela OCDE. Nesse sentido, a Diretriz Educação para a Cidadania Global, formulada pela UNESCO, ganha destaque nos fundamentos da BNCC. Nesse documento não há citação da UNESCO, porém na segunda versão apresenta discussões sobre essa instituição internacional.

Sobre a primeira e segunda versão, Marcos Neira, Wilson Alviano e Déberson Almeida (2016) apontam que não se constituíram como um currículo mínimo, e sim como uma ferramenta para basilar para o trabalho da elaboração das propostas curriculares estaduais, municipais, privadas, e de cada escola. Segundo os autores, as duas primeiras versões são privilegiadas na contribuição de indivíduos externos na elaboração do documento, como verificamos por meio da Portaria Nº 592/2014. Essa conjuntura possibilitou o aperfeiçoamento da versão preliminar, que resultou em acréscimos e aprofundamentos na composição da segunda versão, onde se destacam a sedimentação dos conceitos de área, componente e segmentação, além da alteração da concepção dos direitos de aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, a segunda formulação da BNCC ainda resiste a vontade dos grupos conservadores e empresariais.

Ainda sobre a segunda versão, Jane Bittencourt (2017) pontua algumas mudanças em relação a primeira, como a referenciação expressa no documento do uso de noções cunhadas pela diretriz ‘Educação para Cidadania Global’, que apesar de ser utilizada na formulação anterior, não era citada. Ainda de acordo com a autora, também há a identificação dos princípios éticos, políticos e estéticos adotados, que são denominados direitos de aprendizagem. Além disso, se apresenta o reconhecimento às peculiaridades das modalidades da Educação Básica e a inserção de temáticas sociais, como a temática étnico-racial, educação inclusiva e as questões de gênero.

A terceira e última versão da BNCC²², aprovada e implementada, apresenta uma proposta que descaracteriza a organização da Educação Básica assegurada pela LDB, visto que a formulação não contemplou o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo (Aguiar, 2018; Franco; Munford, 2018; Mendonça, 2018). Além disso, Luiz Franco e Danusa Munford (2018) destacam que os pareceres de especialistas pouco foram levados em conta na composição da terceira formulação do documento. Assim, aspectos considerados pertinentes por esses profissionais da educação foram retirados, enquanto elementos criticados foram mantidos. A terceira versão já apresenta a afirmação dos interesses dos grupos conservadores e empresariais.

Em consonância com os autores anteriores, Marcos Silva e Patrícia Almeida (2017) afirmam que até a segunda versão havia uma continuidade na construção da Base, o que não caracteriza a terceira formulação, totalmente reestruturada em consonância como uma política educacional liberal, legitimada pela Lei Nº 13.415 de 2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio²³. Sobre isso, concordamos com o Nayara Costa, Mauro Costa, Paula Costa e Ana Lima (2018), que apontam um aprofundamento do caráter subalterno da formação humana e democrática no contexto do Ensino Médio provocado pela reforma ao priorizar disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática com objetivo de melhorar os índices nas avaliações

²²Segundo Maria Aguiar (2018), durante a última formulação da BNCC, o CNE, em 2017, promoveu o estudo e o debate do documento, com a promoção de cinco audiências públicas, sendo uma em cada região da Federação – na Região Norte, em Manaus, foram 228 participantes e 38 intervenções, na Região Nordeste, em Recife, contou com 428 participações e 57 intervenções, já na região Sul, em Florianópolis, foram 340 participações e 62 intervenções, na Região Sudeste, em São Paulo, tiveram 491 participações e 54 intervenções, e finalmente, na Região Centro-Oeste, em Brasília, houve 220 participações e 72 intervenções. Entre os debates propostos, buscavam acrescentar ao documento aspectos voltados aos povos indígenas, quilombolas e afro-brasileiros, assim como para apontar a necessidade da inclusão de ferramentas e elementos digitais. Os conselheiros da Comissão do CNE também apresentaram seus pareceres. Entretanto, não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE.

²³ A Lei Nº 13.415/2017 (proveniente da Medida Provisória Nº 746/2016) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (Fonte: Ministério da Educação. Novo Ensino Médio- perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso: 09 jan. 2024).

internacionais. Ademais, a terceira versão reestrutura a concepção de aprendizagem da Base, pois nos documentos anteriores o que devia ser aprendido estava assegurado pelos direitos de aprendizagem, com o diálogo efetivo com a interdisciplinaridade e as Diretrizes para a Educação Básica, além de uma relação orgânica com as questões coletivas e sociais, a diversidade e o investimento na potencialidade criativa dos/as alunos/as.

Já na terceira versão os direitos de aprendizagem dão lugar a individualização dos/as alunos/as, afastando o dever do estado para a responsabilizar particularmente cada aluno/a. Nesse sentido, a última versão da BNCC representa a culminação de um projeto ideológico iniciado na década de 1990 com Fernando Henrique Cardoso, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais baseados no neoliberalismo que foram transformados em política oficial através das diretrizes educacionais e avaliações em larga escala, para formar os/as alunos/as sujeitos produtivos de acordo com a perspectiva neoliberal (Aguiar, 2019), ou seja, a educação passa a formar para o desenvolvimento de competências que atendam ao interesses do mercado, estimulando competitividade e pela normatividade liberal para a formação do “cidadão mínimo”, mas que maximize a sua produtividade (Frigotto; Ciavatta, 2003), atribuindo lugar diminuto para a discussão de temas como *diferença*, e a *diversidade* (Coelho, M.; Coelho. W.; 2021).

2.1 O lugar da diversidade e da diferença nas três versões da Base Nacional Comum Curricular:

Assim, passamos a expor como podemos constatar *diversidade* e a *diferença* nas três versões. Na primeira versão (MEC, 2015, p. 16), estabelece-se os **temas integradores** (grifo nosso), os quais dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre o mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. A BNCC os elenca, são eles: Consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais e **culturas africanas e indígenas** (grifo nosso).

Além disso, no decorrer dos componentes curriculares, podemos perceber como os objetivos de aprendizagem orientam os/as professores/as e a coordenação pedagógica a trabalharem a temática da ERER nas escolas. Podemos citar:

- Valorizar diferentes identidades sociais, lendo e apreciando a literatura das culturas tradicional, popular e afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos e culturas (MEC, 2015, p. 41).
- Conhecer princípios éticos, políticos, culturais, sociais e afetivos, sob a égide da solidariedade, atentando para a diversidade, a exclusão, avaliando e assumindo ações possíveis para o cuidado de si mesmo, da vida em sociedade, do meio ambiente e das próximas gerações (MEC, 2015, p. 238)
- Enfatizar a História do Brasil como o alicerce a partir do qual os conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica. É importante ressaltar, que não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias. (MEC, 2015, p. 242)
- Aos anos finais do Ensino Fundamental cabe o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, enfatizando-se o estudo da História do Brasil e de indivíduos e coletividades que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, o que envolve, como sinalizado anteriormente, o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus (MEC, 2015, p. 243)

Por outro lado, a segunda versão (MEC, 2016), faz menção a ERER da seguinte forma:

Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no art. 26A da Lei nº 9.394/1996 (LDB), objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, consequentemente, para a eliminação do racismo e do ethnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) é ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira. (MEC, 2016, p. 37).

Apesar da segunda versão prever que a ERER seria ministrada em todo o currículo escolar, constatamos que houve uma redução na remissão aos conceitos *diversidade* nos objetivos de aprendizagem que encaminhavam para tal temática. Já na terceira versão, com a implementação das competências e habilidades, podemos constatar a *diversidade* e a *diferença* nas competências gerais previstas na BNCC para a Educação Básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao

exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.9, grifo nosso).

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, **compreendendo-se na diversidade** humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2018, p.10, grifo nosso).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e **valorização da diversidade** de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.10, grifo nosso).

Esses excertos evidenciam como a *diversidade* e a *diferença* são apresentados na BNCC. A partir dessas orientações que são feitas no documento, espera-se que os/as professores/as da educação básica desenvolvam competências e habilidades nos/as alunos/as, objetivando, dentre outras, o reconhecimento, a compreensão, a valorização e o respeito da diversidade e das diferenças. Além disso, utilizando a ferramenta de busca (*Ctrl+F*) no texto, podemos identificar a palavra diversidade 188 vezes, ligada às diversidades: de povos, cultural, ambiental, linguística, biodiversidade, ecossistemas, religiosa.

Agora, com relação a ERER, constatamos que no documento de 600 páginas que estabelece a base comum para todos os níveis da Educação Básica, tendo em vista as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório a inserção da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígenas nos currículos educacionais, menciona as duas leis, no corpo de seu texto, apenas duas vezes. Uma delas, delegando competência aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora, incluindo as legislações em comento (Ministério da Educação, 2018, p. 19).

Em outro momento, nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para a disciplina História nos anos finais do Ensino Fundamental, estabelece a valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, com realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de

inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (BRASIL, 2018, p. 416). Quanto as outras áreas do conhecimento, a base comum é silente no que concerne a aplicação das referidas legislações, delegando, como dito anteriormente, competência às escolas a implementação.

Como um documento que explicita as aprendizagens que todos os(as) estudantes devem desenvolver, a BNCC, com seu discurso, já criticado pela literatura, de promover a equidade na educação brasileira, expressa, o *princípio da igualdade* educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas, para as oportunidades de ingresso e permanência na escola de Educação Básica, para que o direito de aprender se concretize, em um Estado, que ao longo de sua história, naturalizou desigualdades, inclusive as educacionais, entre grupos definidos pela raça, gênero e condições socioeconômicas (Ministério da Educação, 2018, p. 15).

Desta forma, direciona que as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, e o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escola devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco no *princípio da equidade*, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. E recomenda um planejamento com foco no *princípio da diversidade* com um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos, como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes (Mec, 2018, p. 16).

Podemos perceber que a BNCC explicitamente recomenda os a observância dos *princípios da igualdade, equidade e diversidade* na elaboração dos currículos estaduais. Sendo assim, passamos à análise da proposta curricular do Estado do Pará, apurando como os princípios para uma educação antirracista são concretizados em objetivos educacionais, objetos de conhecimento, competências e habilidades a serem desenvolvidas por alunos, alunas, professores e professoras dos anos finais do Ensino Fundamental. Uma vez que após a Lei Nº 10.639/2003 e a Lei Nº 11.645/2008, ficou estabelecido que as instituições e os sistemas de ensino devem inserir a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos seus currículos.

Ademais, é importante ressaltar que essa inserção não se limita apenas aos conteúdos educacionais, para o trato com a diversidade, é exigido que repensem as

relações étnico-raciais nas práticas sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas, para que a ERER seja percebida no currículo de forma orgânica. Assim preceitua o Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 3/2004, de relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que se constituem em orientações, princípios e fundamentos que visam uma política de ação afirmativa, políticas de reparações, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana para o projeto de educação no Brasil (Santos; Coelho, 2013). Nesse parecer, a relatora estabelece três princípios que devem ser referência para as instituições de ensino e professores, passamos a eles:

O primeiro princípio é *consciência política e histórica da diversidade*, que condiz à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos, a partir da compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais diferentes, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, sua história na nação, visando a superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados, para a concretização de uma sociedade mais justa.

O segundo princípio é o *fortalecimento de identidade e de direitos*, apresenta orientações para a afirmação de identidades que ao longo da história foram negadas ou distorcidas, subjugadas e fragmentadas, buscando romper com as imagens negativas que foram criadas em torno dos negros e indígenas. Para tal fim, é necessário o acesso às informações sobre a diversidade da nação brasileira, e esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal.

Por último, o terceiro princípio das *ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*, elenca vários encaminhamentos para que ações de combate ao racismo e à discriminação sejam realizadas no ambiente escolar pelos sujeitos presentes, como as condutas desses profissionais, crítica dos mesmos as representações dos negros e outras minorias nos materiais didáticos, valorizando as diferenças, bem como o Projeto Político-Pedagógico devem estabelecer o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, destacando a diversidade de povos que compõem a nação.

Esses princípios visam a construção de uma educação antirracista, mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de agir e dos indivíduos, que

proporcione “o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileira” (Ministério da Educação, 2004, p.14). A ERER objetiva a inserção, no espaço escolar, das várias experiências e linguagens de resistência da população negra e indígena, rompendo, desse modo, com o eurocentrismo presente nos currículos educacionais e nas práticas pedagógicas por uma educação antirracista. De posse dos princípios elencados acima, passemos a análise do documento curricular do Estado do Pará.

2.2 O lugar da ERER no Documento curricular do Estado do Pará:

O Estado do Pará é a segunda maior unidade federativa do Brasil, ocupando um significativo espaço geográfico e territorial, caracterizado por condições socioculturais e ambientais heterogêneas no contexto de seus 1.245.870,242 km². Situado na região amazônica, ocupa o equivalente a 14,65% do território nacional, com uma população de aproximadamente 8.120.131 habitantes.²⁴

Segundo dados da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa (FAPESPA), em parceria com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Pará está entre as 12 maiores economias do Brasil e deve manter o patamar de crescimento²⁵, representando o maior Produto Interno Bruto (PIB) da Região Norte do Brasil, decorrente da exploração econômica de recursos naturais (florestal e principalmente mineral) o que o insere em destaque na expansão da economia nacional em nível mundial.

Embora o Estado do Pará apresente perspectivas favoráveis ao desenvolvimento econômico por meio da exploração dos recursos naturais, ainda persistem disparidades na disponibilização de serviços públicos voltados para melhorar as condições de vida da população, especialmente das classes populares, que ocupam espaços periféricos urbanos, ribeirinhos, quilombolas e indígenas. Heranças do projeto colonizador para a Região Norte do Brasil, que frequentemente negligencia essas parcelas da população na criação e execução das políticas de desenvolvimento, especialmente no atendimento de qualidade às demandas educacionais em todos os níveis. Superar tal cenário representa o maior desafio para

²⁴ Dados obtidos na página do IBGE, com base no Censo de 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/>. Acessado: 18 dez. 2023.

