

ERER, BNCC e a proposta curricular do Ensino Médio no Estado do Amazonas¹

Wilma de Nazaré Baía COELHO²

Felipe Alex Santiago CRUZ³

Antônio Silvestre Cordeiro GOMES NETO⁴

RESUMO

O artigo tem como temática a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e se origina de uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Objetiva averiguar o lugar da ERER na proposta curricular do Ensino Médio do estado do Amazonas, elaborada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A discussão considerou as seguintes categorias teóricas: *Educação para as Relações Étnico-raciais*; *Currículo*; *BNCC*; *Ensino Médio* e o *Referencial Curricular Amazonense (RCA-EM)*. No que tange à metodologia, delimitamos a abordagem qualitativa do tipo documental. Os dados foram sistematizados à luz de algumas técnicas da Análise de Conteúdo com o aporte teórico das categorias delimitadas. Os resultados permitem afirmar a existência de superficialidades advindas do discurso contido no RCA-EM, no que toca a temática da ERER, apresentando relações com as atuais reformas da legislação, executadas no currículo do Ensino Médio amazonense, à luz da BNCC, especialmente na Lei n.º 13.415/2017.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Currículo. Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Ensino Médio.

¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutora em Educação/UFRN. Professora Titular da UFPA. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA); Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA); Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (PPGAFRO/UFMA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFPA). Pesquisadora Nível A do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas/UFPA. Professor Adjunto da UFRA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade na Amazônia (PPGDRSA/UFRA). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3931-298X>. E-mail: felipealex10@yahoo.com.br

⁴ Graduando do Curso de Licenciatura em História/UFPA. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/UFPA). ORCID: 0009-0007-7392-1686. E-mail: antonio.gomes.neto@ifch.ufpa.br

ERER, BNCC and the high school curriculum proposal in the state of Amazonas

Wilma de Nazaré Baía COELHO

Felipe Alex Santiago CRUZ

Antônio Silvestre Cordeiro GOMES NETO

ABSTRACT

The article is about Education for Ethnic-Racial Relations (ERER, acronym in Portuguese) and is based on research funded by the National Council for Scientific Development and Technological (CNPq). It aims to investigate the place of ERER in the high school curriculum proposal for the state of Amazonas, developed based on the National Common Curriculum Base (BNCC, acronym in Portuguese). The discussion considered the following theoretical categories: *Education for Ethnic-Racial Relations; Curriculum; BNCC; high school and the Amazonas Curriculum Reference (RCA-EM, acronym in Portuguese)*. As for the methodology, we defined a qualitative documentary approach. The data was systematized using Content Analysis techniques with the theoretical contribution of the defined categories. The results show the existence of superficialities arising from the discourse contained in the RCA-EM, regarding the ERER theme, showing connections with the current reforms of the legislation, implemented in the curriculum of high school in Amazonas, in the light of the BNCC, especially in Law no. 13,415/2017.

KEYWORDS: BNCC. Curriculum. Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). High school.

ERER, BNCC y la propuesta curricular de la enseñanza secundaria en el estado de Amazonas

Wilma de Nazaré Baía COELHO

Felipe Alex Santiago CRUZ

Antônio Silvestre Cordeiro GOMES NETO

RESUMEN

El artículo aborda como temática la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) y tiene su origen en una investigación financiada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Su objetivo es averiguar el lugar que ocupa la ERER en la propuesta curricular de la enseñanza secundaria del estado de Amazonas, elaborada a partir de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La discusión consideró las siguientes categorías teóricas: *Educación para las Relaciones Étnico-raciales; Currículo; BNCC; Enseñanza Secundaria y el Referencial Curricular Amazonense (RCA-EM)*. En cuanto a la metodología, delimitamos el enfoque cualitativo de tipo documental. Los datos fueron sistematizados mediante algunas técnicas del Análisis de Contenido con el aporte teórico de las categorías delimitadas. Los resultados permiten afirmar la existencia de superficialidades en el discurso contenido en el RCA-EM en respecto a la temática de la ERER, presentando relaciones con las reformas actuales de la legislación, ejecutadas en el currículo de la enseñanza secundaria amazónica, a la luz de la BNCC, especialmente en la Ley n.º 13.415/2017.

PALABRAS CLAVE: BNCC. Currículo. Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). Enseñanza secundaria.

Introdução

O artigo tematiza a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e se origina de uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo é averiguar o lugar dessa temática na proposta curricular do Ensino Médio do estado do Amazonas, elaborada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre outras questões, a relevância da discussão parte da afirmação de Coelho e Coelho (2021), que considera o cenário atual da educação escolar brasileira, apontando como o racismo e as diversas formas de discriminação “não são vistas como manifestações não cidadãs (...) que não identificam esses vícios e desvios morais como um problema sobre o qual possam intervir por meio de ações pedagógicas concretas” (Coelho, Coelho, 2021, p.332), situação que permanece atual após onze anos, ainda que tenhamos avançado nessa temática.

Nosso argumento, após a premissa acima, nos permite apontar que a ERER se apresenta como uma estratégia pedagógica estruturante para o combate ao racismo e preconceito no ambiente escolar, que se materializa em ações educativas para a promoção de uma educação antirracista. Partindo dessa ótica, o artigo buscou averiguar a presença da temática no Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Médio (RCA-EM), que foi construído a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na perspectiva de uma educação antirracista, pautada na diversidade étnico-racial, espera-se que esses documentos sejam fomentadores de enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação racial no campo educacional.

