

**A ERER NA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL,
DO ESTADO DO AMAZONAS**

**ERER IN THE ELEMENTARY SCHOOL CURRICULUM PROPOSAL,
OF THE STATE OF AMAZONAS**

**LA ERER EN LA PROPUESTA CURRÍCULAR PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA
DEL ESTADO DE AMAZONAS**

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹ 0000-0001-8679-809X
Nicelma Josenila Costa de Brito² 0000-0002-7444-4945

¹ Universidade Federal do Pará – Belém, Pará, Brasil; wilmacoelho@yahoo.com

² Universidade Federal Rural da Amazônia – Belém, Pará, Brasil; nicelmacbrito@gmail.com

RESUMO:

Este estudo pode ser considerado como uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, orientada pela análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2016), e aporte teórico centrado nas noções conceituais de currículo, dominação simbólica e representações, propostas por Goodson (2018), Bourdieu (2010) e Chartier (1991), respectivamente. No que tange à ERER, acionamos as reflexões de Silva (2019) e Coelho (2018). A análise do RCA demonstra que, a despeito dos esforços para incorporar a temática da ERER, ainda existem lacunas significativas na abordagem da diversidade e da diferença nos componentes curriculares. Essas ausências revelam-se especialmente nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza, o que reflete, entre outros fatores, a parca articulação pedagógica e interdisciplinar necessária para promover uma educação verdadeiramente antirracista e equitativa. O RCA, ao reconhecer a complexidade e a relevância da diversidade e da diferença, apresenta elementos que contribuem para avanços significativos, como a incorporação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, entretanto, percebemos a necessidade da inserção dessa temática de modo consubstanciado, promovendo discussões que contribuam efetivamente para o combate à discriminação e ao racismo nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; diversidade; diferença; escola básica; referencial curricular amazonense.

ABSTRACT:

This study may be considered a qualitative, documentary type research, guided by Laurence Bardin's (2016) content analysis, and theoretical support centered on the conceptual notions of curriculum, symbolic domination and representations, proposed by Goodson (2018), Bourdieu (2010) and Chartier (1991), respectively. With regard to ERER, we used the reflections of Silva (2019) and Coelho (2018). The analysis of the RCA shows that, despite all efforts to incorporate the theme of ERER, there are still significant gaps in the approach to diversity and difference in the curricular components. These absences are especially noticeable in the areas of Mathematics and Natural Sciences, which reflects, among other factors, the poor pedagogical and interdisciplinary articulation needed to promote a truly anti-racist and equitable education. The RCA, in recognizing the complexity and relevance of diversity and difference, presents elements that contribute to significant advances, such as the incorporation of Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008. However, we perceive the need to include this theme in a

substantiated manner, promoting discussions that effectively contribute to combating discrimination and racism in the curriculum of Basic Education and Higher Education.

Keywords: education for ethnic-racial relations; diversity; difference; basic school; amazonian curriculum framework.

RESUMEN:

Este estudio puede considerarse como una investigación cualitativa, de tipo documental, orientada por el análisis de contenido de Laurence Bardin (2016), y una contribución teórica centrada en las nociones conceptuales de currículo, dominación simbólica y representaciones, propuestas por Goodson (2018), Bourdieu (2010) y Chartier (1991), respectivamente. En cuanto a la ERER, nos basamos en las reflexiones de Silva (2019) y Coelho (2018). El análisis del RCA muestra que, a pesar de los esfuerzos por incorporar el tema de la ERER, todavía existen lacunas significativas en el abordaje de la diversidad y la diferencia en los componentes curriculares. Estas ausencias son especialmente evidentes en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales, lo que refleja, entre otros factores, la escasa articulación pedagógica e interdisciplinaria necesaria para promover una educación verdaderamente antirracista y equitativa. Al reconocer la complejidad y relevancia de la diversidad y de la diferencia, la RCA presenta elementos que contribuyen para avances significativos, como la incorporación de las Leyes n° 10.639/2003 y n° 11.645/2008. Sin embargo, percibimos la necesidad de incluir este tema de forma fundamentada, promoviendo discusiones que contribuyan efectivamente para el combate a la discriminación y al racismo en los currículos de la Educación Básica y de la Educación Superior.

Palabras clave: educación de las relaciones étnico-raciales; diversidad; diferencia; escuela básica; marco curricular amazónico.

Introdução

Este artigo tem como enfoque a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O objetivo é compreender de que modo as questões relativas à Diversidade e à Diferença estão presentes nas competências, habilidades e objetos de conhecimento do Referencial Curricular Amazonense (RCA), especialmente dos anos finais do Ensino Fundamental, construído a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. Esse intento demanda situar alguns aspectos estruturantes em relação às reflexões a serem encaminhadas.

Este estudo pode ser considerado como uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, orientada pela análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2016), principalmente sobre a organização e categorização dos dados, relacionando-os em unidades de registros a partir das ocorrências da Diversidade e Diferença no tocante à ERER, presentes na proposta curricular analisada.