²⁵ Dados obtidos no Relatório PIB do Pará (2022). Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/Relatorio-PIB-Para-2022.pdf>. Acessado em: 18 dez. 2023.

qualquer projeto de poder no âmbito estadual, tendo em vista a necessidade de garantir o direito social à educação para a diversidade étnica-cultural presente no território paraense.

Em se tratando da diversidade presente no território paraense, a população residente, por cor ou raça, no último Censo Demográfico (IBGE, 2022), é a seguinte:

Tabela 3- População residente no Estado do Pará, 2022

Brasil e UF	Cor ou Raça					
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Brasil	203.080.756	88.252.121	20.656.458	850.130	92.083.286	1.227.642
Pará	8.120.131	1.570.281	793.621	12.432	5.673.446	69.180

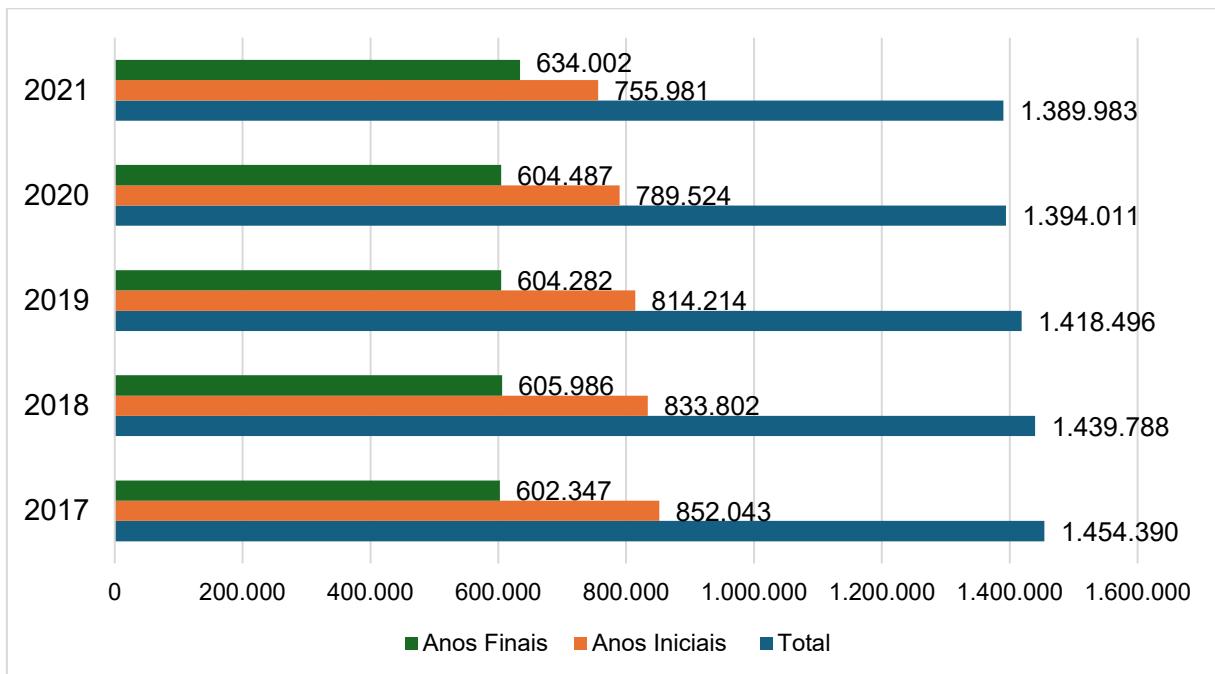
Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2022. Elaboração: Elaborado pelas autoras, abr. 2024.

Segundo os dados do último Censo do IBGE (2022), ao somarmos os números da população parda e preta do Estado do Pará chegamos ao resultado de 6.467.067 habitantes negros/as nessa unidade federativa, representando 69,9% da população, o que lhe confere a segunda posição no *ranking* de Estados com o maior contingente de pessoas negras, atrás apenas do Estado da Bahia.

Quanto a população indígena, os dados censitários do IBGE apontam que, em 2022, a população indígena brasileira era de 1.227.642, confirmando um aumento populacional da ordem de 89%, se comparado ao quantitativo registrado em 2010 que era de 896 mil pessoas. No contexto do estado do Pará, a população indígena saiu de 0,7% para 1% do total da população paraense. Na Amazônia Legal, em 2010 os indígenas eram cerca de 1,8% e em 2022 passou para 3,3% do total da população residente nesse espaço geográfico.

Feita a abordagem dos dados em relação ao contingente de habitantes com base na cor/raça, para conhecermos, em números de qual parcela da população tratamos nesse trabalho. Passemos aos dados referentes a Educação Básica paraense, especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, para entendermos como esta etapa de ensino se constitui. Comecemos pelo quantitativo de matrículas, segundo o último resumo técnico elaborado a partir do Censo Educacional de 2021, com interstício de 2017-2021:

Gráfico 1- Distribuição de matrículas no Ensino Fundamental— Pará— 2017-2021.



Fonte: Censo Escolar, INEP, 2021. Resumo Técnico do Estado do Pará. Elaborado pelas autoras, abr. 2024.

Os dados acima nos demonstram o que estudos vêm apontando em relação a universalização dos anos iniciais, ou seja, a garantia de acesso e permanência no sistema educacional nesta fase que vai do 1º ao 5º ano, gira entorno de 92,2% das matrículas disponíveis. Por outro lado, o mesmo não acontece com os anos finais, onde há uma queda para 82,5% em relação ao ingresso no 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, por motivos diversos como questões socioeconômicas, socioemocionais, questões familiares, etc. (Cassoni *et al*, 2021).

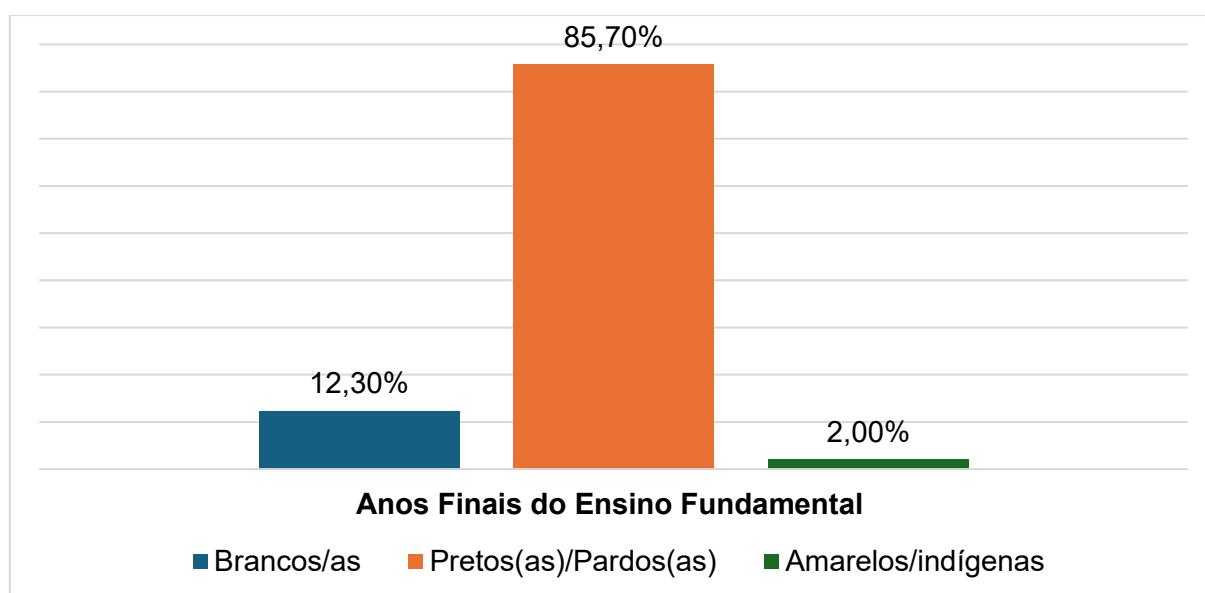
Ainda sobre esse aspecto de redução nas taxas de matrículas, o Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação Básica do MEC, instituiu, em junho de 2024, o Programa Escola das Adolescências²⁶, programa de fortalecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental, dos Estados e do Distrito Federal e dos municípios. Ele tem como objetivo construir uma proposta para a etapa que se conecte com as diversas formas de viver a adolescência no Brasil, promova um espaço acolhedor e impulse a qualidade social da educação, melhorando o acesso, o progresso e o desenvolvimento integral dos estudantes.

²⁶ Programa Escola das Adolescências: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias>

Outra iniciativa do Governo Federal, direcionado ao Ensino Fundamental, é o Programa Escola em Tempo Integral, em julho de 2023, para fomentar a criação de matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7h diárias ou 35h semanais) em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A medida proporciona a ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral e a priorização das escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. O governo federal fornecerá assistência técnica e financeira considerando propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A adesão das escolas é voluntária e pode ser realizada pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec).

Passemos aos dados de matrícula por cor/raça, vejamos:

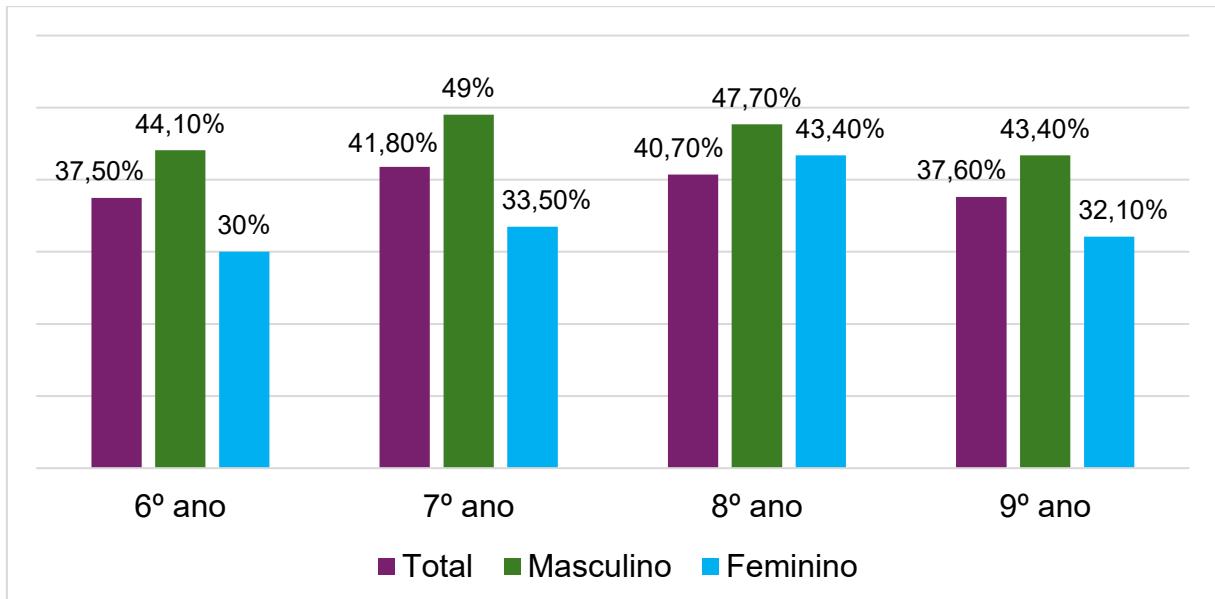
Gráfico 2- Percentual de matrículas, raça/cor, nos anos finais do Ensino Fundamental— Pará, 2021.



Fonte: Censo Escolar, INEP, 2021. Resumo Técnico do Estado do Pará. Elaborado pelas autoras, abr. 2024.

Segundo os dados acima, a grande maioria dos/as alunos/as matriculados no Estado do Pará, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental são negros/as. E, os/as alunos/as indígenas dividindo 2% com a população autodeclarada amarela. No que tange a distorção idade-série, temos os seguintes dados, considerando o gênero dos/as alunos/as:

Gráfico 3- Percentual de distorção idade-série, por gênero, nos anos finais do Ensino Fundamental— Pará, 2021.



Fonte: Censo Escolar, INEP, 2021. Resumo Técnico do Estado do Pará. Elaboração: Elaborado pelas autoras, abr. 2024.

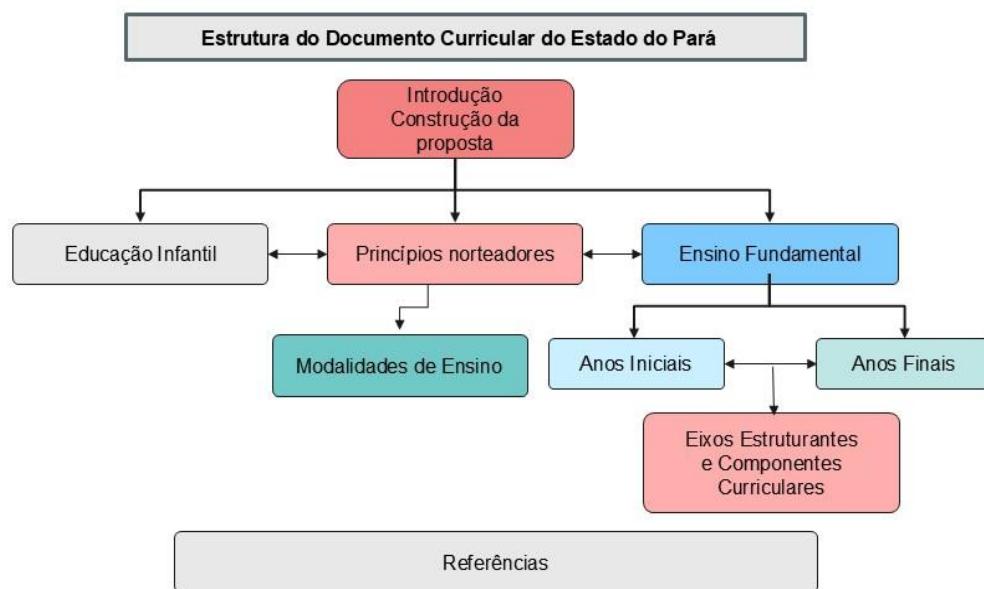
A partir dos dados acima apresentados, percebemos que os alunos do sexo masculino apresentaram taxas de distorção idade-série superiores para todos os anos do ensino fundamental em relação às alunas. A maior discrepância na taxa de distorção da rede pública é observada no sétimo ano, que apresenta uma diferença de 15,5 pontos percentuais. Sobre isso, segundo a UNICEF²⁷, em 2021, essa distorção idade-série tem como maioria alunos/as negros/as e indígenas. Uma vez que as taxas de reprovação de alunos/as negros/as está entorno de 20% e da população indígena em 10,9%, enquanto a taxa de reprovação de alunos/as brancos/as está em 5,9%, considerando os/as alunos/as das redes públicas estaduais e municipais.