Partimos da análise das *competências e habilidades*, que são definidas pela BNCC como um conjunto de “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8)⁵. Somado aos conceitos e sentidos direcionados pelo documento normativo, foi possível refletir sobre o lugar da ERER na proposta curricular amazonense, inclusive sobre as tratativas atinentes ao racismo e à discriminação, com base em suas representações relacionadas à temática.

Em seus aspectos metodológicos, partimos de uma abordagem qualitativa, do tipo documental. Em um primeiro momento, utilizamos a noção conceitual de *Currículo* (Goodson, 1997; 2018) e *Diferença e Diversidade* (Hall, 2003, 2005; Silva, 2005; Walsh, 2005) para as reflexões tensionadas neste texto. No segundo, consideramos a problematização dos documentos da Base

⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, especificamente em suas orientações que tangem ao Ensino Médio, no Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Médio; na legislação educacional, no que toca as Diretrizes para a Educação Básica, com destaque para o Ensino Médio; e na formação de professores/as, no estado do Amazonas⁷.

No terceiro momento, investimos na fundamentação teórica por meio da legislação educacional relativa à EREER (Lei n.º 10.639/2003; Parecer CNE/CP n.º 03 01/2004; Resolução CNE/CP n.º 01 04/2004; Lei n.º 11.645/2008), além de parte da literatura especializada relativa à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER); Currículo; Ensino Médio; e estado do Amazonas. Esse exercício de trabalho garante a relevância da pesquisa e culmina com a apresentação de um panorama curricular do estado do Amazonas para o Ensino Médio, no que concerne aos objetivos educacionais, competências e habilidades para o ensino dessa etapa escolar em consonância com o documento da BNCC, ou seja, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

As noções teóricas e a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER)

A compreensão acerca da EREER perpassa o debate político sobre o combate ao racismo e à discriminação no campo da educação brasileira e é útil para entender o modo como essa temática circula no documento RCA-EM e na BNCC. Para tal, partimos do entendimento de *Currículo* em Goodson (1997, 2018) e Silva (2005, 1995) que o encaram como capital de conhecimento fundamental para a ampliação da discussão relativa à temática da pesquisa e aos documentos citados. Goodson (1997) acentua que *Currículo* não é “um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico. Ele pode ser visto

⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 jun. 2024.

⁷ Os documentos da Legislação Educacional nos quais nos ocupamos são:

BRASIL. Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 3, de 08 de novembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb00318&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 03, de 10 de março de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>

ERER, BNCC e a proposta curricular do Ensino Médio no Estado do Amazonas como veículo e portador de prioridades sociais” (Goodson, 1997, p. 79). O autor ainda afirma que o *Currículo* é caracterizado como uma construção social, baseada em uma ação política educacional, que tem influência direta no padrão polarizado da mentalidade popular e tem o poder para consolidar uma divisão hierárquica do conhecimento escolar, uma vez que:

(...) na análise feita ao conflito curricular podemos distinguir, de uma forma internalizada, muitos dos conflitos sociais e políticos travados em torno da escola. Longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico, o currículo escolar pode ser visto como veículo e portador de prioridades sociais (Goodson, 1997, p. 79).

Segundo o argumento do autor, ocorrem disputas de poder por meio do *Currículo*, que é diretamente influenciado pelos aspectos sociais, políticos e culturais. Dessa forma, ao analisarmos a forma como o currículo narra as temáticas relativas à ERER, também tensionamos, sobretudo, a reprodução do discurso hegemônico na sociedade. Essas hierarquias sociais, culturais e econômicas são percebidas na estrutura da escola. A leitura do documento curricular do estado do Amazonas (Ensino Médio) e a problematização da temática oportunizou a percepção de diferentes formas de reconhecimento da ERER.

Para refletir sobre o documento curricular do estado do Amazonas (Ensino Médio), partimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9.394/96) que delimita que o Ensino Médio constitui a etapa final da Educação Básica, que deve representar “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudo” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996). Assim, essa etapa de ensino é entendida como um campo de sociabilidade transitado por adolescentes juvenis. Como apontam Coelho, Brito e Silva (2019), “a compreensão das relações de sociabilidades entre os adolescentes parece uma condição *sine qua non* para a potencialização da atuação educativa na escola, como parte do esforço ao combate à discriminação e ao preconceito no ambiente escolar” (Coelho, Brito e Silva, 2019, p. 227).

Por meio desses apontamentos, o estado do Amazonas se apresenta como um recorte espacial excepcional para a análise dos encaminhamentos da ERER. Refletindo sobre a localidade geográfica do estado, a educação amazonense se caracteriza pela diversidade social e cultural, composta de diferentes saberes e valores que se estendem da cidade para o campo (Coelho, Brito e Silva, 2019).

Essa diversidade está presente na juventude amazonense, composta “por uma diversidade que compreende o jovem da cidade, do campo, o indígena, o ribeirinho etc.” (DOC-AM, 2020, p. 20).

A inserção precoce no mercado de trabalho faz com que essa juventude não alcance níveis de aproveitamento elevado no Ensino Médio (Araújo, Rodrigues, Alves, 2015 *apud* Coelho, Silva, 2017). Assim, entendemos que a compatibilidade entre a realidade amazonense e a temática da EREER justifica, dentre outras questões, a escolha geográfica para a categoria do artigo. No âmbito deste texto, consideramos como premissa a compreensão de como os elementos norteadores propostos na BNCC e RCA-EM se relacionam aos conceitos de *Currículo e Diversidade e Diferença*, presentes nos objetivos de aprendizagem, habilidades e competências para o Ensino Médio no tocante à EREER, um importante fator para a esfera política e social.