O exercício analítico constitui uma centralidade nas noções conceituais de currículo, em Goodson (2018), depreendendo-se que ele se estrutura como construção social e histórica, hegemonicamente representado por uma educação tradicional que secundariza as questões relacionadas à diversidade, dentre elas, as de cunho étnico-racial. Além desse, recorreremos também às noções conceituais de *dominação simbólica*, em Bourdieu (2010), que trata de um

poder arbitrário que impõe regras, valores, classificações hierárquicas, os quais se apresentam aos agentes de forma natural e desinteressada, não sendo diretamente reconhecidos. Por fim, mas não menos importante, utilizamos as discussões sobre representação propostas por Chartier (1991), que nos permitem perceber os meandros dos processos de atribuição de sentidos. No que tange à ERER, acionamos as reflexões de Silva (2019) e Coelho e Coelho (2019), particularmente no campo da interseção com a formação de professores(as) para o enfrentamento pedagógico da diversidade. Tais interlocuções serão mobilizadas no diálogo com a empiria, para refletirmos sobre os lugares e sobre como a diversidade e a diferença se impõem no documento referenciado neste texto, em uma região com singularidades. Segundo dados do IBGE (2020), essa região registra 63,4% do território indígena do país. Gonçalves e Coelho (2024) apontam-na como detentora de diferenças em relação a outras regiões “[...] como a questão étnico-racial, uma história e uma cultura específicas que resultam em uma experiência compartilhada pela população dessa comunidade” (Gonçalves; Coelho, 2024, p. 239).

Nessa dinâmica, compreender o modo como a Diversidade e a Diferença estão presentes no Referencial Curricular Amazonense (RCA), nos anos finais do Ensino Fundamental, se define como relevante, uma vez que tal etapa de ensino se encontra articulada às transições das aprendizagens e construção de representações dos(as) estudantes, por meio de um processo de desenvolvimento de aprendizagem e construção de suas identidades, tal como sobejamente apontado pela literatura especializada.

Entendemos a relevância da reflexão com esses(as) estudantes, especialmente no que se refere à ERER, e evocamos estudos relacionados com esse debate, produzidos nos último cinco anos – entre 2018 e 2024 –, sobretudo em razão dos dez anos da Lei nº 11.645, que alterou a Lei nº 10.639, e dos vinte anos de implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Tais estudos enfatizam que, a despeito dos avanços alcançados, resultados trazidos por estudos anteriores (Coelho; Coelho, 2018) são reiterados nos estudos mais recentes.

A formação de capitais de conhecimento, pelos(as) estudantes, tem sido subdimensionada nos currículos consumidos por eles(as) na Educação Básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse período é particularmente significativo para a formação de identidade e de alteração de espaços sociais, conferindo, ao que nos parece, relevância a esse debate.

Concordamos com a aceção de Coelho e Coelho (2019) ao sublinharem o nível de instrumentalização técnica abordado pela BNC-Formação e absorvido pelos(as) estudantes em formação licenciada. Essa instrumentalização se revela nociva, pois compromete a ação

pedagógica desses(as) futuros(as)docentes, limitando reflexões críticas acerca dos conteúdos trabalhados. Esses(as) licenciandos(as) atuarão na Educação Básica, particularmente no Ensino Fundamental – anos finais – e terão a tarefa de discutir a temática racial com os(as) estudantes. Contudo, essa formação carece de adequação teórico-conceitual e pedagógica para lidar com o tema de forma apropriada.

À luz dessas reflexões da literatura especializada, defendemos que os(as) estudantes, ao se identificarem com os conteúdos substantivos abordados nos currículos em ação, podem subverter ou ampliar seus capitais de conhecimento, problematizando estereótipos raciais aos quais estão submetidos(as) em suas relações sociais cotidianas. Esse panorama impõe a necessidade de refletirmos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola de Ensino Fundamental, objeto de inflexões na próxima seção.

Educação das Relações Étnico-Raciais, ensino fundamental e BNCC

A Lei nº 10.639/2003¹ – que define a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, sendo modificada pela Lei nº 11.645/2008, que passou a incluir o ensino de História e Cultura Indígena como obrigatório nos currículos oficiais das redes de ensino do país – contribui para a eliminação das históricas desigualdades raciais na sociedade brasileira. A implementação dessa lei (modificada pela Lei nº 11.645/2008) representa medida efetiva no reconhecimento e valorização da população negra e dos povos indígenas, por meio da promoção de conteúdos e debates contra a discriminação étnico-racial.

Nestes debates, a compreensão do currículo não deve estar centrada tão somente no currículo em si, mas, especialmente, no currículo como fator de produção de agentes dotados de raça, gênero, culturas, classes (Goodson, 2018), na qual a alteração estrutural orientada pela legislação² concorre para a mudança cultural e política nas relações sociais.

Com o intento de reforçar as definições contidas na legislação, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e

¹ Altera a Lei nº 9.394/1996 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18. set. 2024.

² Essa legislação é conformada por um conjunto de marcos normativos dentre os quais destacamos como exemplos: Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008/2008; Resolução CNE/CP nº 1/ 2004; Parecer CNE/CP nº 03/2004.

Africana (DCNERER), com o intuito de orientar e promover o reconhecimento sobre a ERER nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Essa dinâmica, relacionada aos currículos, insere-se em um cenário de disputas que envolvem os partícipes dos processos no âmbito da escola, assim como abarcam o estado. Em relação a este, elas se apresentam contemporaneamente, sob a égide da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da qual emerge, na acepção de Filipe; Silva; Costa, (2021, p. 784) um panorama caracterizado pela “[...] hegemonia estatal sobre as escolhas relativas ao ‘quanto’, ‘quando’, ‘o que’ e ‘como’ ensinar” . Essa hegemonia confere aos estados a possibilidade de estabelecer definições para suas propostas curriculares em diálogo com a BNCC.