Assim, após essa abordagem quantitativa de dados necessários para traçarmos o panorama de como o Ensino Fundamental se constitui em números no Estado do Pará, passemos a análise do seu Documento Curricular. Destacamos que foram consideradas duas versões neste trabalho, sendo a primeira entregue ao Conselho Estadual de Educação em 2018 e a segunda versão aprovada pelo mesmo Conselho em 2019. As duas versões apresentam poucas diferenças, sendo a principal

²⁷ Relatório de reprovação, abandono e distorção idade-série, da UNICEF. Disponível em: enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf. Acessado em: 20 abr. 2024.

na organização dos componentes de História e Estudos Amazônicos. Para os propósitos dessa seção, analisaremos apenas a versão de 2019, atualmente em vigor no estado. Ressaltamos que o documento possui 361 páginas e inclui as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo 224 páginas destinadas ao Ensino Fundamental. Portanto, repete-se a tendência presente na BNCC ao dedicar mais espaço e diretrizes a esta etapa de ensino. Vamos então examinar a estrutura de organização da proposta curricular paraense:

Figura 1- Estrutura do Documento Curricular Paraense



Fonte: DCEPA, 2019. **Elaboração:** Elaborado pelas autoras, abr. 2024.

Nota-se que a figura acima, denota um documento curricular composto basicamente por cinco partes: Princípios norteadores, etapas de ensino, eixos estruturantes, componentes curriculares e modalidades de ensino. Alinhando-se a estrutura da BNCC, o que atende uma padronização da estrutura das propostas curriculares advindas da Base Nacional, seguindo a tendência neoliberal da BNCC pautado categoria de competências e habilidades, vislumbrando uma educação prática e menos crítico-reflexivas. Logo, uma proposta curricular que prioriza as demandas práticas em detrimento da autonomia reflexiva dos/as alunos/as não está alinhada a uma igualdade democrática (Macedo, 2016; Saviani, 2008).

Ademais, proposta curricular paraense é pautada nos objetivos de aprendizagem e nas habilidades, com o acréscimo dos eixos e subeixos. Além disso,

há a divisão do Ensino Fundamental em ciclos que no caso dos Anos Finais se constituem em dois: o ciclo 3 para o 6º e 7º ano e o ciclo 4 para o 8º e 9º ano.

Desta feita, ao nos debruçarmos na proposta curricular do Estado do Pará, observamos que esse documento apresenta uma concepção de organização do conhecimento a partir de eixos estruturantes que geram subeixos e definem objetivos de aprendizagem que se relacionam com as habilidades, a partir de três princípios norteadores da educação básica paraense: 1) *respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo*, 2) *a educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica* e a 3) *interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem*. Nessa seção sobre os princípios do currículo destaca-se o estímulo aos “os processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades sejam elas campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou citadinas (DCEPA, 2019, p. 17)”.

Averiguamos que o primeiro princípio, sinaliza uma possibilidade de atendimento à ERER, considerando as realidades locais, implicando na reflexão sobre práticas e concepções à margem dele historicamente, repensando o sentido/significado de estar no mundo e de construir novos processos de aprendizagens, capazes de transformar essa mesma realidade intercambiada por outras culturas. Sendo a pluralidade cultural uma característica determinante do processo de formação histórica do Pará, com influências de inúmeras etnias e tradições que se revelam em seus conjuntos arquitetônicos, em ricas manifestações culturais, na religiosidade, na gastronomia, nos saberes e fazeres, no modo de vida, na maneira como as populações tradicionais se relacionam com a floresta e seus recursos.

No Documento curricular do Estado do Pará, os três princípios acima mencionados, segundo está previsto, devem nortear toda a estrutura curricular, e a partir deles que são estabelecidas as competências, habilidades e objetos do conhecimento, de acordo com o documento, norteando toda a Educação Básica paraense. No que concerne aos objetivos de aprendizagem, habilidades a serem desenvolvidas pelos/as professores/as e alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental, em relação a Educação para as Relações Étnico-Raciais, inferimos que ainda são poucos quando comparados com o número total constantes no currículo. Podemos perceber que nesse documento há uma ênfase no “respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo” (DCEPA, 2019, p.

19), com intuito de valorizar a história e cultura local²⁸, em uma proposta curricular que busca homogeneizar os conteúdos que devem ser objeto de ensino aos/as estudantes.

Nosso primeiro movimento consistiu na busca pelos descriptores *diversidade* e *diferença* nas componentes curriculares que compõem os anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, entendemos que a *diversidade* e *diferença* se conectam estreitamente com debates sobre alteridade, direitos e decolonialidade. Eles se relacionam com as questões de *identidade*, tanto coletiva quanto individual, e criticam a imposição de um padrão único a partir do qual as diferenças são percebidas, o que implica uma crítica direta à perspectiva eurocêntrica.

Destacamos que *diversidade* e *diferença*, portanto, são categorias do discurso político e conceitos que orientam posicionamentos teóricos ligados à educação e à inclusão de perspectivas alternativas, distantes da relação assimétrica entre um centro e várias periferias. Seguimos os entendimentos de Stuart Hall (2022) e Tomaz Tadeu da Silva (2022) oferecem perspectivas complementares sobre essas categorias. Hall, com seu foco na representação e nos processos culturais, enfatiza como as diferenças são moldadas e rearticuladas no campo simbólico. Sua análise crítica das mídias e das ideologias revela como as representações podem tanto perpetuar quanto desafiar as formas tradicionais de desigualdade.

Por outro lado, Silva (2022) traz para o debate a dimensão educacional e social da produção de identidade. Ele destaca como as práticas pedagógicas podem tanto reforçar quanto questionar as hierarquias sociais existentes. Em seu trabalho, a educação é vista como um campo crucial para a contestação das desigualdades e a promoção da diversidade.

Ambos os teóricos concordam que a diferença não é algo estático, mas um processo dinâmico e relacional, profundamente enraizado nas estruturas de poder e nas práticas culturais. Enquanto Hall (2022) aponta para as possibilidades de transformação cultural através da expressão de novas identidades, Silva enfatiza a necessidade de transformar as práticas institucionais para promover a inclusão e a valorização da diversidade.

²⁸ Stuart Hall (2022), leciona que no processo de globalização, o global não é substituído pelo local, este passa a ser valorizado, mas não em suas velhas identidades, mas sim, a partir de uma nova articulação com o global. Uma vez que são produzidas novas identidades “locais”, pois isto não é algo estático, recebe influências do tempo e espaço.

A partir desses entendimentos, passamos a leitura das fontes. Buscamos em todas as componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, tudo aquilo que se tratava de *diversidade de povos; diversidade cultural; valorização de diversas culturas; respeito às diferenças; diferentes culturas; diferentes povos; valorização das diferenças; diferenças culturais.* E chegamos no quantitativo abaixo:

Tabela 4- Quantitativo de ocorrências com enfoque às diferenças e as diversidades nas componentes curriculares destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Componentes Curriculares	Ocorrências com enfoque às <i>Diferenças</i>		Ocorrência com enfoque às <i>Diversidades</i>	
	6º e 7º Anos	8º e 9º Anos	6º e 7º Anos	8º e 9º Anos
L. Portuguesa	10	1	5	1
Educação Física	4	7	1	2
Arte	4	3	3	3
Língua Inglesa	1	3	1	4
História	12	2	2	4
Geografia	3	4	2	3
E. Amazônicos	8	11	7	4
Ciências	0	0	0	1
Matemática	1	3	0	0
Ensino Religioso	1	1	2	3

Fonte: Documento Curricular do Estado do Pará, 2019.

No quadro acima, verificamos que em todas as componentes há menções acerca da *diversidade e diferença*. As componentes de Linguagem assumem a dianteira nas menções, seguidas das componentes de Ciências Humanas. A componente de Ciências da Natureza e a Matemática apresentam parcas menções as categorias, assim como o Ensino Religioso.

Esse primeiro movimento, nos permitiu identificarmos quais dessas menções à *diversidade e à diferença* estão alinhadas com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, que consiste no nosso segundo movimento. Assim, sobre os eixos, *objetivos de aprendizagem e habilidades* dos componentes curriculares, após leitura detida, identificamos os seguintes excertos:

Na área de Linguagem, temos em **Língua Portuguesa**, no Objetivo de Aprendizagem, “**Planejar e produzir textos lidos e ouvidos nos diversos espaços (igreja, clube, feira, dentre outros) e contextos sociais (quilombola, ribeirinho, indígena)**” (DCEPA, 2019, p. 114 - grifos nossos).

Ainda na área de Linguagem, na componente curricular **Educação Física**, para o 6º e 8º anos, temos:

Objetivo de Aprendizagem— “Experimentar manifestações de origem indígena, quilombola, entre outras como culturas constitutivas do povo brasileiro (...) Valorizar as manifestações de origem indígena, quilombola, entre outras como culturas constitutivas do povo brasileiro (...) e a Habilidade associada a esse objetivo de aprendizagem: Identificar semelhanças e diferenças dos jogos em contextos sociais diferenciados, tais como aldeias indígenas, quilombolas, etc. (DCEPA, 2019, p. 192,195- grifos nossos).”

Na área de **Ciências Humanas**, coletamos os seguintes excertos:

História- 8º ano: Objetivo de Aprendizagem: *Entender as revoltas e a fuga para os quilombos como forma de manutenção da liberdade e da sua cultura. (...) Habilidade: Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura* (DCEPA, 2019, p. 247 e 250 - grifos nossos);

Geografia- 9º ano: Objetivo de Aprendizagem: *Identificar as expressões de territorialidade dos mais diferentes povos no Brasil e no mundo, em especial na Amazônia (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, camponeses, entre outros) (...) Habilidade: Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios* (DCEPA, 2019, p. 256 - grifos nossos).

Estudos Amazônicos- 7º ano: Objetivo de Aprendizagem: *Analisa as comunidades do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinhas valorizando a importância para a diversificação étnico-cultural amazônica e paraense (...) compreender as suas diferentes formas espaciais dos meios urbano e rural (...) entender as revoltas e a fuga para os quilombos como forma de manutenção da liberdade e da sua cultura na Amazônia paraense. Habilidade Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades* (DCEPA, 2019, p. 266 - grifos nossos).

Seguindo nas Componentes Curriculares de Ciências Humanas, temos na componente curricular de **História**, para o 7º ano, temos a seguinte habilidade: “*Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)*”.

Em **Estudos Amazônicos**, para o 7º ano: “*Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)*” (DCEPA, 2019, p. 266).

Nos levantamentos, temos o componente curricular de **Língua Portuguesa**, 6º ano, na Habilidade “*Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras*” (DCEPA, 2019, p. 139- grifos nossos). Em **Língua Inglesa**, para o 9º ano, temos a habilidade “*Debater sobre a expansão da Língua Inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania*” (DCEPA, 2019, p. 231 - grifos nossos).

Em **Estudos Amazônicos**, temos o Objetivo da Aprendizagem, para o 7º ano, “*Analisar a presença do colonizador europeu e dos africanos para a formação da população amazônica e paraense*” e as habilidades: “*Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico- cultural (indígena, africana, europeia e asiática)*”; “*Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações*”; “*Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente*”; “*Analizar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os/as agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados*”. (DCEPA, 2019, p. 245/264 /265/266 - grifos nossos).

Em **Geografia**, para o 8º ano, temos as habilidades: “*Analizar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países*

denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)”; “Analizar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra”; e “Analizar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (...), o que resulta na espoliação desses povos” (DCEPA, 2019, p. 259-260 - grifos nossos).

E em **História**, para o 7º ano, o Objetivo da Aprendizagem consiste em “*Conhecer e entender a História da África e os fatores que permearam a vinda e a vida dos africanos na América*”, e, nas habilidades: “*Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes*”; “*Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas*”; “*Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico- racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)*”; e, “*Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais*” (DCEPA, 2019, p. 241; 244; 245; 248 - grifos nossos).

Em **Ciências**, para o 7º ano temos a habilidade “*Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes*”. E por fim, em **Ensino Religioso**, para o 8º ano, temos “*Compreender as contribuições das religiões indígenas, africanas e afro-brasileiras para a cultura e identidade regional e nacional*” (DCEPA, 2019, p. 285; 322 - grifos nossos).

Nesse sentido, dentre as **05** (cinco) áreas do conhecimento, **10** (dez) componentes curriculares, **662** (seiscentos e sessenta e dois) Objetivos de Aprendizagem e **2.054** (dois mil e cinquenta e quatro) Habilidades em um documento de **361** (trezentos e sessenta e uma) páginas, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é presente em **19** (dezenove) objetivos de aprendizagem e **61** (sessenta e uma) habilidades.

Inferimos que a Componente Curricular Ensino Religioso apresenta parcias menções

sobre a *diversidade e diferença*, bem como estabelece uma habilidade para contemplar a ERER. Sobre isso, Oneide Bobsin e Elivaldo Custódio (2016), lecionam que do ponto de vista prático, o Ensino Religioso e pautado nas relações étnico-raciais é insuficiente no que diz respeito a uma educação pautada na diversidade. Além disso, a prática curricular da disciplina, as orientações pedagógicas e os ensinamentos estão muitas vezes, delineados sob o viés do colonizadora, ou seja, cristão.