Dessa forma, a questão do preconceito racial que ainda assola o cenário da educação brasileira surge nas violências reproduzidas e reiteradas pelos jovens-adolescentes como um sintoma das ações de poder que afetam a sociedade em sua magnitude. Nesse princípio, concordamos com Silva (2015, p. 169) quando aponta que: “As escolas tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, reeducar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo”.

Acompanhamos a literatura, especialmente quando aponta o racismo e a discriminação como formas de violência reproduzidas no ambiente escolar, que não são isoladas no campo educacional, mas, sim, representam uma parcela do problema estrutural que é o racismo na sociedade brasileira. Da mesma forma, os sentidos e significados atribuídos nos referenciais curriculares relativos ao combate ao preconceito também são reflexo do panorama social. Nas palavras de Silva (2005):

Uma história do currículo tem que ser uma história do social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidos (Silva, 2005, p. 10).

Silva (2005), com o qual concordamos, entende que analisar as medidas curriculares relativas à EREER, que se apresentam como estratégias de enfrentamento do racismo e da discriminação no ambiente escolar, devem ser entendidas como um exercício político e social nos espaços escolares. As reflexões acerca dessas noções conceituais nos permitem compreender a dinâmica de investigação da qual o artigo se ocupa, relacionando o currículo à formação de uma geração de jovens do Ensino

ERER, BNCC e a proposta curricular do Ensino Médio no Estado do Amazonas Médio. A próxima seção apresenta o percurso metodológico de trabalho da pesquisa e o modo como os dados foram levantados, organizados, codificados e sistematizados.

Sobre caminhos metodológicos na relação com os documentos

A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo documental, e se utiliza de algumas técnicas na Análise do Conteúdo (Bardin, 2016), especificamente no que se trata dos processos de levantamento, organização, codificação e sistematização dos dados. A forma como esses conceitos foram apropriados para execução do estudo será explorado mais à frente no artigo. Partindo desses princípios, o estudo em tela busca explicitar a discussão e constituir hipóteses sobre o atual panorama da ERER na produção curricular para a educação brasileira. O percurso metodológico assume dinâmicas voltadas para a pesquisa exploratória do tipo documental, à luz dos entendimentos advindos de Gil (2007), partindo da análise crítica de um *corpus* documental, formulando hipóteses vigentes do estudo em paralelo a um levantamento bibliográfico, com objetivo de um aprofundamento na problemática do racismo no campo da educação.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes, enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, p. 45, 2007).

Partindo do apontamento acima, definimos o tratamento analítico de documentos curriculares públicos, buscando entendê-los em perspectivas atinentes à ERER. Por meio do *corpus* documental, a análise considerou três documentos que se constituíram como fonte de estudo para o artigo: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no que se trata do Ensino Médio; o Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Médio (RCA-EM) e a legislação educacional para a formação de professores da Educação Básica do estado do Amazonas, com ênfase no Ensino Médio.

Obtivemos acesso aos documentos da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Médio com objetivo de entender os principais encaminhamentos que norteiam a proposta curricular e o panorama da educação amazonense, respectivamente. No que tange à ERER, investimos em estudos na legislação educacional referente à temática, além de uma dimensão da literatura especializada que trata da ERER na esfera acadêmica (Müller, Coelho, Ferreira, 2015; Silva, Regis, Miranda, 2018).

Os dados levantados foram posteriormente organizados em formas de sínteses, por meio da plataforma *Microsoft Word*, em conformidade com o objetivo da pesquisa. As informações sintetizadas também foram organizadas em tabelas, por meio da mesma plataforma, com objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais à luz do entendimento de Bardin (2016). Com essa organização, partimos para o processo de codificação, em que *transformamos* os dados empíricos em exercício de análise do conteúdo e de sua expressão, permitindo que suas características pudessem ser interpretadas para que eventualmente possam vir contribuir com outras reflexões futuras (Bardin, 2016). Foi a partir da codificação sistematizada dos dados que os padrões de análise recorrentes para este estudo se tornaram reconhecíveis.

Por fim, partimos para a sistematização dessas informações, estudando e analisando os trechos codificados com objetivo de formular quadros de resultados que foram utilizados para condensar e ilustrar as informações obtidas na pesquisa. Paralelamente a esse trabalho, também refletimos sobre os significados atribuídos à *Diversidade* e à *Diferença*, contidos na proposta curricular do estado, e sobre os princípios da educação antirracista da proposta orientada para o Ensino Médio. A discussão acerca dos resultados obtidos foi dividida conforme essas duas temáticas.

Sobre os significados atribuídos à *Diversidade* e *Diferença*

Hall (2003) e Gomes (2007) compreendem *Diversidade* e *Diferença* sob perspectivas multiculturais. Hall (2003) estrutura seu discurso em uma perspectiva crítica de diferença ao problematizar o binarismo presente na definição que distingue um “mesmo” de um “outro”, a partir da ótica de relação de poder estrutural, que categoriza a cultura hegemônica da classe dominante a partir de conceitos estrangeiros como o *outro* (Hall, 2003). Paralelamente a essa ideia, a reflexão de *Diversidade*, para Nilma Gomes (2007), é a consequência histórica e social do discurso de *Diferença*.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (Gomes, 2007, p. 17).