Nesse contexto, a BNCC reitera a importância de fortalecer a autonomia dos(as) estudantes oferecendo-lhes condições para acessar diferentes conhecimentos e informações de forma crítica e consciente (Brasil, 2018). No entanto, tal premissa subdimensiona uma formação crítica com vistas à problematização dos conhecimentos relativos à ERER e à diversidade cultural. A perspectiva de Alves e Salustiano (2020) sobre a diversidade cultural na BNCC estrutura-se em três concepções: *universalista*, *celebratória* e *crítico-discursiva*. Neste texto, dialogamos com as duas primeiras concepções destacadas pelos autores, vividamente presentes na análise empírica da documentação do Estado do Amazonas. Essas concepções revelam uma cultura de ‘silenciamento’ e ‘padronização’ nos encaminhamentos relacionados à diversidade.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece competências e habilidades³ que devem articular com os desenvolvimentos, vivências e sociabilidades de crianças e adolescentes. Nesse caso, cabe pontuar, que a BNCC não se caracteriza como um currículo em si, mas como um documento que normatiza a legislação existente, com o intuito de orientar o debate a respeito da legislação educacional de forma ampla e consistente⁴. O argumento de Alves e Salustiano (2020) enfatiza este estatuto da BNCC como um documento norteador da legislação educacional existente, orientando as propostas curriculares das redes de ensino brasileiras. As acepções de Alves e Carvalho (2022) corroboram com nosso argumento nesse texto, o qual se alinha à crítica adotada por diversos(as) autores(as), cuja premissa enfatiza que a BNCC

³ Na BNCC a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

⁴ Sobre este estatuto da BNCC ver trabalhos de: Alves e Salustiano (2020); Galian e De Pietri (2021).

representa um retrocesso em relação aos avanços que estavam sendo encaminhados na Lei de Diretrizes e Bases, especialmente, em relação à ERER⁵.

Com a alteração encaminhada à Lei nº 9.394/1996, a partir da Lei nº 10.639/2003 – modificada pela Lei nº 11.648/2008 – a obrigatoriedade do enfoque à cultura afrobrasileira e indígena concorreu para uma mobilização nas instituições brasileiras de Educação Básica e de Ensino Superior, com vistas à reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais que integram a sociedade brasileira. Tal demanda advém de uma crítica formulada pelos movimentos sociais, por meio das Leis nº 10.639/2003 e modificada pela nº 11.645/2008, as quais compreenderam ser necessário incidir sobre o sistema escolar, incorporando a pauta antirracista como um dos pilares da Educação Nacional. A autora enfatiza que ambas as leis são evidências da importância legal no reconhecimento das demandas sociais e na construção de políticas voltadas para a superação de desigualdades, injustiças e vícios que, lamentavelmente, demarcam parte de nossa cultura e das nossas práticas sociais.

Acompanhamos o argumento da autora em relação à Lei nº 10.639/2003, incidindo sobre dois aspectos fundamentais: por um lado, o redimensionamento da narrativa histórica escolar, pautada em um viés eurocentrado, que invisibiliza e subalterniza a população afrodescendente e os povos indígenas; por outro lado, as práticas escolares que reproduzem os vícios e malefícios do racismo. Wilma Coelho enfatiza ainda sobre o objetivo fundamental das leis, especialmente no que se refere à promoção de uma educação antirracista e reconhecimento da participação efetiva e ativa dos homens e mulheres negros e indígenas na nossa formação como país e como nação.

Sob essa premissa, argumentamos neste texto que, para que uma nação seja considerada democrática, no sentido amplo do termo – dentre outros aspectos –, crianças e adolescentes, em seu processo formativo, necessitam de uma educação na qual sejam devidamente representados(as), e que contemple seus percursos de formação desde a primeira infância até a vida adulta. Neste texto, privilegiaremos essa importância no percurso de formação de estudantes do Ensino Fundamental – anos finais, como epicentro da discussão.

Há vinte e dois anos, Silva JR. (2002) destacou a persistência do que chamou de *pessimismo racial*, sobretudo ao se referir à persistência de estereótipos que acompanham a população negra desde o século XIX, e como essa narrativa impacta a experiência escolar de

⁵ Embora tenha se constituído objeto de críticas, a Resolução nº 02/2015 definia a realização de um trabalho na escola contemplando os sentidos da diversidade.

crianças negras, notadamente na fase do Ensino Fundamental. Essa narrativa nos mostra, não somente a relevância da nossa escolha em relação ao Ensino Fundamental, mas também de como dimensioná-la. No entanto, esses debates também trazem possibilidades de ampliação, permitindo vislumbrar um cenário mais positivo no futuro.

O Ensino Fundamental – anos finais, no que concerne às *situações de aprendizagem*, sublinhadas por Pozo (2003), está intrinsecamente relacionado aos *processos* e às *condições de aprendizagem*. Esse enfoque dialoga, em nossa análise, com questões relacionadas aos estudantes negros(as). Sob a perspectiva de Cavalleiro (2003), evidenciava-se, na época, uma diferença significativa no volume de afetos direcionados a estudantes brancos(as), em detrimento dos(as) negros(as), com impactos negativos em seus processos de aprendizagem. A reflexão de Marcelino (2019) reitera os efeitos nocivos, apresentados quinze anos após o estudo de Cavalleiro, em relação ao imaginário estereotipado do(a) professor(a) e da escola, no que se refere à baixa expectativa do aprendizado relacionado à criança negra, naquilo que a autora identifica como “[...] personalização do fracasso e da incompetência [...]” (Marcelino, 2019, p. 106).