No que tange a área de Ciências Humanas, mais especificamente nas Componentes Estudos Amazônicos e na Componente Curricular História, estão as maiores concentrações de menções para a ERER. Sendo em História, para os 6º e 7º anos são estabelecidos **3** (três) de **25** (vinte e cinco) objetivos de aprendizagem relacionados a temática étnico-racial e as habilidades são **12** (doze) de **39** (trinta e nove) estabelecidas. E para os 8º e 9º anos, são **5** (cinco) de **27** (vinte e sete) objetos do conhecimento que se relacionam com a ERER e **14** (quatorze) das **44** (quarenta e quatro) habilidades estabelecidas.

Na disciplina estudos amazônicos no ciclo do 6º e 7º anos temos **5** (cinco) objetivos de aprendizagem que inserem a temática étnico-racial, entre os **32** (trinta e dois), e **5** (cinco) entre **34** (trinta e quatro) habilidades que se relacionam a temática. No ciclo do 8º e 9º ano, não temos objetos de aprendizagem que atendam a ERER dentre os **31** (trinta e um) disponíveis, e **39** (trinta e nove) habilidades das quais **2** se relacionam a temática. Portanto, o maior número maior de menções sobre as relações étnico-raciais se encontra na Componente Curricular História, mesmo que esse número esteja muito longe de ser proporcional aos conteúdos baseados no eurocentrismo.

Ademais, ambras as componentes (História e Estudos Amazônicos), além de reservarem um trato diminuto em relação a ERER, também subdimensionam a história regional, a tratando de maneira desproporcional em relação a história geral e brasileira, e recorrentemente situam a temática regional através de termos genéricos como “história local e regional”, sem especificar o estado do Pará em si. Neste sentido, concordamos com Andressa Gonçalves (2024) que defende a tese do *sudestecentrismo* na construção das propostas curriculares dos Estados da Região Norte do Brasil. A autora afirma que os documentos curriculares nortistas seguem a lógica esboçada pela BNCC, isto é, são estruturados uma tradição que prioriza e seletiva a história voltada a cultura do Sudeste, centro de poder do país, que exerce em regiões periféricas um colonialismo interno que estabelece uma subordinação

não apenas política, econômica e social, mas também simbólica visto uniformizar a experiência particular amazônica, delineada por sua história, formação étnico-racial e cultura, a um conhecimento oficial determinada pela hegemonia do neoliberalismo e neoconservadorismo.

Nas demais Componentes Curriculares, sobretudo na área de Ciências da Natureza e Matemática, o documento é silente. Embora, a Lei Nº 10.639/2003 estabeleça que as disciplinas de História, Literatura e Artes, devem inserir os conteúdos da ERER nas suas propostas curriculares, no entanto, essa priorização “não exclui as demais disciplinas/áreas de conhecimento, mas focaliza naquelas o lugar de destaque e visibilidade maior” (Ministério da Educação, 2006, p.206). A mesma constatação ocorreu no estudo de Wilma Coelho e Nicelma Brito ao analisarem o Referencial Curricular do Estado do Amazonas, inferiram sobre as lacunas existentes em relação à *diversidade e diferença* nesse documento em relação as competentes Matemática e Ciências da Natureza. Demonstrando que EERE tem mencionada quase exclusivamente às Ciências Humanas. E que essa limitação, segundo as autoras “reflete, entre outros fatores, a parca articulação pedagógica e interdisciplinar necessária para promover uma educação verdadeiramente antirracista e equitativa” (2025, p. 16).

O documento curricular analisado, segue os pressupostos da BNCC, até mesmo através das transcrições exatas das competências e habilidades previstas na Base. E assim como na BNCC, menciona uma única vez a Lei Nº 10.639/03 e a Lei Nº 11.645/08, no tópico destinado à Educação Quilombola, com intuito de combater racismos e discriminações contra negros e indígenas, investindo na formação dos professores e professoras da educação básica, e na elaboração de materiais didáticos que levem a comunidade escolar a refletir sobre suas práticas pedagógicas na preparação do/a educando/a para o exercício pleno da cidadania. Tais aspectos, de acordo com o documento, consideram a pluralidade étnico-racial brasileira e atendem aos dispositivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, alterada pelas referidas leis e pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. No entanto, a seção não propõe ações, recursos materiais ou técnicos para que isso se concretize.

Além disso, as constatações que realizamos no documento curricular do Estado do Pará, a ausência de um princípio que atenda a ERER e o trato ínfimo com os

conteúdos sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, o que evidencia que os princípios da Educação Nacional não foram atendidos em sua plenitude. Uma vez que o artigo terceiro da LDB/1996, estabelece que o ensino seja ministrado considerando a diversidade étnico-racial, exigindo dos

estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Nesse sentido, a educação escolar deve estar em consonância com o Artigo 2º da LDB/96, o qual estabelece que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Considerando que a aplicabilidade das competências e habilidades são de responsabilidade dos/as professores/as, e os/as mesmos/as devem instruir os/as alunos/as a respeitarem e valorizarem a *diferença e diversidade*. E, como discutimos anteriormente, à produção da história brasileira continua marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia. É necessário que esses profissionais tenham acesso, ainda durante sua formação inicial ou continuada, à conteúdos que tratem da História e Cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Acerca da formação de professores/as para o trato com a diferença, Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013) constataram que esses profissionais da Educação Básica, possuem pouco ou nenhum conhecimento acerca da Educação das Relações Étnico Raciais. E na BNCC, as competências e habilidades que tratam sobre essa temática ainda estão relacionadas aos desdobramentos das ações eurocêntricas e isso, como podemos observar, se reflete no Documento Curricular do Estado do Pará.

SEÇÃO 3: PERFIL DOS/DAS ELABORADORES/AS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ E PERFIL DOS/AS ELABORADORES/AS DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ

3.1 Perfil dos/as Elaboradores/as do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará.

Nesta seção, propomos discutir a elaboração do **Plano Estadual de Educação do Pará**, conhecendo o perfil acadêmico-profissional dos/as agentes elaboradores/as do documento e o cenário político de construção do mesmo. Na sequência, faremos o mesmo com o **Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no Estado do Pará (DCEPA)**. Para identificarmos o nível de envolvimento desses/as agentes com a Educação para as relações étnico-raciais. E, por fim, refletiremos acerca dos desafios e perspectivas que nos foram apresentados, mediante o cenário político nacional após as eleições de 2022, com a eleição do atual Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), e como isso pode alterar o *capital intelectual* dos/as agentes a partir das novas regras do *campo político*. Dito isso, passemos a nossa análise.

O Plano Estadual de Educação (PNE) estabelece que em regime colaborativo com os entes federados, de forma articulada devem estabelecer metas e as estratégias nos Planos Estaduais de Educação (PEEs), por isso, estes são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, a partir da realidade territorial do Estado, articulando-se às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades (Souza; Menezes, 2017). Coadunando-se a literatura que entende esses documentos normativos como uma racionalidade na prática educacional, que evite os espontaneismos e improvisações (Saviani, 2010).

Assim, o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, que foi aprovado pela Lei Nº. 8.186, de 23 de junho de 2015, com vigência de 2015-2025, é um documento normativo constituído por 124 páginas que perpassam pelo processo para a sua construção, apontando o atual cenário da educação no Pará e, estabelece 20 metas a serem atingidas, bem como suas estratégias e o acompanhamento e avaliação do plano.

Segundo o PEE do Pará, o documento resulta do movimento ocorrido ao longo do ano de 2013, por meio de 123 conferências municipais, 12 conferências regionais e a conferência estadual, realizada no período de 28 a 30 de outubro de 2013, com a participação de representantes da sociedade civil. Os debates reafirmaram o compromisso coletivo em torno de um projeto educacional nacional e estadual que promova o ser humano e seu meio social e natural em correspondência com um projeto de desenvolvimento autônomo.

Tal como na esfera federal, a Lei Nº 8.186/2015 também estabeleceu, em âmbito estadual, instâncias correlatas de monitoramento e avaliação em relação à União, quais sejam: Secretaria de Estado de Educação (Seduc); Conselho Estadual de Educação (CEE); Comissão de Educação, Cultura e Saúde da Assembleia Legislativa do Estado do Pará; e o Fórum Estadual de Educação (FEE). A Lei previu ainda a publicação dos resultados do monitoramento e das avaliações periódicas nos respectivos sites institucionais.

Dentre essas metas, a Educação para as Relações Étnico-Raciais está atrelada as seguintes:

Quadro 4- Metas e estratégias do PEE relacionadas a ERER.

METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 7- Elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb	7.33 implantar e desenvolver, no âmbito de suas competências, até o segundo ano de vigência do PEE, políticas de prevenção e combate à violência nas escolas, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais , de gênero, comercialização e uso de drogas no interior das escolas e de orientação sexual, para a adoção 78 das providências adequadas, promovendo a cultura de paz e um

	<p>ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade</p>
	<p>7.34 promover e garantir, no âmbito de suas competências, a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/AIDS, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais, geracionais, situação das pessoas com deficiência, na vigência deste PEE</p>
	<p>7.35) elaborar e distribuir, em parceria com os órgãos competentes, material didático para educadores(as), estudantes e pais e/ou responsáveis sobre: direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das DST/AIDS, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero orientação sexual e sexualidade, questões étnico-raciais e geracionais</p>
	<p>7.37 contribuir para a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de</p>

	educação para a diversidade étnico-racial , conselhos escolares, movimento social negro, lideranças educacionais indígenas e com a sociedade civil, na vigência deste PEE
Meta 8- elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.	<p>8.10 criar e efetivar políticas públicas que promovam a equidade étnica e racial e a implementação da Lei 10.639/03.</p> <p>8.12 formular políticas públicas de combate às discriminações étnico-racial e de valorização e reconhecimento da história e cultura dos africanos e afrobrasileiros.</p>
META 13: contribuir para elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 73,5% (setenta e três inteiros e cinco décimos por cento), sendo, do total, no mínimo, 30% (trinta e cinco por cento) doutores	13.5 promover, no âmbito de sua competência, a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação, integrando-os às demandas e necessidades da educação básica, de modo a assegurar aos(as) graduandos(as) a aquisição das qualificações necessárias para conduzir o processo pedagógico de seus(suas) futuros(as) alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, com inserção de conhecimentos sobre as

	relações étnico-raciais, a diversidade, incluindo aquela relativa ao sujeito da EJA e as necessidades das pessoas com deficiência, a partir da vigência do PEE.
--	---

Observadas as metas e estratégias do PEE do Pará que se alinham a ERER, ressaltamos que o próprio documento menciona que lançou mão da inclusão das mesmas 20 metas previstas no PNE, com a justificativa de ser fundamental articular a perspectiva nacional com a estadual, visando auxiliar no processo de planejamento e gestão da educação no Estado do Pará²⁹. A competência para processo de implantação, acompanhamento e avaliação do PEE está a cargo do Fórum Estadual de Educação, como estabelecido na Resolução N.º 4, de 22 de outubro de 2012, da Secretaria de Estado de Educação do Pará.

Assim, passamos a elaboração do perfil dos/as agentes elaboradores/as desse instrumento normativo de planejamento da gestão da Educação Básica, mas que também reflete na proposta curricular do estado. Traçaremos o perfil buscando a relação desses/as agentes elaboradores/as com a ERER³⁰. Justificamos a necessidade das inferências acerca do perfil acadêmico-profissional, para conhecermos a constituição desse *campo científico*, a partir do *capital científico* dos/as agentes que o compõem, que conforma os seus *habitus* (Bourdieu, 2004).

Nosso levantamento acerca dos/as agentes que elaboraram Plano Estadual de Educação, seguiu esses caminhos: inicialmente, acessamos a Plataforma *Lattes* do CNPq para identificar e coletar os currículos dos/as agentes para, posteriormente, identificarmos os seguintes dados: *formação inicial; nível de titulação, função na elaboração do documento; profissão; produções ou vínculo com a ERER*.

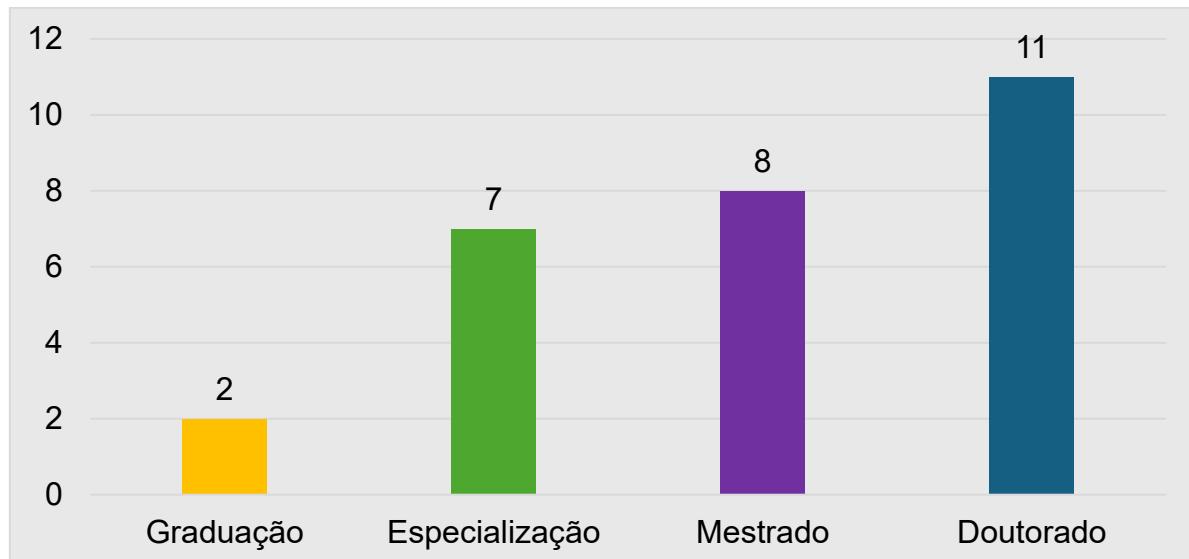
²⁹ PEE Pará, p. 21.