Segundo o entendimento acima, é necessário questionarmos as relações de poder hierárquicas presentes nesses documentos que produzem a *Diversidade* e *Diferença* para tratarmos dessa temática com objetivo de traçar um panorama de combate à discriminação no currículo educacional (Silva, 2005). Seguimos com a seleção e sintetização de ocorrências relativas a *Diferença* e *Diversidade*

ERER, BNCC e a proposta curricular do Ensino Médio no Estado do Amazonas presentes no Referencial Curricular Amazonense com destaque aos excertos com citações diretas à temática de Educação para Relações Étnico-Raciais. O objetivo foi quantificar o surgimento desses termos no documento e buscar entender os significados atribuídos durante o desenvolvimento da produção do texto normativo.

O Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Médio possui 34 (trinta e quatro) ocorrências do termo *Diferença* e 157 (cento e cinquenta e sete), de *Diversidade*. Dentre essas ocorrências, os substantivos destacados são majoritariamente acompanhados por variações do verbo *respeitar*: 20 (vinte) vezes associado a *Diferença*, e 37 (trinta e sete), a *Diversidade*. Esses números foram organizados no seguinte quadro:

Quadro 01 - Ocorrências relativas a *Diferença* e *Diversidade* e os termos que as acompanham.

Total de citações referentes à diferença		
34		
Relativas a Respeito	Relativas à Valorização	Relativas a Compreender
20	6	8
Total de citações referentes à Diversidade		
160		
Relativas a Respeitar	Relativas a Valorizar	Relativas a Compreender
28	10	19

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, a partir das informações contidas no DOC-AM/2020 (2024)

Além disso, outras ações que estão relacionadas a *Diversidade* e *Diferença* no referencial curricular seguem uma ideia semelhante a *respeitar*, como as relações com os verbos *valorizar*, *compreender* e *acolher*, o que nos permite inferir algumas hipóteses sobre a perspectiva que fundamentou a proposta curricular. Exemplos desses excertos estão expostas na tabela a seguir:

Tabela 01 - Excerto de ocorrências relativas a *Diferença* e *Diversidade*, acompanhadas de relações com os verbos do termo *Respeito* contidas no DOC-AM.

EXCEROTOS (DOC-AM, 2020)	“Em se tratando da ética, ressalta-se que no contexto da BNCC, deve ser compreendida como ‘juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio [...]’ (BRASIL, 2018b, p. 547). O que significa dizer é que ao mencionar a ética, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é compreender que há necessidade de considerar o respeito às diferenças entre pessoas e povos, no intuito de combater quaisquer preconceitos que venham a afetar o convívio social” (DOC-AM, 2020, p. 196, grifo nosso).
	“Noções de direitos humanos e cidadania, processos de disputas sociais e políticas entre diferentes grupos, bem como o reconhecimento e o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais, gênero, tendo a compreensão que essas relações são historicamente construídas. Problematisação e desnaturalização das formas de desigualdade, preconceito, discriminação e intolerância no âmbito local, nacional e global” (DOC-AM, 2020, p. 219, grifo nosso).
	“(EM13CHS502). Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e as liberdades individuais” (DOC-AM, 2020, p. 220, grifo nosso).
	“Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (DOC-AM, 2020, p. 31, grifo nosso).
	“COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 02: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (DOC-AM, 2020, p. 68, grifo nosso).
	“(EM13CNT208). Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana” (DOC-AM, 2020, p. 168, grifo nosso).

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, a partir das informações contidas no DOC-AM/2020 (2024)

Os excertos destacados possibilitam-nos refletir, preliminarmente, a presença de características limitadas no que tange à *Diferença* e *Diversidade*. Para embasar essa crítica, apropriamo-nos da definição de Silva (2005) do conceito de “multiculturalismo liberal” no currículo, que categoriza essa modalidade de discurso como:

A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. [...] Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra "tolerância". Por outro lado, a noção de "respeito" implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas,

ERER, BNCC e a proposta curricular do Ensino Médio no Estado do Amazonas restando apenas "respeitá-las". Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder (Silva, 2005, p. 88).

A partir desse argumento, a constante associação a verbos como “**valorizar**” e “**respeitar**” demonstram uma certa satisfação do currículo com a atual estruturação das relações de poder sociais, já que o discurso nunca combate diretamente os conceitos de *Diversidade* e *Diferença*, mas os naturaliza e os trata como definições monolíticas que só restam ser “respeitadas” e “toleradas” (Hall, 2003). Ademais, a prevalência de um teor passivo desenvolvido pela proposta curricular quando trata de temáticas relativas a *Diversidade* e *Diferença* se mostrou uma constante durante o processo da pesquisa. Os termos **valorizar**, **respeitar** e **compreender** o “Outro” surgem como soluções universais para “combater o preconceito”, sem haver espaço para uma discussão maior sobre as relações hierárquicas que produzem essa diferenciação.

O conceito de *Currículo* (Goodson, 1997, 2018) constitui uma possibilidade de interpretar essa passividade do discurso como uma medida normativa proposital para reforçar as tradições e hierarquias da estrutura social e econômica, apresentando-se, em princípio, com um discurso relativista, que anuncia a presença da ERER na discussão, porém, sem problematizar o sistema e as dinâmicas que reproduzem a *Diferença* retratada.

Sobre os princípios da educação antirracista e os objetivos de aprendizagem, competências, objetos de conhecimento e habilidades.