A relevância relacionada às *situações de aprendizagem* implica em atentar para a realidade educacional do Estado do Amazonas, em razão de estudos que têm evidenciado algumas lacunas relacionadas aos processos formativos de estudantes, em especial, de Ensino Fundamental – anos finais, para situar um debate sobre diversidade, diferença e o enfrentamento do racismo.

A proposta curricular no Amazonas

Dados do Censo de 2020 indicam que o Estado do Amazonas possui uma população de 3.941.613 habitantes; dentre os quais, 692.623 crianças e adolescentes encontram-se matriculados(as) no Ensino Fundamental. Esse contingente distribui-se por 2.653 escolas de Ensino Fundamental – anos finais. A maior proporção de estudantes nesse nível de ensino é identificada como de cor/raça branca (10,6%). Por outro lado, o maior contingente de estudantes pretos/pardos representa 82,0% da matrícula na EJA de nível fundamental e 86,4% na Educação Profissional concomitante ou subsequente (INEP, 2021). Gonçalves e Coelho (2024) destacam, em relação à Região Norte, a experiência particular de se debater acerca dos estados nortistas, sobretudo em relação à sua identidade e diversidade singular. Em relação à primeira questão, as autoras ressaltam que a Região Norte é “detentora de uma identidade própria que é originada

de um passado, de especificidades étnico-raciais, da cultura e de experiências que se entrelaçam para formar uma comunidade imaginada que constantemente é reelaborada e reafirmada.”

Tal realidade reclama processos formativos permeados por discussões consistentes e sistemáticas que considerem o enfrentamento do racismo nos processos formativos de crianças e adolescentes. Diversidade, diferença, racismo, preconceito e discriminação, embora abordados pela legislação, carecem de materialização nos processos que permeiam as práticas pedagógicas. Essas lacunas se presentificam também no Referencial Curricular daquele Estado, o qual será objeto de reflexões na seção que segue.

Diferença e diversidade no Referencial Curricular Amazonense

Ao refletirmos sobre a *Diversidade* e a *Diferença* no documento do Amazonas - Ensino Fundamental (Anos Finais), inicialmente, é necessário esclarecer a compreensão que norteia nossa análise. A primeira compreensão, relativa à *Diversidade*, alinha-se às formulações de Silva (2021), que defende sua constituição por meio de processos sociais e relacionais os quais constituem a *Diferença*. As ideias do autor permitem atribuir à escola um papel fundamental na [des]construção desses processos, os quais, dependendo de sua configuração, podem tanto reforçar estereótipos quanto subvertê-los.

No caso da formação desses(as) estudantes do Ensino Fundamental – anos finais, o RCA se alinha à recomendação nacional, porém, sublinhamos aspectos relevantes para o desenvolvimento desses processos sociais e relacionais, desse grupo, em especial, os quais obliteram um enfoque circunstanciado à *Diversidade* e à *Diferença*, senão vejamos.

Um primeiro aspecto incide sobre a questão de que o RCA se alinha à recomendação nacional. Este alinhamento implica a percepção acerca das competências que o documento nacional define, posto que são assumidas como

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 6)

Assim, esses conhecimentos serão acionados para a resolução de ‘demandas complexas’, as quais, na acepção do documento, estão relacionadas ao ‘pleno exercício da cidadania’. A promoção da cidadania é associada, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros (Brasil, 2004b). Essa associação subsidia o interesse em situar como,

concretamente, as dez Competências Gerais destacadas na BNCC encaminham suas indicações no que tange à *Diversidade* e à *Diferença*. Ao examinar o documento, questões relativas à *Diversidade* incidem sobre ‘saberes e vivências culturais’; ‘diversidade humana’ e ‘diversidade de indivíduos e grupos sociais’:

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 – grifos nossos)

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 – grifos nossos)

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 – grifos nossos)

Se as Competências Gerais da BNCC vinculam a *Diversidade* às mobilizações de ‘saberes e vivências culturais’ que contribuem para entender as relações do mundo do trabalho; de cuidados relacionados à saúde física e emocional que possibilitam o reconhecimento de uma multiplicidade de emoções demarcadas pela ‘diversidade humana’ e do respeito ao outro, acolhendo e valorizando a ‘diversidade de indivíduos e grupos sociais’, a proposta relativa à *Diferença* incorre no uso de ‘diferentes linguagens’ com vistas à assegurar processos comunicacionais, produzindo “[...] sentidos que levem ao entendimento mútuo [...]” (Brasil, 2018, p. 7).

A concretização dessas propostas, no que concerne aos anos finais do Ensino Fundamental, é fundamentada nas competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos(as) estudantes, até o final da sua formação. Nessa etapa de ensino, elas estão especificadas em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Além de elementos comuns nos processos educacionais encaminhados pela BNCC, os estados passaram a trabalhar na construção de uma proposta curricular voltada para as suas especificidades locais, conforme o próprio documento orienta. Tais especificidades concretizam-se contemplando as principais características territoriais e regionais na estrutura dos documentos produzidos nos estados brasileiros:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada, exigida pelas características**

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 26 – grifos nossos).