³⁰ Nesse momento, ressaltamos que na tese de doutorado de Laércio Farias da Costa (2024), intitulada “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: um estudo no Estado do Pará”, o autor também traça o perfil dos/as elaboradores/as do PEE, alinhando-o à Educação Escolar Quilombola, bem como o perfil dos/as elaboradores/as dos Documentos curriculares do Estado do Pará para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nossa intenção aqui difere da proposta do referido autor, pois nosso estudo não abrange a modalidade de ensino acionada pelo mesmo, bem como não avançamos para a análise da etapa do Ensino Médio.

O Plano Estadual de Educação, elenca 45 (quarenta e cinco) agentes que desenvolveram as seguintes funções: *sistematizadores; organizadores e elaboradores da versão final; representantes da SEDUC; representantes do Fórum Estadual de Educação; avaliadores educacionais (MEC) e revisores textuais.* Inicialmente, buscamos identificar os/as agentes que se articulam com temática por meio do mapeamento dos descriptores: *Étnico-Racial, Racismo, África, Afro-brasileiro, Indígena, Povos Originários.* O levantamento nos possibilitou inferir que dos/as 45 (quarenta e cinco) agentes elaboradores/as, 28 (vinte e oito) possuem *currículo registrado na Plataforma Lattes*; destes, 9 (nove) possuem, em seu trajeto formativo, alguma inclinação com a temática ERER.

Abaixo, seguimos com a demonstração dos dados obtidos:

Gráfico 4- Nível de formação dos/as elaboradores/as do PEE/PA



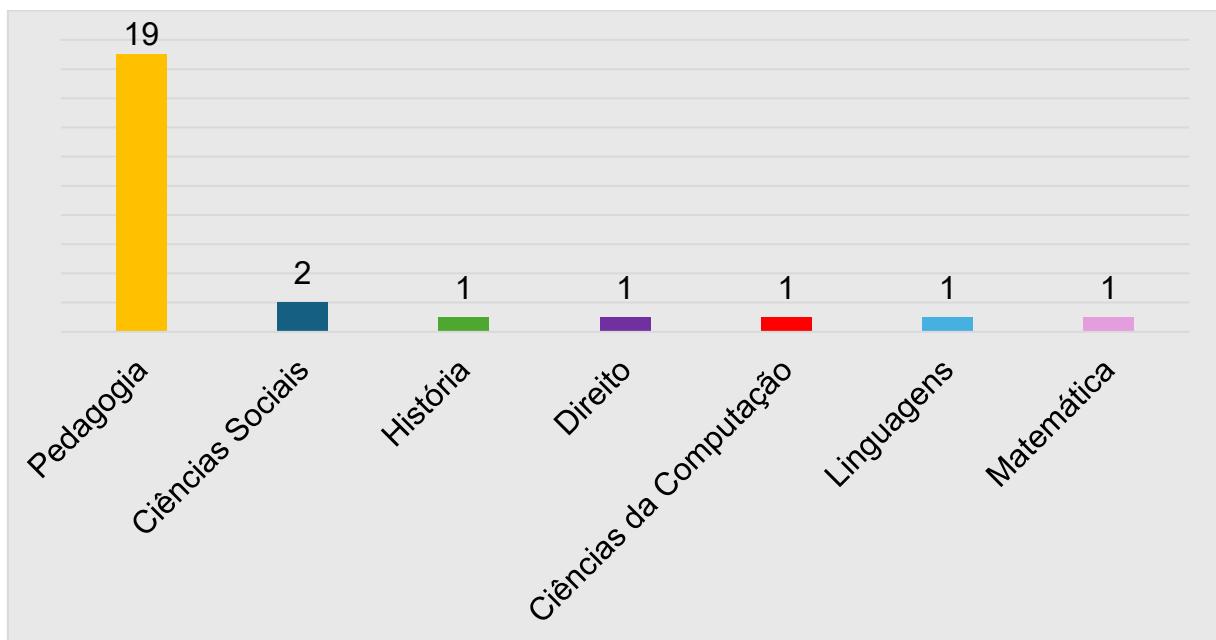
Fonte: Plataforma *Lattes*, em levantamento realizado em ago. 2024. Elaborado pelas autoras em set. 2024.

Percebemos que a maioria dos/as agentes está na formação *stricto sensu*, sendo 8 (oito) com formação em Mestrado e 11 (onze) em Doutorado. A formação *lato sensu*, representa 7 (sete) agentes com especialização e finalmente 2 (dois) apenas com formação inicial. No que tange a ERER, 7 (sete) mestres/as e 3 (três) doutores/as se relacionam com a temática.

No que se refere à formação inicial predominante dentre os/as agentes elaboradores/as, temos o curso de *Pedagogia*, a qual assume a liderança com o

quantitativo de 21 (vinte e um) agentes, seguidos de 2 (dois) em Ciências Sociais, 1 (um) em História, 1 (um) em Direito, 1 (um) Letras, 1 (um) em Ciências da Computação e 1 (um) em Matemática. Vejamos a distribuição gráfica desses dados:

Gráfico 5- Formação Inicial dos/as elaboradores/as do PEE/PA



Fonte: Plataforma *Lattes*, em levantamento realizado em ago. 2024. Elaborado pelas autoras em set. 2024.

Demonstrar o nível de diplomação e a formação desses/as agentes, denota a obtenção *capital cultural* por meio da formação, possibilita aos/as agentes uma possível inserção nos processos de definição dessa política educacional (Bourdieu, 2004). Coadunando a isso, Nicelma Brito (2018), Anne Ferreira (2020) e Laércio Costa (2024), apontam, também sob a perspectiva de Bourdieu (2004), que a titulação conferida por meio de um diploma e/ou certificado figura, como um *capital cultural* institucionalizado, uma vez que apresenta um efeito poderoso na classificação dos agentes nas diferentes hierarquias sociais do *campo*. Dada a relevância que a formação inicial e continuada assume nos processos de inserção desses/as agentes elaboradores *campo* educacional. O que possibilita implicações efetivas na classificação dos/as *agentes* nas diferentes hierarquias sociais.

Por outro lado, destacamos que nenhum/a desses/as *agentes* integram algum Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e, dentre os/as cinco *agentes* que compõem a coordenação do documento, se concentra no *campo* da Educação e

Formação de Professores/as, porém nenhum/a produziu, produz ou pesquisa acerca da temática ERER. Assim, é sabido, que estes dados não se constituem definidores para um debate estrutural acerca da temática. Porém, corrobora ao trato diminuto da temática dentre as metas e estratégias estabelecidas, como vimos linhas acima.

3.2 O perfil dos/as agentes do Documento Curricular do Estado do Pará

O Documento Curricular do Estado do Pará entende a educação como prática cultural, resultante da relação entre sujeito e objeto de conhecimento, marcada por temporalidades contextuais diversas, e como uma das políticas sociais capaz de formar sujeitos políticos e críticos (DCEPA, 2019, p. 10).

A partir desse entendimento esboçado no documento curricular, passamos a demonstração cronológica para a sua elaboração:

Quadro 5: Movimentos para elaboração do Documento Curricular do Estado do Pará

ANO	MOVIMENTO DE ELABORAÇÃO
2007	Início do movimento de construção curricular, que orientasse e redefinisse o currículo das escolas.
2008	Realizada a I Conferência Estadual de Educação, que aprovou, entre outras questões, as diretrizes, as metas e os objetivos que subsidiariam a construção do Plano Estadual de Educação; realização de seminários, encontros e reuniões para construção de I Cadernos com Orientações que subsidiariam a construção da política curricular. E no mesmo ano, a partir das discussões sobre a Educação Escolar Indígena e Educação para a diversidade, surge o II Caderno, com especificidades para essa modalidade de ensino
2009	Elaboração do caderno intitulado Política de Educação Básica do Estado do Pará e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio Integrado
2011	Documento preliminar de reorientação curricular, submetido à consulta pública
2013	Discussões acerca da ausência de um documento de reorientação curricular que orientasse a rede estadual, com consequências diretas nas decisões político-pedagógicas
2014	MEC solicita aos Estados que encaminhassem o documento curricular vigente com o objetivo de consubstanciar a primeira versão da BNCC.
2017	MEC aprova a terceira versão da BNCC, enquanto isso o Estado do Pará trabalhava na elaboração do seu referencial curricular
2018	Homologado pelo Conselho Estadual de Educação, o Documento Curricular do Estado do Pará

Fonte: site da SEDUC/PA. **Elaboração:** elaborado pelas autoras, ago. 2024.

O quadro acima nos remete a uma construção cronológica ao longo de um pouco mais de uma década dos caminhos percorridos para a construção das políticas curriculares do Estado do Pará, que desembocou na construção do documento a partir da aprovação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. Com essa homologação, são definidas as aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo da Educação Básica – de forma progressiva, e por áreas de conhecimento. Assim, o MEC convocou os Estados para realizarem a implementação da referida Base, por se tratar da referência nacional e obrigatória para a (re)formulação das propostas curriculares. Nesse contexto, havíamos vivenciado a experiência do *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (em 2016), cenário do avanço de uma agenda *neoliberal* nas políticas educacionais brasileiras (Macedo, 2014; Diógenes; Silva, 2020).

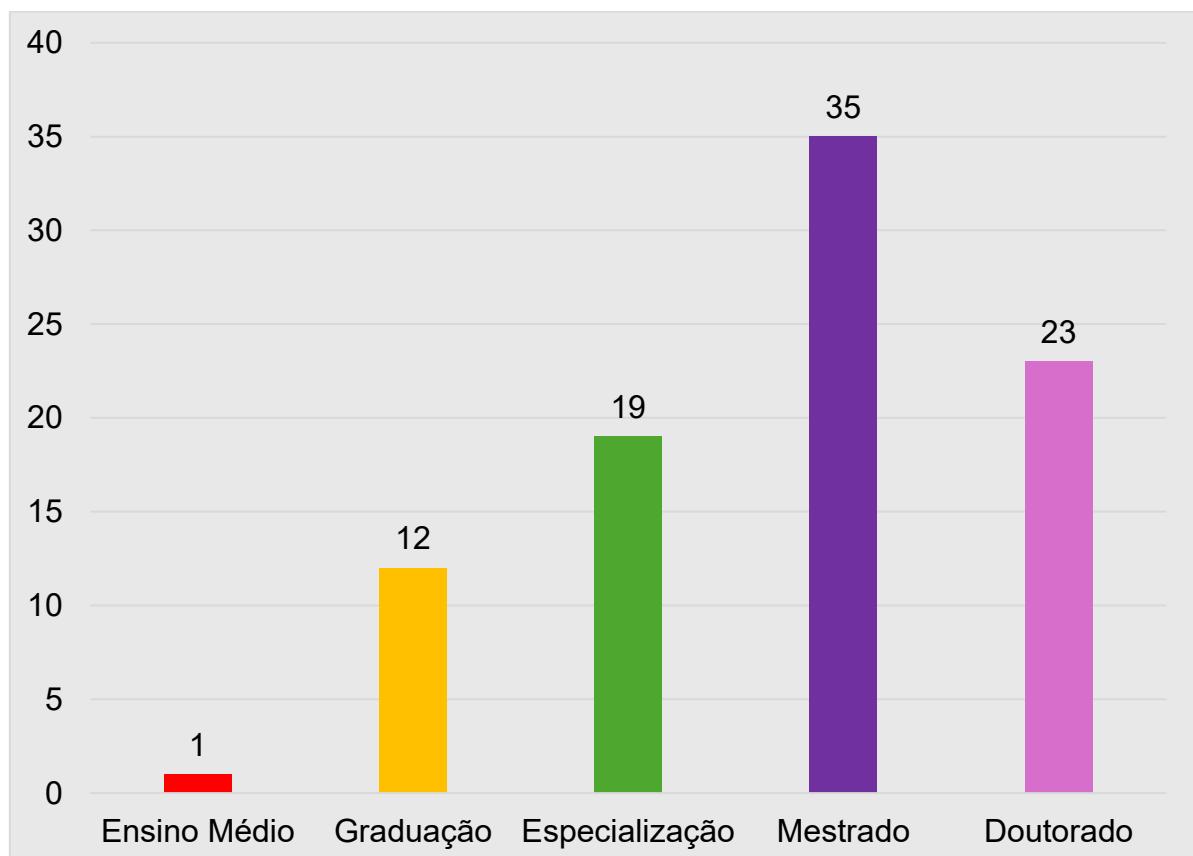
Seguimos o entendimento que a BNCC não apresenta alterações apenas nas políticas curriculares, pois interfere na gestão educacional e na formação de professores/as, além de representar o eixo central nas políticas nacionais de avaliações em larga escala (Macedo, 2018; Mendonça, 2018; Coelho, Coelho, 2021), e para tanto, lança mão das competências e habilidades para instrumentalizar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, para o Ensino Fundamental, do Documento Curricular do Pará apresenta uma concepção de organização do conhecimento a partir de eixos estruturantes que geram subeixos e definem objetivos de aprendizagem que se relacionam com as habilidades (DCEPA, 2019).

Seguiremos com a análise do perfil dos/as *agentes* elaboradores/as do DCEIEF do Estado do Pará, obedecendo os mesmos caminhos para compor o perfil dos/as *agentes* do Plano Estadual de Educação: inicialmente, de posse do documento, identificar os/as *agentes* e as suas respectivas funções na elaboração do documento. Após o registro, buscar na plataforma *Lattes* (CNPq) o *currículo* dos/as *agentes* elaboradores/as, posteriormente, levantamos os seguintes dados: *formação inicial, formação continuada, atuação profissional, produções ou vínculo com a temática da ERER* e se *integram grupos de pesquisa*.