Após os sentidos atribuídos a *Diferença* e *Diversidade*, nos parece imperativo refletir sobre os princípios de antirracismo efetivados pela proposta curricular em análise. Para isso, foram selecionados excertos do documento, que se relacionam ao antirracismo e à ERER, dentre as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas no ambiente de sala de aula pelos alunos e professores do Ensino Médio. Esses trechos foram organizados em forma de duas tabelas quantitativas referentes ao total de Objetivos de Aprendizagem, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Conhecimentos presentes no RCA-EM. Esses dados também foram categorizados em suas respectivas áreas de conhecimento que compõem o referencial curricular: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciência da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Portanto, a divisão dos dados para a pesquisa levou em consideração esse aspecto.

Tabela 2 - Quantitativo de *Objetivos de Aprendizagem, Competências, Objetos de Conhecimento e Habilidades*.

Área de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem	Competências	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Linguagens e suas Tecnologias	560	7	32	28
Língua Portuguesa	54	-	105	54
Matemática e suas Tecnologias	5	5	44	44
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	78	3	111	26
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	6	6	16	46

Fonte: elaborado pelos autores, a partir das informações contidas no DOC-AM/2020 (2024).

Ademais, o total de Objetivos de Aprendizagem, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Competências presentes no RCA-EM referentes a EREER também foram organizados em forma de tabela para comparação.

Tabela 3 - Quantitativo de *Objetivos de Aprendizagem, Competências, Objetos de Conhecimento e Habilidades* que tratam da EREER.

Área de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem	Competências	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Linguagens e suas Tecnologias	1	2	0	1
Língua Portuguesa	2	-	2	0
Matemática e suas Tecnologias	1	0	7	0
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	0	0	1	1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	4	1	2	10

Fonte: elaborado pelos autores, a partir das informações contidas no DOC-AM/2020 (2024).

Essa seção da pesquisa revelou um baixo detalhamento por parte do RCA-EM no que tange aos *Objetivos de Aprendizagem* e, conseqüentemente, as ocorrências relativas à EREER e ao antirracismo também foram reduzidas. O componente Língua Portuguesa apresentou o maior esforço para o trato direto dessas temáticas, especificamente em relação ao Objetivo de Aprendizagem:

ERER, BNCC e a proposta curricular do Ensino Médio no Estado do Amazonas
Análise literária de obras das literaturas: brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana, para elaboração de crítica-literária embasada nos conhecimentos de estruturas de composição textual, estilos de época, estilo pessoal, e aspectos discursivos dos diferentes gêneros textuais, utilizando as diferentes linguagens e práticas culturais, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias dentro de princípios e valores fundamentados na democracia, na igualdade e nos direitos humanos (DOC-AM, 2020, p. 135).

Porém, a narrativa presente nesse recorte segue o mesmo padrão discursivo de superficialidade apontado anteriormente no trato da *Diferença e Diversidade* sem haver um maior detalhamento de possibilidades para o desenvolvimento desses *Objetivos* por parte do professor/a e estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

No que tange às *Competências Específicas*, destacamos a ausência de excertos para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Além da presença diminuta geral da temática, as *Competências Específicas* do RCA-EM também apresentam uma preferência por atrelar a ERER e os princípios da educação antirracista a áreas de Linguagens e Ciências Humanas, eximindo os outros campos do conhecimento da obrigatoriedade e responsabilidade de tratar desses assuntos em seu conteúdo curricular, particularmente a área de Ciências da Natureza. Na ótica das *Competências Específicas* como ferramentas para a promoção do desenvolvimento integral do estudante, considerando os princípios da justiça, da ética e da cidadania (DOC-AM, 2020, p. 25), é imperioso que a ERER tenha uma maior presença nesse espaço do currículo.

No que diz respeito aos *Objetos de Conhecimento*, a área da Matemática se aproxima ao máximo da temática em pesquisa quando aborda o tópico de *Etnomatemática*. O conceito de *Etnomatemática* foi originalmente desenvolvido por Ubiratan D'Ambrósio (2002) e é definido pelo autor como: “(...) we will call **ethnomathematics** the mathematics which is practised among identifiable cultural groups, such as national-tribal societies, labor groups, children of a certain age bracket, professional classes, and so on”⁸ (D'Ambrósio, 1985, p. 45). Esse conceito, mesmo tangenciando a temática da pesquisa, não é apresentado como uma ferramenta de combate direto ao preconceito racial e à desigualdade, mas, sim, como uma alternativa para a Matemática tradicional, que leva em consideração aspectos culturais, sociais e econômicos de diferentes contextos.

Por fim, as *Habilidades* da área de Ciências Humanas quantificam o maior número de ocorrências relativas aos princípios antirracistas para a educação. Apesar dessa quantidade, porém, o discurso se mantém majoritariamente dentro dos limites estabelecidos pelo “multiculturalismo

⁸ “(...) nós chamaremos de *Etnomatemática* a Matemática que é praticada entre grupos culturais identificáveis, como sociedades nacionais-tribais, grupos de trabalho, crianças de uma determinada faixa etária, classes profissionais e assim por diante” (D'Ambrosio, 1985, p. 45).

liberal” (Silva, 2005), impedindo que o currículo assuma uma perspectiva crítica e aprofundada acerca da EREER e do antirracismo.

A superficialidade no trato dos princípios da educação antirracista é a característica comum entre os *Objetivos de Aprendizagem, Competências, Objetos de Conhecimento e Habilidades* do RCA-EM, que foi construído a partir da BNCC. A partir desse entendimento, mesmo com a considerável quantidade de ocorrências relativas à EREER e ao antirracismo, os trechos são limitados e impedem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica por parte dos alunos sobre essas temáticas. Para entendermos a origem desse padrão, buscamos investigar como os princípios estabelecidos para a educação nacional são concretizados e apropriados na RCA-EM e a BNCC.