Cumprindo esta normativa, o Estado do Amazonas mobiliza Parcerias Técnicas com entidades como o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED/AM e União dos Dirigentes Municipais de Ensino do Amazonas – UNIDME/AM, além de participação de instituições como a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM; Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED/Manaus; Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM; União dos Conselhos Municipais do Amazonas – UNCME/AM; Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado do Amazonas – SINEPE/AM; Fórum da Educação Escolar Indígena do Amazonas – FOREEIA; Universidade Estadual do Amazonas – UEA e a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, bem como a participação da sociedade civil amazonense e profissionais da Educação de todos os níveis e etapas de ensino, com vistas a ‘garantir a participação de todos’ na elaboração de sua proposta curricular, pautando-se no “[...] respeito à diversidade cultural existente no Estado” (Amazonas, 2019, p. 18).

À vista desta conjugação de esforços, que confere relevância ao ‘respeito à diversidade’, examinamos a proposta curricular amazonense com vistas a situar como a *Diversidade* e a *Diferença*, sob a perspectiva da *ERER*, são encaminhadas no documento. Os dados advêm de levantamento no qual foram situadas as ocorrências relativas à *Diversidade*, *Diferença* e *ERER*, e identificadas as seções nas quais se apresentavam. Esse movimento inicial possibilitou situarmos as dimensões a partir das quais as ocorrências se relacionavam, com posterior sistematização em categorias, e suas incidências no documento examinado.

Assim os dados foram organizados e categorizados, relacionando-os em unidades de registros a partir das ocorrências da *Diversidade* e *Diferença* no tocante à *ERER*, presentes na BNCC para articulações com o RCA. Ao situarmos as ocorrências sobre as quais incide o interesse deste trabalho, no documento nacional, o fizemos a partir do cotejamento dos dados relativos às áreas de conhecimento, em face do papel a elas conferido no que tange à formação integral dos alunos do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Quadro 1 - Ocorrências da *diversidade* e *diferença* nas áreas do conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental

Área do conhecimento	Frequência	Classificação do documento
Área de Linguagem	07	Competências específicas da área/ Competências e Habilidades
Área de Matemática	02	Competências específicas da área
Área de Ciências da Natureza	04	Competências específicas da área

Área de Ciências Humanas	12	Competências específicas da área/ Competências e Habilidades
Área de Ensino Religioso	03	Competências específicas da área/ Habilidades

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir da Base Nacional Comum Curricular (fev. 2024)

O levantamento (Quadro 1) indica a incidência/menções relativas à temática no documento da BNCC, sobretudo no conteúdo relativo aos componentes curriculares, especificamente de História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Ensino Religioso. No entanto, tais incidências revelam-se pontuais, desarticuladas de um cenário amplo de formação, com vistas ao engendramento de um trabalho pedagógico interdisciplinar, social, histórico e cultural, conforme já apontado nos trabalhos de Silva (2020) e Silva e Silva (2021). Para esses(as) autores(as), embora haja menção à diversidade e diferença no documento da BNCC, a temática se apresenta de modo discreto, como nas competências específicas, presentificando-se nas competências e habilidades, com o sentido de: diversidade humana, diversidade de saberes, diversidade étnico-cultural. No entanto, a ERER não é apresentada em nenhum item específico.

Essas ausências de remissões implicam, dentre outros aspectos, em dificuldades para a promoção de uma educação antirracista nos documentos curriculares, posto que se encaminharão em meio a enfrentamentos, em que determinados campos de saberes buscarão assegurar permanências de narrativas que têm se constituído hegemônicas. Tais saberes se presentificarão por meio de conteúdos substantivos, que dizem respeito aos interesses daquele grupo específico, concorrendo para a manutenção de percepções que se articulam aos interesses de tais grupos.

No caso dos referenciais curriculares, verifica-se uma apropriação do que vem sendo trabalhado em nível nacional, assumindo, de certa forma, um *status* de espelho para todo o país, em que pese as singularidades presentes em cada Região brasileira, conformando uma realidade na qual tais processos apresentam-se demarcados por *sistemas simbólicos* (Bourdieu, 2010) definindo uma uniformização curricular, senão vejamos.

Os *sistemas simbólicos* cumprem função política de impor, legitimar ou assegurar a dominação de um dado grupo sobre outro. Nesse aspecto, os impactos da não implementação, de forma efetiva, dessa temática nos referenciais curriculares, subdimensiona o debate sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial, conforme refletem Coelho e Coelho (2018, p. 25):

Não é possível formar para a cidadania, formar para uma crítica à memória, formar para a conformação de uma sociedade que combate preconceitos, se a discussão fundamental sobre formação de crianças, adolescentes e adultos inseridos na

Educação Básica ocupa, em média, a sexta parte da carga horária – retirando-se – as disciplinas de caráter obrigatório, estipuladas pela legislação.

Com as ausências no documento nacional, realizamos o mapeamento para inspecionar as incidências relativas às categorias *Diversidade e Diferença*, relacionadas à ERER que figuram no Referencial Curricular Amazonense —RCA⁶. Desse modo, identificamos que a presença da temática ERER aparece em seis tópicos específicos os quais são explicitados abaixo.