Para a elaboração do Documento Curricular do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental as seguintes funções: equipe de gestão; equipe de Redatores (Educação Infantil, Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática); elaboradores/as; e colaboradores/as, totalizando 144 agentes (Pará, 2019). Feita a incursão na

Plataforma *Lattes*, identificamos e coletamos 90 (noventa) currículos. Os dados referentes as categorias analisadas, passaremos a expor:

Gráfico 6- Nível de formação dos/as elaboradores/as do DCEPA/PA

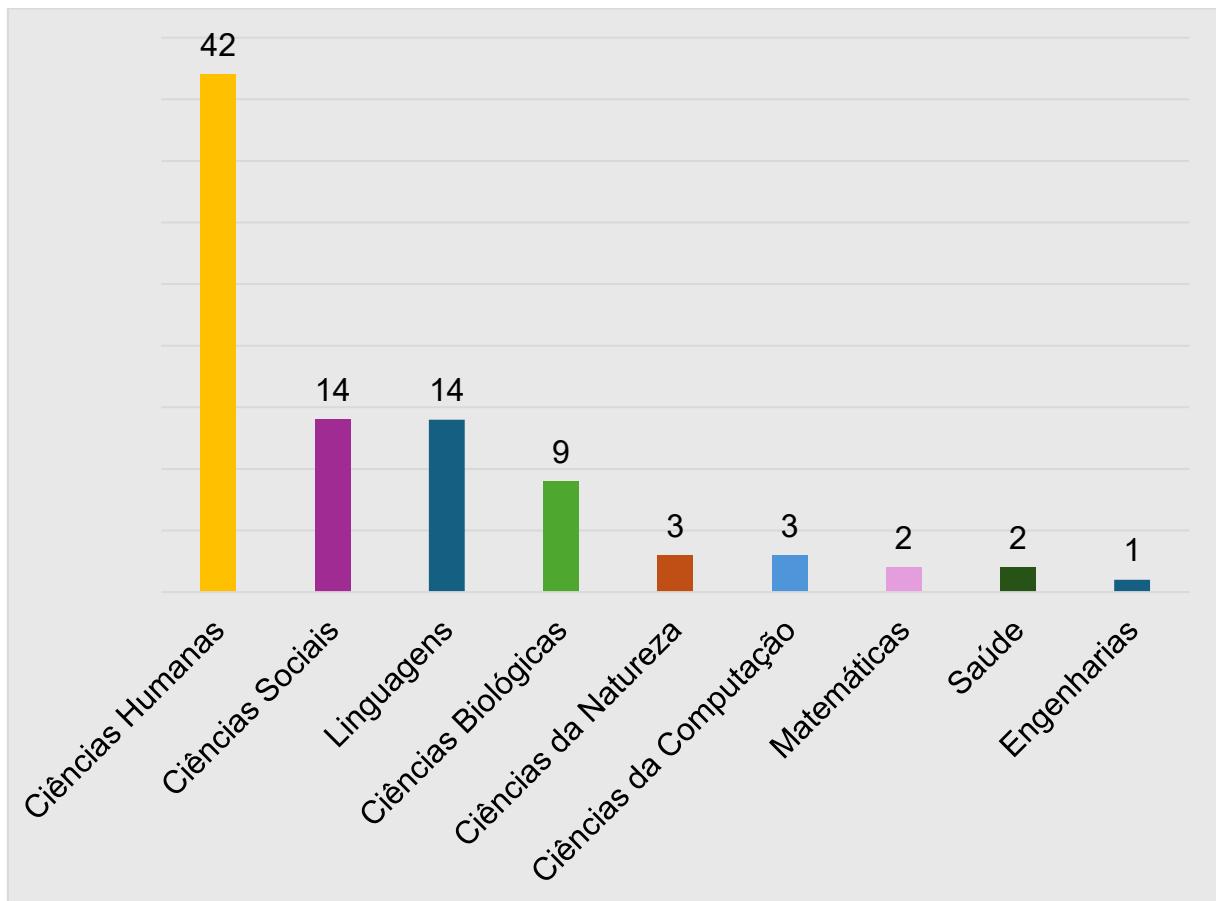


Fonte: Plataforma *Lattes*, em levantamento realizado em ago. 2024. Elaborado pelas autoras em set. 2024.

O gráfico acima evidencia que o maior número de formações desses/as agentes está na pós-graduação *strictu sensu*, totalizando 58 (cinquenta e oito), seguido da pós-graduação *lato sensu*, somando 19 agentes. No que tange a formação inicial dos agentes elaboradores/as dessa proposta curricular.

Quanto a área de formação inicial, levantamos os seguintes dados:

Gráfico 7- Formação Inicial dos/as elaboradores/as do DCEPA/PA



Fonte: Plataforma *Lattes*, em levantamento realizado em ago. 2024. Elaborado pelas autoras em set. 2024.

Os dados acima demonstram que o número maior de agentes está concentrado nas de *Ciências Humanas*, compreendendo as formações de Pedagogia, História e Geografia, com 42 (quarenta e duas) ocorrências, seguida de *Ciências Sociais* e *Linguagens*, este que compreende as formações em Letras e Arte, com 14 (quatorze) registros.

Sobre a atuação profissional, dos/as 90 (noventa) agentes, 77 (setenta e sete) são professores/as, os/as demais também estão inseridos/as na escola ou em outras esferas do campo educacional, sendo 7 (sete) na gestão escolar e 6 (seis) como técnicos educacionais. Essa participação majoritária de docentes está alinhada as determinações da BNC-Formação, pois compete aos/as professores/as lançar mão das competências e habilidades definidas pelos documentos curriculares para instrumentalizar o processo de ensino-aprendizagem.

Outra categoria considerada, para a elaboração deste perfil, é se os/as agentes elaboradores/as estão ligados a ERER, sejam integrando grupos de

pesquisas, ou produzindo trabalhos científicos na temática, ou participando de cursos formativos e eventos na temática. Chegamos ao seguinte panorama, dentre os/as 90 (noventa) *agentes* elaboradores/as do DCEIEF, 14 (quatorze) possuem uma trajetória formativa que, em algum momento, se coloca inclinada para a temática, porém, apenas 07 (sete) se afirmam com uma formação em que a temática se apresenta estrutural.

Sobre esse aspecto, entendemos que a possibilidade dos/as agentes movimentarem o *campo científico*, está diretamente ligada à sua autonomia, e isso depende da acumulação dos *capitais científico e institucionalizado*. Em que pese existirem pesquisadores/as na temática étnico-racial inseridos/as na elaboração da proposta curricular, de certa forma não agregou *lucros simbólicos*, pois isso depende do seu lugar no *campo*, o que lhe permite ou não alterar as regras nele existentes (Bourdieu, 2015).

Em outras palavras, as trajetórias *acadêmico-profissionais* dos/as *agentes* implicam na construção do *habitus* e acumulação de *capitais*, porém, não os garantiram os elementos deliberativos necessários no momento da elaboração dessa política curricular. Esse processo demanda reconhecimento dos *capitais e autonomia* dos/as *agentes* que compõem esse *campo*, considerando o contexto e as regras nele estabelecidas. Regras essas pautadas em acordos tácitos, não-verbalizados para manter os privilégios de se manter os conteúdos escolares alinhados ao eurocentrismo, que perpetuam o pacto da branquitude e consequentemente as desigualdades sociais no Brasil (Bento, 2022).

3.3. Formação para diversidade: a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) como estratégia de subversão.

Ao longo de nosso trabalho buscamos evidenciar o cenário político nacional que impactam diretamente no campo educacional, perpassamos, sobretudo, pelo contexto político no Pós-Golpe de 2016, em razão aceleração de políticas *neoliberais*, e a ascensão do governo neoconservador de Jair Bolsonaro (2019-2022), Esse governo que propulsionou o autoritarismo no Brasil , que influencia tanto a política quanto a vida social e cultural do país (Chauí, 2023), estandardizou retrocessos na educação, incentivando o movimento “Escola sem partido” (Lima; Hypolito, 2020) e o *Homeschooling* (Vaz; Silva, 2023). Além dessas, destacamos como uma de suas

medidas, no início de seu mandato, sob a justificativa de “corte gastos”, o então Presidente da República, dois dias após sua posse, extingue dos quadros do Ministério da Educação (MEC)³¹, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). Porém, tal extinção ratifica seus discursos da democracia racial durante a campanha eleitoral e evidencia que a pauta da diversidade não seria relevante durante o seu governo.

Bolsonaro frequentemente utilizou uma retórica polarizadora e confrontacional, que pode ser vista como uma forma de autoritarismo ideológico. Além disso, houve tentativas de minar instituições democráticas, como o Judiciário e a imprensa, o que se alinha com as análises de Chauí (2023) sobre a persistência do autoritarismo nas relações de poder. Porém, candidato a reeleição, o Presidente Jair Bolsonaro é derrotado nas urnas pelo atual Chefe do Poder Executivo Federal, Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026). A atual gestão do governo federal, recria a SECADI³², por demanda de movimentos sociais. Essa secretaria é responsável por programas, ações e políticas voltados para educação especial, jovens e adultos, do campo, indígena e quilombola. E desde a sua retomada tem promovido ações e programas educacionais voltados para a superação das desigualdades étnico-raciais, com o intuito de avançar significativamente na construção de uma educação mais inclusiva e plural. Nesse sentido, a Pasta lançou, em 2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), por meio da Portaria Nº 470, de 14 de maio de 2024, do Ministério da Educação.

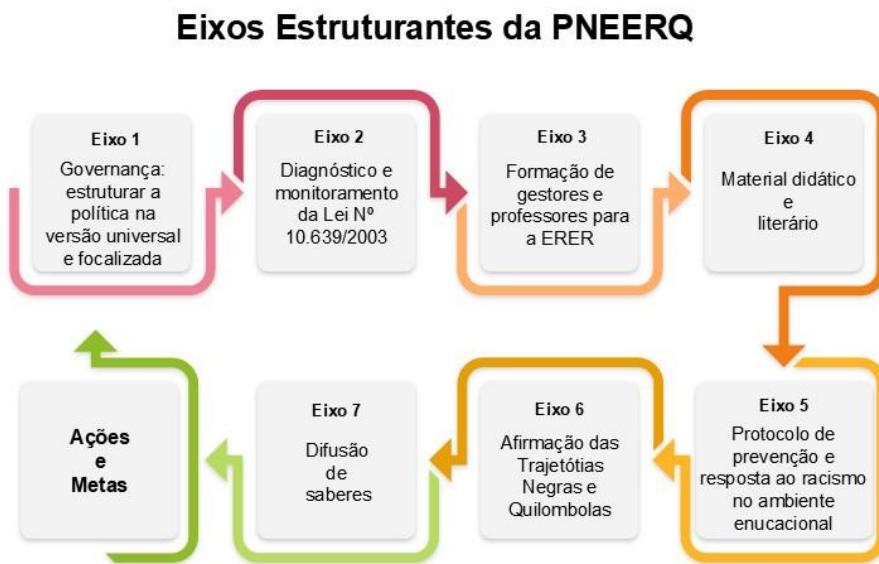
Tal política tem como público prioritário é formado por gestores, professores, funcionários e estudantes, ou seja, a Pneerq abrange toda a comunidade escolar. E seu objetivo é implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola.

Para isso, a PNEERQ está alicerçada em 7 (sete) eixos, vejamos:

³¹ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta pelo Decreto nº 9465, de 2 janeiro de 2019.

³² O Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, reestabelece a SECADI entre a estrutura organizacional do MEC.

Figura 2- Eixos estruturantes da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola



Fonte: Ministério da Educação, Governo Federal. **Elaboração:** Elaborado pelas autoras, ago. 2024.

Apresentados os 7 (sete) eixos acima, a PNEERQ pretende superar os seguintes obstáculos: *ausência de diagnóstico oficial e monitoramento da Lei Nº 10.639/2003 e sua modificação pela Lei Nº 11.645/2008; o baixo número de profissionais formados em gestão educacional e educação para as relações étnico-raciais e quilombola; baixa capacidade estatal instalada nos entes locais relativa à ERER e Educação Escolar Quilombola (EQQ); inexistência de protocolo oficial de prevenção a práticas racistas no ambiente escolar e universitário; alta desigualdade na trajetória escolar de estudantes brancos e negros; baixa implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EQQ; infraestrutura física e insumos inadequados nas escolas quilombolas* (Mec, 2024).

O eixo 1- *Governança*: estrutura a política na versão universal e focalizada e busca a construção de uma rede de coordenação federativa para apoiar as redes de ensino em relação às capacidades institucionais, voltadas à ERER e EQQ. A estimativa de investimentos de R\$ 55 milhões em escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)³³. E prevê a instituição do Selo Petronilha Beatriz

³³ O PDDE foi criado em 1995 e é gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É um programa que repassa recursos financeiros às escolas públicas e privadas de educação

Gonçalves e Silva de Educação para as Relações Étnico-Raciais, de reconhecimento e valorização das redes de ensino que avançarem na implementação de ações de pedagogia e gestão antirracista.

Seguimos para o *eixo 2- diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003*. Nesse eixo, há previsão de realização de diagnósticos de Equidade Étnico-Racial em 100% das redes estaduais e municipais de ensino, para criar indicadores e escala para monitoramento do avanço de implementação da ERER, pois os dados possibilitam maiores investimentos quando necessários para melhorar a aplicabilidade da lei.

Adiante, no *eixo 3- Formação de gestores escolares e professores em educação para as relações étnico-raciais*. A PNEERQ almeja formar profissionais de educação das escolas e das secretarias de educação, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (ParFor); pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Equidade e pela Rede Programa de Educação Antirracista e Rede PET Encontro de Saberes/Educação Escolar Quilombola. É justamente esse eixo que se coaduna com nossas discussões nessa seção, uma vez que os dados demonstram uma escassez de profissionais que atuaram na elaboração do Documento Curricular do Pará, alinhados a temática da ERER. Corroborando com a literatura especializada acerca da formação de professores/as para a diversidade. Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) apontam a quase total ausência das discussões que demarcam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Projetos Político-Pedagógicos na Formação Inicial de Professores/as. Cenário que assevera a partir da BNC-Formação, que encaminha uma formação restritiva, no tocante à ERER, posto limitarem o espaço da autonomia docente e o contato com saberes necessários ao enfrentamento do racismo no espaço escolar (Coelho; Coelho, 2021).