Sobre os princípios estabelecidos para a educação nacional no Referencial Curricular

Investigamos os princípios estabelecidos para a educação nacional, estipulados na Constituição de 1988 e postos em prática pela Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB), que sofreu alterações durante os anos e fundamenta a BNCC e a produção curricular das unidades federativas. De acordo com o Art.º 3 da LDB, o ensino brasileiro será ministrado na base dos seguintes princípios:

Quadro 02 – O ensino segundo os princípios da LDB

- | |
|---|
| I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial. |
|---|

Fonte: elaborado pelos pesquisadores, a partir das informações contidas no DOC-AM/2020 (2024).

Os fundamentos definidos na LDB para a educação foram modificados de diversas formas durante os anos com o objetivo de atender às demandas populares de inclusão de temáticas contemporâneas no documento. Entre essas transformações, é importante destacar as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a LDB com objetivo de tornar obrigatório a inclusão de conteúdos relativos à cultura e história afro-brasileira no currículo escolar. Essas premissas são

ERER, BNCC e a proposta curricular do Ensino Médio no Estado do Amazonas apropriadas e concretizadas de diferentes formas durante o desenvolvimento discursivo da BNCC e do RCA-EM, sobretudo no que trata de assuntos da ERER.

No que tange aos princípios norteadores para a educação nacional na BNCC, constatamos um esforço por parte do documento em explicitar seu embasamento legal em conformidade com a LDB e outros marcos legais para a educação. Dentre eles, o trecho que melhor esclarece essa relação afirma que:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2017, p. 16).

É diante desses preceitos e valores que a BNCC se fundamenta para direcionar as aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica. O objetivo é nortear a produção curricular nas unidades federativas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O “compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global”, de acordo com o documento normativo, é incentivado através da adaptação dos conteúdos curriculares para os diferentes contextos regionais, sociais e econômicos das unidades federativas (DOC-AM, 2020). Essa percepção se ampara no Parecer CNE/CEB n.º 7/2010⁹, citado pela BNCC, que declara:

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: (...)

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade (Brasil, 2010).

Essa noção pedagógica ecoa diversas vezes no documento normativo, que ratifica as responsabilidades das escolas na produção de planos pedagógicos que “considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (DOC-AM, 2020, p. 15).

Ademais, a BNCC aponta que “um planejamento com um claro foco na equidade” e “que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” pode servir como uma ferramenta de mudança social para a superação de desigualdade em relação ao acesso à escola e

⁹ BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 21 jun. 2024.

permanência estudantil, além da reversão da situação de exclusão histórica de grupos minoritários “como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (Brasil, 2017, p. 15-16). Adicionalmente, ao tratar da EREER e dos marcos legais que amparam sua obrigatoriedade no currículo, a BNCC assume um direcionamento panorâmico. Exemplos desse superficialismo podem ser observados na forma que o documento normativo aborda a Lei n.º 10.639/2003, que surge em apenas duas ocasiões no corpo textual do documento.

Seguindo de forma semelhante ao discurso da BNCC, o Referencial Curricular Amazonense reforça a importância da universalização dessa etapa da Educação Básica, direcionando a atenção para a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como bases legais para “o direito a formação plena dos estudantes, ao direito à cidadania e à qualificação para o mundo do trabalho (Brasil, 1988, 1990, 1996)” (DOC-AM, 2020, p. 14). A partir da afirmação desse direito, o referencial curricular utiliza a oportunidade para tecer críticas ao atual panorama da educação brasileira através de uma lógica análoga à Base Nacional, declarando que:

(...) ao longo dos anos, a escola distanciou-se dos anseios das juventudes e das necessidades da sociedade contemporânea. Por isso, é urgente a implementação de um ensino médio condizente com as culturas e as identidades desses estudantes, alinhado também às exigências da contemporaneidade (DOC-AM, 2021, p. 14).

A perpetuação dessa ideologia nos dois documentos é explícita em diversos trechos do RCA-EM, que apresentam uma visão plural de juventude e atendem às singularidades das diferentes culturas juvenis no território amazonense, compreendendo que ao “jovem da cidade, do campo, [ao] indígena, [ao] ribeirinho etc., e para todos, sem distinção, faz-se necessário garantir o acesso ao ensino médio que respeite as necessidades, peculiaridades, contextos e culturas” (DOC-AM, 2020, p. 20).

A justificativa por trás desse discurso se torna aparente diante da Lei n.º 13.415/2017¹⁰, citada na BNCC, mas que surge em maior quantidade no corpo textual da RCA-EM, descreve esse marco legal como uma forma de flexibilizar o currículo para o Ensino Médio, tornando-o mais atraente e condizente com a realidade dos alunos brasileiros. Para entendermos a relevância dessa Lei para temática em estudo, precisamos esclarecer o que propõe essa Reforma no Ensino Médio e quais as

¹⁰ BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943 e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

ERER, BNCC e a proposta curricular do Ensino Médio no Estado do Amazonas consequências de tais medidas para a educação pública e o acesso da juventude brasileira ao ensino de qualidade.