O documento insere a *Educação para as Relações Étnico-Raciais, O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira; O Ensino de História e Cultura Indígena e a Educação Quilombola*, no âmbito de discussões que integram os debates acerca da Educação inclusiva: a diversidade no contexto do Ensino Fundamental, a qual conforma-se por sete temáticas dentre as quais também se inserem a Educação dos Direitos Humanos; Gênero e Diversidade Sexual e a Diversidade Religiosa.

O RCA reconhece a complexidade que envolve a questão da diversidade, enfatizando que a escola não pode negá-la, nem invisibilizar o diferente. A proposta ressalta que o grande desafio da educação, na atualidade, incide em repensar e reavaliar seus processos de ensino e de aprendizagem, visando à compreensão de que as diferenças fazem parte do processo social.

No que tange à *Educação para as Relações Étnico-Raciais*, a formulação que pauta a proposta amazonense define a necessidade de “propiciar espaço de discussão da presença da **Diferença**, da **Diversidade** na escola, numa abordagem pluriétnica, multicultural e **multidisciplinar**” (Amazonas, 2019, p. 49 – grifos nossos). Os destaques conferidos à formulação do RCA aliam-se ao nosso interesse. Por si só, eles explicitam uma proposta comprometida com a *Diversidade* e a *Diferença*, no que tange ao enfoque da *ERER*. Ao anunciar que se concretizam mediante uma abordagem multidisciplinar, o texto da proposta revela-se atento à demanda legal que define a temática sendo encaminhada “[...] no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, 2003).

A proposta curricular do Amazonas incorpora a legislação antirracista, por meio da Lei nº 10.639/2003, mediante o debate acerca do *Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*, com o conseqüente reconhecimento da contribuição e influência da população negra na sociedade brasileira, diante de uma histórica negação dessa contribuição e influência. O documento destaca, ainda, estereótipos permeando o imaginário coletivo no tocante a esse

⁶ Conselho Estadual de Educação publicou no Amazonas, em 2010, a Resolução CEE/AM nº 75/2010, que orienta sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, africana e indígena nas redes de ensino de todo o seu território. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br/institucional/estrutura/orgaos-colegiados/>. Acesso em: 10. dez. 2023.

grupo, exigindo práticas pedagógicas que promovam o respeito e a valorização da *diversidade* e da *diferença* nos espaços educacionais, reconhecendo os desdobramentos delas nas práticas e nas políticas, contribuindo para a correção das desigualdades e rupturas com o mito da democracia racial.

A mesma perspectiva é assumida em relação à Lei nº 11.645/2008, desfazendo equívocos, em relação aos povos indígenas, com a escola promovendo o diálogo entre o ensino de História e as culturas indígenas, valorizando e respeitando a cultura desses povos, mediante o *Ensino de História e Cultura Indígena*.

A *Educação Quilombola* é demarcada no documento a partir de um histórico que situa os quilombos como espaços de luta e resistência. O texto reflete sobre a identificação de comunidades remanescentes de Quilombos no Estado do Amazonas, sem, contudo, indicar como a escola contribuirá com as lutas históricas encaminhadas pelos agentes desses territórios.

Outra dimensão, relacionada à questão da diversidade, é destacada na proposta como *A temática indígena e indigenista no Referencial Curricular Amazonense*, incidindo também sobre um histórico dos primeiros contatos das populações indígenas no Brasil com as Escolas e a promulgação da Lei nº 11.645/2008, para sinalizar a importância de “[...] as escolas mostrarem que as populações negras e indígenas possuem formas de organização (...) que muitas vezes se diferenciam da organização dos modernos estados nacionais” (Amazonas, 2019, p. 65). A essa dimensão, o documento incorpora, ainda, as demandas relacionadas à *BNCC e aos direitos específicos da escola indígena*, indicando que o RCA deve encaminhar suas ações com atenção aos dispositivos legais que asseguram as discussões sobre o lugar das populações indígenas. Além disso, sugere aliar esta demanda à BNCC, ressaltando ações relativas às Escolas Indígenas e Não Indígenas, considerando que o Estado apresenta a maior população indígena do Brasil, e buscando romper com projetos escolares caracterizados pela “[...] negação das identidades indígenas [...]” (Amazonas, 2019, p. 67).

Nesse aspecto, compreendemos que o RCA demonstra preocupação em contemplar a temática em seu currículo, ao trazer algumas ponderações sobre essa questão, como: “[...] a valorização dessas cultura s[...]; [...] a importância do reconhecimento das diversidades étnico-culturais [...]; [...]o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais [...]; [...] o reconhecimento da diversidade sociocultural da História e Cultura Afro-brasileira [...]; [...] pensar nos direitos dos povos quilombolas [...]; [...] a construção de materiais pedagógicos, que contemplem a diversidade; e as reivindicações dos povos indígenas [...]”. (Amazonas, 2019, p.48-51).

Além dessas ponderações, no que tange às competências, habilidades e objetivos educacionais, as ocorrências relativas à *Diversidade* e *Diferença* figuram no RCA, entretanto, as particularidades que conformam tais ocorrências sinalizam aspectos que convém demarcar:

Quadro 2 - Ocorrências da “*Diversidade*” e “*Diferença*” nas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental nos Finais do RCA Amazonense.