O silenciamento nos cursos de Formação Inicial de Professores/as tem seus desdobramentos na atuação profissional nas salas de aula e na rotina escolar como um todo. Sobre esse aspecto, segundo o Censo Escolar de 2020, apenas 1,5% dos gestores e 0,9% de professores/as do Brasil têm formação de 80h em ERER. E é este cenário que a PNEERQ almeja alterar com investimentos públicos. No primeiro

especial. O objetivo é melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas, além de incentivar a autogestão escolar.

momento estão sendo ofertadas 150 mil vagas em cursos de extensão, formação para docência e gestão na temática, direcionadas a professores/as e gestores/as que atuam nas escolas de Educação Básica em todo território nacional, por intermédio de 40 (quarenta) Instituições de Ensino Superior, com carga horária de 120h, com previsão de início das aulas é para março de 2025. O Curso será constituído em 4 módulos: *Panorama Étnico-Racial e Quilombola Brasileiro; Culturas e Territorialidades; Educação Antirracista na Prática; e Gestão Democrática para a Diversidade*. Durante a formação, além da discussão sobre sistemas de avaliação e criação de projetos políticos pedagógicos, será desenvolvida uma proposta educacional antirracista que inclui atividades pedagógicas para transformar o ambiente escolar e as relações entre os/as professores/as, os alunos/as e a comunidade.

Reiteramos a relevância da interlocução entre a Educação Básica e a Universidade no trato com a ERER, pois confere a esse diálogo um lugar estratégico na ampliação e encaminhamento de ações pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial que ainda se apresentam nos ambientes escolares (COELHO *et al*, 2020).

No eixo 4- *Material Didático e Literário*- Criar a Comissão de Especialistas na temática para análise de edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³⁴; produzir cadernos pedagógicos e guia informativo para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e produção audiovisual. O objetivo é refletir a pluralidade da sociedade brasileira do ponto de vista de temas e autores/as, promovendo a inclusão no acesso ao livro literário.

Adiante, no eixo 5- *Protocolos de prevenção e respostas ao racismo no ambiente educacional*. A política prevê a publicação de editais para produção de cinco protocolos de prevenção e resposta ao racismo em instituições de ensino para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), o Ensino Médio e a Educação Superior. Para isso, o MEC abriu uma seleção pública, regida pelo Edital nº 3/2024, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que irá selecionar cinco consultores, um

³⁴ O MEC aprovou o Edital de Convocação Nº 3/2024, para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do material didático- PNLD Literário Equidade.

para cada etapa de ensino, para construção de protocolos a serem seguidos pelas instituições de ensino em situações de racismo.

Seguindo, no *eixo 6- afirmação das trajetórias negras e quilombolas*, busca-se a valorização da trajetória de estudantes e professores de escolas quilombolas, Fortalecimento das escolas quilombolas por meio de programas educacionais como PDDE e FUNDEB.

E, por fim, no *Eixo 7- Difusão de Saberes*. Prevê várias ações, como o envio dos *kits* “A cor da Cultura” para todas as escolas até 2026; envio de Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola para todas as escolas até 2026; Envio do Mapa Censo Quilombola às escolas; Envio do Mapa Censo Quilombola às escolas; Distribuição do Informativo Censo Quilombola com Educa-IBGE; Distribuição do Informativo Censo Quilombola com Educa-IBGE nas redes de ensino; Produção da Enciclopédia de autores e autoras negras; Criação do programa Educação Antirracista em Diálogo, por meio do Canal Educação.

Ademais, segundo o Ministério da Educação, a expectativa de investimentos do Governo Federal, até 2027 a PNEERQ vai investir R\$ 1,5 bilhão nos seus 7 eixos, de modo a impactar 5.570 municípios dos 26 Estados e do Distrito Federal, com ações universalistas e ações focalizadas em redes com maiores desigualdades.

Dito isso, a PNEERQ em seus 7 (sete) eixos estruturantes, representa a retomada de políticas públicas voltadas para a diversidade, estruturando um sistema de metas e monitoramento para assegurar a implementação do art. 26 A da LDB/96, formando profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para a ERER e EEQ, o que possibilita mudar o cenário do perfil profissional dos/as agentes definidores de políticas educacionais, como o que verificamos nesta seção, possibilitando avanços institucionais de práticas educacionais antirracistas, para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo nos propomos a analisar os encaminhamentos dados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), nas propostas curriculares do Ensino Fundamental do Estado do Pará, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Feita a investigação, identificamos que no Documento Curricular do Estado do Pará, há total alinhamento com a concepção neoliberal das competências e habilidades, por ser instrumento de legitimação do poder e de exclusão social, ao valorizar e premiar certas habilidades e conhecimentos em detrimento de outros, que filtram qualquer conteúdo ou prática pedagógica e influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Essas ideias contribuem para a criação de uma hierarquização social, perpetuando a falsa concepção de que o sucesso e o fracasso são meramente frutos do esforço individual, ignorando as condições sociais, econômicas e culturais subjacentes, devido a ênfase excessiva em métrica de desempenho e resultados padronizados que acarretam a marginalização dos/as estudantes/as que não se encaixam nesses padrões (Chauí, 2022).

Percebemos também, o quanto o contexto político brasileiro naquele momento das discussões acerca das propostas da Base Nacional Comum Curricular, acelerou após o golpe de 2016, devido ao engendramento de um sistema favorável ao retrocesso de direitos sociais, incluindo a Educação, que se aprofundaram com a ascensão do governo autoritário eleito em 2018. Essas instabilidades no cenário nacional prejudicam o desenvolver de políticas públicas em um país que tanto as necessita devido as profundas desigualdades sociais, dentre elas, temos as advindas do racismo.

Com vistas a subverter esse cenário, o respeito à diferença e o reconhecimento da diversidade são fundamentais, além da implementação das legislações que promovam o trabalho da Educação das Relações Étnico-raciais na Escola Básica, por se tratar de um espaço de formação que apresenta muitas possibilidades de contribuir para a superação do racismo e da discriminação na sociedade. No entanto, a proposta curricular apresentada pela BNCC e implementada no Estado do Pará, quando associadas a BNC-Formação, apresentam um discurso de sociedade homogeneizada, onde o papel do/a

professor/a é instrumental (Coelho; Coelho, 2021) e direcionado ao/a aluno/a aprender àquilo que está prescrito, sem a necessidade da necessária criticidade

A partir dos dados expostos, podemos inferir que o trato com a História e Cultura Africana, afro-brasileira e indígenas ainda é ínfimo e que os princípios estabelecidos no documento paraense não atendem às orientações para uma educação antirracista que são encaminhadas pelo Parecer CNE/CP Nº 3/2004. O currículo proposto, como podemos perceber, está fortemente atrelado a BNCC ao lançar mão da mesmas competências e habilidades, que por certo não estão centradas nos povos amazônicos. Aqui, cabe ressaltar, que na Base, as competências e habilidades que versam sobre a *diferença* e *diversidade* ainda estão relacionadas aos desdobramentos das ações eurocêntricas, com destaque ao protagonismo dos europeus no processo histórico da formação da sociedade brasileira.

Além disso, inferimos também que o Documento Curricular do Estado do Pará, restringe, ainda que infimamente, as áreas de Linguagens e Ciências Humanas, a discussão sobre a cultura local, e o trato com a diferença e silente nas Ciências da Natureza e Matemática. Neste sentido, o estudo de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013), corrobora com os aqui obtidos, onde o trato com esses conteúdos ainda é restrito às ações de docentes da disciplina de História, Língua Portuguesa e Artes, “os demais professores participam da execução das atividades, especialmente ao longo da Semana da Consciência Negra” (p.74). Por outro lado, para que os/as estudantes tenham acesso a uma educação antirracista que lhes possibilite desconstruir os preconceitos em torno dos povos negros e indígenas, todas as disciplinas escolares devem ter a discussão da temática, de forma orgânica e sistêmica nos seus currículos.

Ademais, destacamos que os temas a respeito das Relações Étnico-Raciais não estão contemplados como prioridade no Documento Curricular do Estado do Pará, tal como na BNCC, o que nos impulsiona a discutir sobre o processo de construção do currículo em nível nacional e local, o que afeta a oferta de um currículo multicultural que promova o respeito à diversidade. Corroborando com a literatura apresentada, que argumenta que a BNCC é fruto das políticas neoliberais que excluem às diferenças e expressam e legitimam a cultura dominante, subalternizando as demais, relegando à população negra e indígena ao papel de coadjuvantes de sua própria história. Assim, em busca de romper com essa visão

eurocêntrica é necessário, de acordo com estudos de Mauro Coelho e Helenice Rocha (2018, p. 483), que “europeus, indígenas, africanos e afrodescendentes, bem como imigrantes, assumam os protagonismos possíveis em uma história de colonização e descolonização até o presente em quem vivemos”, com vistas a um sistema educacional que valorize a diversidade de saberes e experiências, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Por isso, defendemos que a participação do Estado, é de suma importância, como um agente facilitador de políticas públicas educacionais que viabilizem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A mudança do cenário político em 2022 nos permite esperançar por dias melhores. E podemos perceber que novas sementes já foram plantadas, como a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) que representa um pilar fundamental para a implementação e consolidação das legislações antirracistas na escola básica brasileira. Mais do que um conjunto de diretrizes, essa política é um convite à transformação social, atuando em diversas frentes para desconstruir preconceitos e construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e respeitoso, tendo como suporte principal as legislações antirracistas, como a Lei Nº 10.639/03 (que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana) e a Lei Nº 11.645/08 (que inclui a história e cultura indígena), estabeleceram um marco legal importante. No entanto, a mera existência da lei não garante sua efetivação.

É nesse ponto que a PNEERQ se torna crucial, oferecendo os caminhos práticos e pedagógicos para que essas leis saiam do papel e se tornem realidade no cotidiano escolar. Como contribuições essenciais da política, como a formação de professores/as e gestores/as a partir da capacitação contínua desses/as profissionais, equipando-os/as com conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, além de estratégias pedagógicas para abordar o racismo e a discriminação. Professores/as preparados são a chave para integrar essas temáticas de forma transversal e significativa no currículo, ao orientar a readequação e produção de materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial brasileira de forma positiva e valorizadora, combatendo o eurocentrismo e a invisibilidade de grupos historicamente marginalizados. Isso permite que estudantes negros/as e indígenas se vejam representados, fortalecendo sua identidade e autoestima, e que todos os

estudantes desenvolvam uma visão mais plural da sociedade. Reconhecendo que a escola não atua isoladamente, a política estimula a parceria com famílias, comunidades e movimentos sociais. Essa colaboração é vital para que as ações antirracistas sejam contínuas e para que a escola se torne um espaço de diálogo e troca de saberes com as comunidades quilombolas e demais grupos.

Embora a política ofereça um caminho robusto, sua efetivação enfrentará desafios como a resistência a mudanças, a falta de recursos e a necessidade de engajamento contínuo de todos os atores educacionais. Contudo, a se mostra persistente na implementação da PNEERQ é um investimento no futuro, formando cidadãos/ãs mais conscientes, críticos/as e engajados/as na construção de uma sociedade genuinamente democrática e antirracista.

Ao traduzir o arcabouço legal em práticas pedagógicas e em um cotidiano escolar mais justo, essa política se mostra indispensável para que as futuras gerações compreendam a riqueza da diversidade brasileira e se tornem agentes de transformação, erradicando o racismo de nossas escolas e, por consequência, de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular: desafios e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd; VALÉRIO, Mairon (Org.). **Ensino de História e Currículo- reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Práticas de Ensino.** Jundiaí: Pacto Editorial, 2017. p. 13-26.
- AGUIAR, Márcia. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia. S.; DOURADO, Luiz F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acessado em: 5 jan. 2024.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade [online],** Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>. Acesso em: 4 abr. 2023.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade,** ano 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acessado em: 05 jan. 2024.
- ALENTEJANO, Paulo. A hegemonia do agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e a reforma agrária no Brasil. **Caderno Prudentino de Geografia,** Presidente Prudente, n. 42, v. 4, p. 251-285, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7763/5871>. Acessado em: 05 jan. 2024.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir. (org.) **Pós-neoliberalismo- As políticas Sociais e o Estado Democrático,** São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995. p. 8-37.
- APPLE, Michael. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, p. 59-91, 2002.
- APPLE, Michael. **Educando à Direita-** Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** 2. ed. Tradução Vinícius Figueira. São Paulo: Artmed, 2006.
- ÁVILA, Cristiane B. de. **Estado Gerencial, BNCC e a Escola:** O currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2020. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10394239. Acessado em: 5 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOSIN, Oneide; CUSTÓDIO, Elivaldo S. Ensino Religioso e as Relações Étnico-Raciais: reflexões sobre o Currículo Escolar e a implementação da Lei nº 10;639/2003 na Educação Pública Estadual do Amapá. **Numen: revista de estudos e pesquisas da religião**, Juiz de Fora, v.19, n. 2, p. 140-153, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/22044/12015>. Acessado em: 15 ago. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Garcia. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII, 2017, Curitiba-PR. Anais do XIII congresso nacional de educação, Curitiba, 2017, p. 553-569.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acessado em: 05 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de setembro 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 05 jan. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lm/lm3353.htm#:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art. Acessado em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://bit.ly/3AuBZrO>. Acessado em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Revogada pela Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm - :~:text=L9424&text=LEI%20N%C2%BA%209.424%2C%20DE%202024%20DE%20DE%20ZEMBRO%20DE%201996](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm#:text=L9424&text=LEI%20N%C2%BA%209.424%2C%20DE%202024%20DE%20DE%20ZEMBRO%20DE%201996). Acessado em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acessado em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acessado em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acessado em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <https://bit.ly/3G3Kmvz>. Acessado em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: linha de base. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3q2Ag3E>. Acessado em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acessado: 5 jan. 2024.

BRITO, Nicelma J. C. de. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais:** estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [Tese FormacaoProfessoresRelacoes.pdf](#). Acessado em: 25 ago. 2024.