A Reforma do Ensino Médio, também conhecida como “Novo Ensino Médio” (NEM), é um projeto político para a educação que teve início no ano de 2017, durante o governo do presidente Michel Temer, e partiu de profundas reformulações na educação através da Medida Provisória n.º 746/2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017, que alterou a Lei n.º 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde então, houve diferentes marcos legais que buscaram modificar as medidas inicialmente propostas para o NEM, principalmente no que tange ao campo curricular. Dentre alterações realizadas no currículo, o que se apresenta mais relevante para a temática em estudo é a introdução dos “Itinerários Formativos” (IF), estabelecidos pelo Art. 36 da LDB, que afirma:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

No que tange à perspectiva do RCA-EM, o documento se refere a Lei n.º 13.415/2017 como uma resposta às mudanças que ocorreram na vida social e no trabalho na sociedade pós-industrial, que também demandaram mudanças no modelo de Educação Básica no Brasil. Essas considerações seguem as críticas ao distanciamento dos anseios das juventudes e aos índices de abandono, evasão e repetência que marcam o Ensino Médio brasileiro, sendo possível interpretar que, na ótica do documento curricular, a partir da flexibilização do currículo em conformidade com o NEM, essas problemáticas também podem ser combatidas (Brasil, 2021, p. 14).

Essa perspectiva, porém, não é consenso no campo acadêmico, que, desde a sua implementação, teceu múltiplas críticas às medidas propostas pela Reforma do Ensino Médio. Dentre elas, Kuenzer (2020) foca sua análise nas problemáticas resultantes da flexibilização do currículo, apontando que:

[...] flexibilização tem o sentido de superficialidade, de simplificação. Isso porque a carga horária destinada à formação geral fica reduzida a 1.800 horas no máximo, com apenas dois componentes curriculares obrigatórios em todo o percurso: língua portuguesa e matemática; os demais componentes curriculares têm carga horária reduzida [...] (Kuenzer, 2020, p. 58).

Outra dimensão observada pela autora, que trata do superficialismo curricular, parte de uma ótica de redução de custos como consequência de uma menor demanda de professores para os Itinerários Formativos, relativa à redução da carga horária máxima para a Formação Geral Básica,

além do fato de que cada sistema de ensino pode ofertar os Itinerários Formativos que considerar adequados, segundo as possibilidades estruturais e financeiras. Portanto, as instituições de ensino podem restringi-los a um itinerário menos complexo que consuma menos recursos humanos, materiais e, como resultado, financeiros (Kuenzer, 2020, p. 58).

Essa redução de custos, todavia, é encarada como contraditória por Kuenzer quando posta em análise perante a expansão da carga horária para o Ensino Médio integral, que demanda que haja um maior financiamento por parte do estado para garantir uma educação de qualidade. Ademais, os sucessivos cortes realizados no orçamento direcionado à educação inviabilizam os possíveis apoios financeiros do MEC a escolas localizadas em regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A autora conclui “que predomina a lógica de uma organização curricular redutora de custos” nas reformas propostas pelo NEM (Kuenzer, 2020, p. 59).

Em seu estudo, a autora também direciona a atenção aos possíveis danos que a flexibilização proposta pela Lei pode causar à categoria dos professores, resultado do Art. 29 das DCNEM:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas, conforme inciso IV do art. 61 da LDB (Brasil, 2018).

Kuenzer (2020) descreve essa medida como uma forma de desprofissionalização da função docente, institucionalizada pelas Leis 13.415/2017 e 13.467/2017, atingindo principalmente aos que atuam na educação técnica e profissional, ao permitir que professores ministrem conteúdos de áreas afins à sua formação profissional, desde que apresentem certificado de notório saber. Kuenzer cunhou o termo “inclusão excludente” para sumariar os resultados da ideologia por traz da flexibilização do currículo, descrevendo os trâmites que envolvem esse conceito:

(...) do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, se estabelece um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência (Kuenzer, 2020, p. 61).

O trecho citado resume de forma direta as problemáticas oriundas da lógica de redução de custos proposta na reforma do NEM. Ao buscar a “flexibilização” dos processos educativos, as medidas reformistas acabam por diminuir a qualidade desses mesmos processos e exponenciar a

ERER, BNCC e a proposta curricular do Ensino Médio no Estado do Amazonas desiguale entre instituições de ensino de diferentes regiões sem abordar diretamente os imbrógllos relativos à evasão escolar e repetência, que a reforma do Ensino Médio afirma enfrentar em suas propostas. Ao sobrepormos as críticas de Kuenzer à análise realizada do RCA-EM e a BNCC, percebemos semelhanças no que tange à superficialidade do discurso. Os dois documentos, como a Lei n.º 13.415/2017, afirmam tornar os processos educativos mais diversos, incluindo aspectos regionais e culturais em concomitância ao conteúdo ensinado, tornando-o mais atraente à juventude contemporânea. Porém, encontra-se na realidade dos fatos um discurso raso, muito antes de atender às medidas propostas para o NEM, que partem mais de uma lógica de cortes de custos do que buscar enfrentar os problemas de desigualdade, evasão e exclusão que assombram a Educação Básica brasileira em seu panorama contemporâneo.

Essa relação se torna mais aparente no trato dos marcos legais relativos à ERER na BNCC e RCA-EM. As Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, junto a outros marcos legais que buscam atender às demandas de valor social no conteúdo curricular¹¹, são citadas brevemente nos dois documentos curriculares, especialmente no RCA-EM, em que a única citação a essa legislação reutiliza a sessão da BNCC que trata de “temáticas contemporâneas” (DOC-AM, 2020, p. 187). Em um documento que se propõe a tornar a Educação Básica menos excludente, é contraditório que o espaço legal do discurso seja majoritariamente ocupado por medidas legais que têm por lógica a redução de custos e a precarização do ensino, ao invés de uma legislação que tem por objetivo máximo a inclusão e adaptação do currículo para combater problemáticas sociais e atender às demandas populares.