Área do conhecimento	Frequências	Classificação do documento
Área de Linguagem	07	Competências/ Habilidades e Detalhamento do Objeto
Área de Matemática	00	Não encontramos nenhuma menção à <i>Diversidade</i> e a <i>Diferença</i>
Área de Ciências da Natureza	01	Competências
Área de Ciências Humanas	14	Competências/ Habilidades e Detalhamento do Objeto
Área de Ensino Religioso	01	Detalhamento do Objeto

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir do RCA (fev. 2024)

Por meio do levantamento das incidências (Quadro 2), conseguimos inferir que alguns componentes curriculares fazem relativa menção à temática. No entanto, não se observa encaminhamento direto à *Diversidade* e à *Diferença* em suas competências e habilidades. Isso pode ser exemplificado pelos componentes e explicitações relacionadas no documento examinado, como: “[...] Artes: *explorar, conhecer, fruir e analisar o estudo da cultura artística das matrizes indígenas e africanas*[...]; [...] História: *reconhecer a importância da presença negra para a construção da nação brasileira, conhecer os quilombos como representação da resistência organizada dos negros no Brasil e a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações* [...]”; [...] Ensino Religioso: *registro dos ensinamentos sagrados das diferentes matrizes religiosas: africanas, orientais, ocidentais, indígenas brasileiras e amazônicas* [...]” (Amazonas, 2019, p.282-582).

Parece relevante refletir sobre as lacunas relativas a um efetivo tratamento conferido à *Diversidade* e à *Diferença* em um documento que confere às escolas um *status* de espaços de transformação “[...] da vida e esperança de mudança da situação local” (Amazonas, 2019, p. 24-25). Em um cenário no qual as invisibilizações pautam as experiências no tocante às populações negras – concorrendo para naturalizações que fortalecem a negação do racismo – nos parece que o enfrentamento ante tais invisibilizações reclama a construção daquilo que Gomes (2021, p. 441) destaca como uma *pedagogia da diversidade*. A proposta da autora incide em avanço de uma “[...] perspectiva emancipatória, antirracista e descolonizadora [...]” .

As dimensões presentes nas reflexões da autora sinalizam para ações caracterizadas por concretudes. Emancipar, descolonizar e antirracismo relacionam-se com mobilizações promotoras das alterações positivas propostas nas DCNERER. Essas alterações nas experiências da população negra também se desdobram em ações rumo a “[...] uma sociedade

democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (Brasil, 2004a, p.08). O enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação, que historicamente conformam o macrocosmo da sociedade brasileira e se materializam no microcosmo dos espaços educacionais, demandam construções que subvertam as representações constituídas em relação à *Diversidade* e à *Diferença*.

Outro aspecto que conforma o enfoque à *Diversidade* e à *Diferença* na consiste na expressiva concentração na área de Ciências Humanas. As áreas de Ciências da Natureza e Ensino Religioso apresentam apenas uma ocorrência cada: nas competências, na primeira, e no detalhamento do objeto, na segunda.

A centralidade da área das Ciências Humanas, no enfoque à *Diversidade* e à *Diferença*, é assumida não apenas no Referencial Curricular Amazonense: o Quadro 1 registra uma distribuição que se aproxima do desenho amazonense, quando da ocorrência dos mesmos termos na BNCC. No documento nacional, a área das Ciências Humanas concentra a maior frequência. Parece-nos que tratamento pedagógico à *Diversidade* tem sido assumido como uma responsabilidade que paira sobre as Ciências Humanas, em maior escala, o que reitera o argumento produzido pela literatura especializada em relação à necessidade de formação inicial que articule a perspectiva da diversidade às outras áreas do conhecimento.

Considerações finais

Os dados levantados ao examinarmos o Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Fundamental (Anos Finais), o qual emergiu dos princípios normativos advindos da BNCC e das necessidades de regionalizar os currículos brasileiros, sinalizam para a presença da ERER em vários momentos, sendo válido pontuar que, em comparação com a BNCC, o RCA apresenta essa temática de forma mais pontual e explicativa, em tópicos que explicitam algumas particularidades e a importância desse enfrentamento para a sociedade.

No que tange à BNCC, percebemos que essa temática figura no documento nacional em uma perspectiva legal. Em vista disso, salientamos que os dois documentos enfocam a *Diversidade* e a *Diferença* no Ensino Fundamental, anos finais, porém, não apresentam a ERER de forma a promover o debate sobre o combate ao preconceito e à discriminação de forma efetiva. Desse modo, ao inserir essa temática nos currículos, sem vincular o debate ao combate à discriminação e ao preconceito, convém reiterarmos as ponderações de Coelho e Coelho (2018, p. 5) a partir das quais salientam que a inserção de conteúdos precisa efetivar-se em um

contexto de “ [...] discussão da matriz [...] ” a qual conforma o ideário racista historicamente presente em nossa sociedade.

A análise do Referencial Curricular Amazonense (RCA) demonstra que, a despeito dos esforços para incorporar a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ainda existem lacunas significativas na abordagem da *diversidade* e da *diferença* nos componentes curriculares. Essas ausências revelam-se especialmente nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza, o que reforça a percepção de que a responsabilidade pela discussão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais tem sido relegada quase exclusivamente às Ciências Humanas. Tal limitação reflete, entre outros fatores, a parca articulação pedagógica e interdisciplinar necessária para promover uma educação verdadeiramente antirracista e equitativa.