CARVALHO, Fabrício Aarão. Financiamento da Educação Básica Pública: o “pano de fundo” da Política de Fundos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v.8, n. 18, p. 210-232, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1001/707>. Acessado em: 28 jan. 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições [online]**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0007>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: <https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/CARVALHO-Jos%C3%A9-Murilo-de.-Cidadania-no-Brasil1.pdf>. Acessado em: 05 jan. 2024.

CASSONI, Cynthia; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; LEME, Vanessa B. R.; Marturano, Edna; FONTAINE, Anne. Transição Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental: revisão integrativa da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, 1-9, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/CGMq4BJdwfL6bkKxyLbxBHy/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 14 jun. 2024.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. Escritos de Marilena Chauí. v.3. Organizado por André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2022.

CHAUI, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro.** Escritos de Marilena Chauí. v.2. Organizado por André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2023.

CHAVES, Túlio A. Representações sobre a Amazônia na II Guerra Mundial: entre a Marcha para o Oeste e os Acordos de Washington. **Sillogés**, Porto Alegre, v.4, n. 1, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://www.historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/138>. Acessado em: 05 jan. 2024.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Gallardo. Lisboa: Difel, 2005.

CHIAPINOTO, Fabiane V.; GOMEZ, Simone R. M; LUNARDI, Elisiane M. Estado do Conhecimento sobre Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.15, n.1, p.120-142, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7441/4581/pdf>. Acessado em: 05 jan. 2024.

COELHO, Mauro C.; ROCHA, Helenice A. B. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3rJBwOs>. Acessado em: 05 jan. 2024.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma N. B. As Licenciaturas em História e a Lei Nº 10.639- percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e19224, p. 1-40, 2018. Disponível em: scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt. Acessado em:

COELHO, Mauro C; COELHO, Wilma N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37. e77098, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/?lang=pt>. Acessado em: 05 jan. 2024.

COELHO, Wilma N. B. A escola e a Lei Nº 10.639/03 no Ensino Fundamental. In: COELHO, Wilma; MAGALHÃES, Ana. **Educação para a Diversidade:** olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 19-39.

COELHO, Wilma N. B.; BRITO, Nicelma J. C de. A ERER na Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Estado do Amazonas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. e15826, 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/15826>. Acessado em: 20 jan. 2025.

COELHO, Wilma N. B.; BRITO, Nicelma J. C.; SANTOS, Patrícia S. Ensino Fundamental e as relações de sociabilidades: os adolescentes e a diversidade na escola. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-25, jan./dez., 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/40743/pdf>. Acessado em: 05 jan. 2024.

COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma J. C.; SOARES, Larissa E.; SILVA, Milena.F. da. ERER e a Educação Básica: perfil de quem produziu artigos entre 20115-2020. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 14, n. 33, p. 39-55. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/9358. Acessado em: 23 ago. 2024.

COELHO, Wilma N. B.; COELHO, Mauro Cesar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MULLER, Tânia Maria Pedroso; SILVA, Carlos Aldemir Farias da (Orgs.). **Formação de professores, livro didático e a Escola Básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 15-44.

COELHO, Wilma N. B.; REGIS, Kátia E.; SILVA, Carlos A. F. da. O lugar da educação das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de duas escolas paraenses. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, 2021, p. 1-24. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1533/986>. Acessado em: 05 jan. 2024.

COELHO, Wilma N. B.; SILVA, Carlos A. F. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et Educare**, Cascavel, v.10, n.20, p. 687-705, 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606>. Acessado em: 05 jan. 2024.

COELHO, Wilma N. B.; SILVA, Carlos A. F. da. Grupos e relações de sociabilidades entre adolescentes no ensino médio: hierarquia e cor. **Teoria e prática da educação**, v. 20, p. 101-115, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36944/pdf>. Acessado em: 05 jan. 2024.

COELHO, Wilma N. B.; SILVA, Carlos A. F. da. Grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio: sociabilidades, preconceito e discriminação. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cesar (Orgs.) **Debates interdisciplinares sobre diversidade e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 255-290.

COELHO, Wilma N. Baía; SILVA, Carlos A. F. da. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. **Educação Unisinos**, Vitória da Consquista, n.23, v. 2, p. 225-241, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11116>. Acessado em: 05 jan. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE Nº 1, de 05 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: <https://bit.ly/32wrCai>. Acessado em: 05 jan. 2024.

COSTA, Hellen C. S. **Geografia no Quarto de Despejo**: uma contribuição para a implementação da lei 10.639/03. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10896792. Acessado em: 5 abr. 2023.

COSTA, Laércio Farias. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: um estudo no Estado do Pará**. 2024. 250 f. Tese (Doutorado em Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. Associação Plena em Rede- Educanorte. Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15198155. Acessado em: 20 ago. 2024.

COSTA, Mayco Bruno C. **Cultura Material e as Sociedades da fase Marajoara**: possibilidades para o ensino de História no Ensino Fundamental II. 2020. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10360567. Acessado em: 5 abr. 2023.

COSTA, Nayara F.; COSTA, Mauro G. da; COSTA, Paula N. da; LIMA, Ana C. S. A instrumentalização da Educação Brasileira: a reforma do Ensino Médio. **Germinal: Marxismo em debate**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 176-185, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25850/18937> Acessado em: 02 jan. 2024.

COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação. *Educar em Revista* [online], v. 00, n. 66, p. 295-311, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wRgp9Hcwfwy3ztbPNdKvSyL/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Escola Básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 05 jan. 2024.

DIÓGENES, Elione M. N.; SILVA, Vanessa M. C. B. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista plurais**, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 350-366, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126>. Acessado em: 5 jan. 2024.

ESTEVES, Thiago de J. Organismos internacionais e a educação profissional e tecnológica: a construção do consenso em torno de uma concepção neoliberal de educação. **REVELLI**, Inhumas, v. 13, e-202150, 2021.

FEIO, Josiane; COSTA, Mauro. A água e a visão integrada entre natureza-sociedade e tecnologia: análise da BNCC. In: COTTA, Tathiana M.; ALMEIDA, Washgthon; COSTA, Mauro G. Da. Ensino de Ciências- Currículo, cognição e Formação de Professores. Manaus: Editora da UEA, 2022. 109-122. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/download/download/124-1.pdf>. Acessado em: 28 mar. 2024.

FERREIRA, Anne M. de S. **Um estudo sobre a Política de Ação Afirmativa:** a implementação da Lei n.º 12.711/2012 nos IFETS (2014-2019). 2020. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/13724/1/EstudoPoliticaAcao_Tese.pdf. Acessado em: 20 ago. 2024.

FIGUEIREDO FILHO, João Bernardo de. **O Livro Didático de História e a BNCC:** Uma Análise sobre os Avanços e Retroprocessos para o Ensino da Disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Tempo Presente. 2022. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Regional do Cariri, Cariri, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11248708. Acessado em: 5 abr. 2024.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, v. 36, n. 1, 30 abr. 2018, p. 158-171. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista [online]**, Curitiba, v. 36 p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75647>. Acesso em: 4 abr. 2023.

FREITAS, Fabrício; SILVA, João.; LEITE, Maria. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 857-870, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acessado em: 5 jan. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel. **A Escola Pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2014. P. 222-254.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado? **Revista trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/>. Acessado em: 05 jan. 2024.

FRITSCH, Rosangela; LEITE, Carlinda; LIMA, Ruy. Políticas Curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e36572, 2022. Disponível em: scielo.br/j/edur/a/mrLWxdVLbTCmVf4BTf4Xh8c/?format=pdf&lang=pt. Acessado em: 4 mar. 2023.

GENNARI, Adilson M. Globalização, Neoliberalismo e a abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 13, n.1(21), p.30-45, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/12029/8709>. Acessado em: 3 abr. 2024.

GIROTTI, Eduardo D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade [online]**, São Paulo, v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906>. Acesso em: 04 jan. 2023.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização. Abordagens históricas**. Tradução de Vera Joscelyn. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOODSON, Ivor. **Curriculum, narrativa e o futuro social**. São Paulo: Editora Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor. **Curriculum: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Andressa S. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Região Norte: os Currículos Estaduais à luz da BNCC (2015- 2022)**. 2024. 289 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia-Educanorte. Universidade Federal do Pará, 2024. Disponível em: <https://www.educanorte.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/2024/Tese-Andressa.pdf>. Acessado em: 20 ago. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere (1931-1937)**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acessado em: 05 jan. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação em pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez., 2009. Disponível:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/PP5VsTFNcBQtP4dkBfsf3Dz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 15 mar. 2023.

LIMA, Iana G.; GOLBSPAN, Ricardo B.; SANTOS, Graziella S. dos. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85338, p. 1-27, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/cPxngBgv75zGBfGSnRCxcBD/>. Acessado em: 5 jan. 2024.

LIMA, Iana G.; HYPOLITO, Álvaro M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LIMA, Iana G.; HYPOLITO, Álvaro M. Escola sem Partido: uma análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015290, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2015290.pdf>. Acessado em: 25 ago. 2024.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.3, n. 1, p. 111-133, jun. 2013. Disponível em:
<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/205/236>. Acesso: Acessado em: 5 jan. 2024.

LUZIA, Adriana G. **Descolonizar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira:** por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal. 2022. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação Ensino de História. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2022. Disponível em:
https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12937987. Acessado em: 5 abr. 2023.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez., 2014. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acessado em: 5 jan. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**

[online], v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acessado em: 5 jan. 2024.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista [online]**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MELO, Paulo Cezar C. **Os povos indígenas nos Livros Didáticos de História**: dos avanços com a Lei 11.645/2008 aos impactos da BNCC. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar- História e Letras) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras. Universidade Federal do Ceará. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11342911. Acessado em: 5 abr. 2023.

MENDONÇA, Erasto. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz. (Org.). **BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acessado em: 05 jan. 2024.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 1^a Versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3qdqzoi>. Acessado em: 05 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: 2^a versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3wbsxt3>. Acessado em: 05 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 05 jan. 2024.

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, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/34bzhes>. Acessado em: 05 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECADI, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/32CC28w>. Acesso em: 15 mar. 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4724/portaria-mec-n-470-2024>. Acessado em: 20 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 15 de dez. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 4 CNE/CEB, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://bityli.com/CFOGI>. Acesso: 15 mar. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acessado em: 5 jan. 2024.

MOROSINI, Marília. Estado do conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 9 dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PARÁ. Lei Nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Diário Oficial do estado do Pará: edição extra, Belém, PA, ano 125, n. 32.913, p. 1-32, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/fee/PLANO ESTADUAL DE EDUCACAO SANCIONADO-dd596.pdf>. Acessado em: 8 ago. 2023.

PEREIRA, Acácia R. **Percursos para o Ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª Versão do Componente Curricular História da BNCC.** 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em História Social do Território) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/13545>. Acessado em: 5 abr. 2023.

PEREIRA, Amilcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, São Paulo,

v. 1, n. 11, p. 111-128, 2012. Disponível em:
<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/21>. Acessado em: 14 jan. 2024.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEZZI, Fernanda A. S.; MARIN, Angela M. "Seguindo em frente!": o fracasso escolar e as classes de aceleração. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 219-2227, maio/ago. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/PfXpCbhJghTVVqF4mpNzF9Q/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 05 jan. 2024.

PIUBEL, Thays M. **Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de História tensionados nas disputas sobre o racismo**. 2020. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8771157. Acessado em: 6 abr 2023.

REGIS, Kátia. O ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Brasil e da História e Cultura Africana e local em Moçambique: desafios e possibilidades. In: MÜLLER, Tânia Mara; COELHO, Wilma; FERREIRA, Paulo Antônio. **Relações Étnico-Raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 75-100.

SANTOS, Márcio A. R. dos; BRANDÃO, Pedro P. S. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da diversidade cultural? **Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/593>. Acesso: 15 mar. 2023.

SANTOS, Raquel; COELHO, Wilma. Política Curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discussões. In: COELHO, Wilma. et al. **Educação, História e Relações Raciais**: debates em perspectivas. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 99-136.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC; SECADI, 2005. p. 21-38.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História da Escola Pública no Brasil: questões para a pesquisa. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel. **A Escola Pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 1-29.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380–392, maio 2010. Disponível em: <https://http://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/>. Acessado em: 20 ago. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Documento curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. Belém: SEDUC, 2019. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/779>. Acessado em: 05 jan. 2024.

SILVA, Maria Lucia A. T. **Desafios emergentes**: a BNCC e a reorientação curricular do Ensino de História, da Cultura Afrodescendente e Indígena nos estados do Goiás e Mato Grosso do Sul. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9991991. Acessado em: 5 abr. 2023.

SILVA, Silvana; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação (Bauru)** [online], Bauru, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOUZA, Bárbara; SOUZA, Edileuza. Currículo Escolar e Relações Étnico-Raciais. In: RIBEIRO, Álvaro. et al. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008. p. 130-131.

SOUZA, Donaldo Belle de.; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. e227152, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mhPLbnNmPNSFF4KHSKFSJbs/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

TAVARES, Maria G. C. A Amazônia brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI. **GEOUSP- Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 107-121, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74209>. Acessado em: 05 jan. 2024.

THOMPSON, Edward P. **Senhores e Caçadores**: a origem da lei da negra. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VAZ, Ana Eduarda T.; SILVA, Carina A. da. Avanço do movimento em defesa do *homeschooling* no Brasil com o governo Bolsonaro: breves apontamentos acerca das influências do neoconservadorismo. In: **Efeito Bolsonaro na Educação:** análise crítica. Ponta Grossa: ZH4, 2023. p. 54-75. Disponível em: https://www.editorazh4.com.br/assets/uploads/arquivo/3e0f9-zh4_efeito-bolsonaro_e-book-vf_site.pdf - page=55. Acessado em: 20 ago. 2024.

VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antonio. Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 6, p. 93-117, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1325>>. Acesso em: 2 maio 2023.

XIMENES, Priscilla A. S.; MELO, Geovana F. BNC- Formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 5 abr. 2023.