Considerações finais

A partir das reflexões realizadas, é possível inferir que o padrão majoritário percebido durante o estudo foi um discurso limitado presente no tratamento de temáticas relacionadas à *Diferença*, *Diversidade* e à ERER, que foi mais visível nos excertos que tangenciavam conteúdos étnico-raciais em *Objetivos de Aprendizagem*, *Competências Específicas*, *Objetos de Conhecimento e Habilidades*. Apesar de certas áreas do conhecimento apresentarem uma maior quantidade de ocorrências relativas aos princípios da educação antirracista, a narrativa mantém o superficialismo predominante no discurso do RCA-EM, construído a partir da BNCC.

¹¹ Fora as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, e o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, a BNCC também insere na terminologia de “Temática Contemporânea” a seguinte legislação: Lei n.º 8.069/1990; Lei n.º 9.503/1997; Lei n.º 9.795/1999; Parecer CNE/CP n.º 14/2012; Resolução CNE/CP n.º 2/2012; Lei n.º 11.947/2009; Decreto n.º 7.037/2009; Parecer CNE/CP n.º 8/2012; Resolução CNE/CP n.º 1/2012; Lei n.º 10.741/2003; Parecer CNE/CEB n.º 11/2010; Resolução CNE/CEB n.º 7/2010; Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 7/20102.

Os documentos curriculares apresentam uma ótica fortemente influenciada pelos princípios legais estabelecidos para a educação nacional que embasam o RCA-EM e a BNCC, especificamente no que tange às alterações para a Lei de Diretrizes e Bases proposta pela Reforma do Ensino Médio de 2017. Essa relação dialoga com o conceito de *Currículo Social*, que entende o currículo escolar como um veículo portador de prioridades sociais, que atendem às demandas das relações sociais de poder (Goodson, 1997).

As demandas, nesse caso, são refletidas na “flexibilização” do conteúdo curricular e no aumento da carga horária para a etapa final da Educação Básica, que se fundamenta na expressa necessidade de tornar o Ensino Médio mais atrativo e condizente com a realidade dos estudantes (Brasil, 2018). No entendimento de Acácia Keneida Kuenzer (2020), essas medidas reformadoras do NEM partem de uma lógica de redução de custos para a educação, através da desprofissionalização da profissão docente, simplificação do conteúdo curricular e redução da carga horária para a formação geral básica, que resultam no aumento da desigualdade entre as instituições de ensino estabelecidas em regiões de diferentes Índices de Desenvolvimento Humano.

Ademais, enquanto priorizam a legislação para o NEM, os documentos curriculares negligenciam os marcos legais que têm por objetivo tornar o conteúdo curricular mais inclusivo a demandas sociais para a educação, como a Lei n.º 10.639/2003. Como consequência, o discurso predominante nos dois documentos se torna paradoxal ao afirmar que a flexibilização aproxima o conteúdo escolar da realidade da juventude em seu contexto regional, enquanto fundamenta suas decisões em uma legislação que tem por finalidade simplificar o conteúdo curricular, reduzir os custos para o campo da educação e exponenciar a desigualdade já existente no Brasil.

Nesse panorama, a EREER tem seu potencial restrito, de forma que, mesmo em ocorrências em que a presença de seu conteúdo é quantitativamente positiva, como observado em certos recortes do estudo, a narrativa se restringe, impedindo que haja um aprofundamento de valor crítico nessa temática, que leve em consideração aspectos estruturais.

Referências

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense**. 604 p. Manaus: p. 34, 2020b. Disponível em: http://www.cee.am.gov.br/?page_id=902. Acesso em: 29 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

ERER, BNCC e a proposta curricular do Ensino Médio no Estado do Amazonas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei N.º 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, p. 8, 2018. Disponível em: <https://fila.mec.gov.br/manutgeral.htm> Acesso em: 29 fev. 2024

BRASIL. Resolução CEB/CNE n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Disponível em: Resolução CEB/CNE n.º 7 de 14/12/2010 (normasbrasil.com.br). Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei n.º 9.394/1996 (LDB) pela Lei n.º 13.415/2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file Acesso em: 21 jun. 2024.

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, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024

COELHO, Wilma N. B; BRITO, Nicelma J. C. de; SILVA, Carls A. F. (Orgs.). **Escola Básica e Relações Raciais**. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

D’AMBRÓSIO, U. Ethnomathematics and its place in the History and Pedagogy of Mathematics. In: **For the Learning of Mathematics**, v.5, n.1, .1985, p. 44- 48

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: Diversidade e Currículo. MEC, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024

SILVA, Petronilha B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, mai./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Atílio Bruneta; Revisão da Tradução: Hamilton Francischetti. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La G. Resende; Ana Carolina Escosteguy; Cláudia Álvares; Francisco Rüdiger; Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KUENZER, Acacia Z. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores**: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.25, n. 1, p. 57-66, 2020.

MÜLLER, Tânia M. P.; COELHO, Wilma N. B.; FERREIRA, Paulo A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

PEREIRA, M. **Violência nas escolas**: visão dos profissionais do ensino fundamental sobre esta questão. Ribeirão Preto, 2003.

RUOTTI, C. **Violência na escola**: um guia para pais e professores/Renato Alves, Viviane de Oliveira Cubas. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007;

SILVA, Paulo V. B.; REGIS, Katia; MIRANDA, S. A. de. (Org.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Vilma Nunes de. **Violência na escola**: como reflexo da sociedade. Orientador: Suelídia Maria Calaça. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, p. 34, 2014.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 18/02/2025
Aprovado em: 16/09/2025