O RCA, ao reconhecer a complexidade e a relevância da diversidade e da diferença, apresenta elementos que contribuem para avanços significativos, como a incorporação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Contudo, as menções à ERER ainda são pontuais e carecem de maior aprofundamento para garantir uma formação que capacite estudantes, gestores(as) e professores(as) a enfrentarem o racismo e promoverem uma educação de subversão ao racismo institucional.

A discussão apresentada no texto também evidencia que a Formação Inicial e Continuada de professores(as) desempenha papel crucial nesse processo. A ausência de uma formação específica e integrada, sobretudo nas áreas de Ciências Exatas e Naturais, compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade étnico-racial como um eixo estruturante do currículo escolar.

Conclui-se que, para que o RCA alcance seu potencial transformador, é fundamental fortalecer as estratégias de implementação da ERER de forma sistemática e abrangente. Isso implica não apenas na ampliação do debate sobre *diversidade* e *diferença*, mas também na promoção de uma formação docente comprometida com uma educação antirracista, interdisciplinar e descolonizadora. Dessa maneira, poderemos avançar em direção a uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize as diferenças e contribua para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Assim, inferimos que o RCA demonstra avanços plausíveis na implementação da ERER em sua estrutura, entretanto, a partir deste estudo, percebemos a necessidade da inserção dessa temática pautada na valorização da *diversidade* e da *diferença* relativas à população negra e aos múltiplos povos indígenas de modo consubstanciado, promovendo discussões que contribuam

efetivamente para o combate à discriminação e ao racismo nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Referências

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de Diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Revista Interterritórios**. Caruaru. v. 6 n. 11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/intertorios/article/view/247750/36327> Acesso em: 28 set 2024.

ALVES, Vânia Maria; CARVALHO, Márcio Eurélio Rios. A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-FORMAÇÃO): impasses para execução dos itinerários formativos. *In*: CARVALHO, Carla Maria Nogueira; SOARES, Ivanete Bernardino; COSTA, Mara Lúcia Rodrigues. (org.) **Veredas e (re) configurações da formação docente**. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022, p. 80-110. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/km8wy> Acesso em: 28 set 2024

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**: Educação Infantil. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: http://www.cee.am.gov.br/?page_id=902 Acesso em: 10. nov. 2024.

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

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Lei Federal n. 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. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 Out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena. **Resolução CNE/CP n.1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 Out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
Acesso em: 11 out. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n.11, p. 173-191, 1991. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/SZqvSMJDBVJTXqNg96xx6dM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma N. B. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 1-39, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 15 out. 2024.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma N. B. Notas Sobre a Formação Docente - o Saber Histórico Escolar nos Cursos de Formação de Professores de História. **Nova Revista Amazônica**, v. 7, n. 1, abril, 2019. Disponível em:
<https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6976>. Acesso em: 20 out. 2024.

FILIPE, Fabiana A.; SILVA, Dayane S.; COSTA, Áurea C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Educ**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul/set. 2021. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br> acesso em: 08 dez 2024.

GALIAN, Cláudia; DE PIETRI, Émerson; SASSERON, Lúcia Helena. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNs à BNCC. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 37. e255551, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25551> Acesso em: 28 out 2024.

GOMES, Nilma L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2024.

GONÇALVES, Andressa da Silva; COELHO, Wilma N. B. As singularidades regionais no ensino de história nos currículos estaduais da Região Norte reestruturados pela BNCC(Brasil). **Revista EDUCAmazônia**, v. 17, n.1, jan-jun, p. 238-263, 2024. Disponível em:
<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/14050/8976>.
Acesso em: 19 out. 2024.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 6. Ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19 –Notas técnicas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em:

https://geofp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/tipologias_do_territorio/base_de_informacoes_sobre_os_povos_indigenas_e_quilombolas/indigenas_e_quilombolas_2019/Notas_Tecnicas_Base_indigenas_e_quilombolas_20200520.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica Estadual 2020 [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

MARCELINO, Sandra R. S. **Racismo e (in)sucesso escolar:** percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental II. 2019. 164f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/45379/45379.PDF>. Acesso em: 07 dez. 2024.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SILVA, Assis L. da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquisa educa**, v. 13, n. 30, p. 553-570, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056> Acesso em: 07 dez. 2024.

SILVA, Clesivaldo. A Educação Étnico-Racial na Base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE – Reunião Científica Regional da ANPED, 25., 2020, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPED, 2020, v. 1, p. 1-9. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/regionais/sites>. Acesso em: 08 dez 2023.

SILVA, Petronilha B. G. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? **Crítica Educativa**, São Paulo, v. 5, p. 10-20, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438/421>. 15 out. 2024.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas:** entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SOBRE AS AUTORAS

Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Doutora em Educação pela UFRN. Docente na Universidade Federal do Pará. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais GERA. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq: 1D.

Contribuição de autoria: Concepção – Análise formal – Aquisição de financiamento - Investigação – Metodologia – Administração do projeto – Supervisão – Redação – rascunho original – Redação – revisão e edição.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1035616337472088>

Nicelma Josenila Costa de Brito. Doutora em Educação pela UFPA. Docente na Universidade Federal Rural da Amazônia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais GERA.

Contribuição de autoria: Análise formal – Metodologia – Supervisão – Redação – revisão e edição.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4700018914880466>

Como referenciar

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. A ERER na proposta curricular do ensino fundamental, do estado do Amazonas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e15826, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.15826