

Educação das Relações Étnico-Raciais, BNCC e as propostas curriculares da Região Norte: o perfil dos/as agentes elaboradores/as

Wilma de Nazaré Baía Coelho

Universidade Federal do Pará (Brasil)

Andressa da Silva Gonçalves

Prefeitura Municipal de Altamira (Brasil)

Felipe Alex Santiago Cruz

Universidade Federal Rural da Amazônia (Brasil)

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão acerca de uma pesquisa realizada com financiamento do CNPq. Objetiva perscrutar o perfil dos/as agentes elaboradores/as das propostas curriculares estaduais, no âmbito da Região Norte, no que toca ao percurso da sua formação inicial e continuada, seus espaços de atuação profissional e às suas inserções no âmbito da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A fundamentação teórica e a literatura especializada consideram as noções conceituais de *campo*, *representações* e *Educação das Relações Étnico-Raciais* nas discussões de Pierre Bourdieu (2004), Roger Chartier (1991), Petronilha Silva (2018) e Wilma Coelho (2018), respectivamente. Por meio dos resultados obtidos, inferimos que a temática da ERER não se constitui como uma dimensão orgânica e estruturada no tocante aos percursos de formação inicial dos/as agentes elaboradores/as nas produções acadêmicas e nas propostas curriculares que desenvolvem.

Palavras-chave: Educação para Relações Étnico-Raciais. Base Nacional Comum Curricular. Agentes elaboradores. Região norte.

Education for Ethnic-Racial Relations, the National Common Curricular Base, and the curricular proposals of the Northern Region: the profile of the developer agents

Abstract

This article presents a reflection on research carried out with funding from the CNPq. It aims to examine the profile of the agents who draw up the state curriculum proposals, in the Northern Region, in terms of their initial and continuing formation, their professional areas of activity and their involvement with the theme of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER, the acronym in Portuguese). The theoretical basis and specialized literature consider the conceptual notions of *field*, *representations*, and *Education for Ethnic-Racial Relations* in the discussions of Pierre Bourdieu (2004), Roger Chartier (1991), Petronilha Silva (2018) and Wilma Coelho (2018), respectively. Through the results obtained, we infer that the theme of ERER is not an organic and structured dimension in the initial formation paths of the agents who develop it in academic productions and in the curricular proposals they develop.

2

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations. National Common Curricular Base. Developer agents. Northern Region.

Educación para las relaciones étnico-raciales, el Base Nacional Común Curricular y las propuestas curriculares de la Región Norte: el perfil de los agentes elaboradores

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre una investigación realizada con financiación del CNPq. Tiene como objetivo escudriñar el perfil de los agentes que elaboran las propuestas curriculares estatales en la Región Norte, en términos de su formación inicial y continua, espacios profesionales e inserciones en el contexto del tema Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER, acrónimo en portugués). La fundamentación teórica y la literatura especializada consideran las nociones conceptuales de *campo*, *representaciones* y *Educación de las Relaciones Étnico-Raciales* en las discusiones de Pierre

Bourdieu (2004), Roger Chartier (1991), Petronilha Silva (2018) y Wilma Coelho (2018), respectivamente. A partir de los resultados obtenidos, inferimos que el tema de la EREER no se constituye como una dimensión orgánica y estructurada en lo que respecta a las formativas iniciales de los agentes elaboradores en las producciones académicas y en las propuestas curriculares que desarrollan.

Palabras clave: Educación para las Relaciones Étnico-Raciales. Base Curricular Común Nacional. Agentes elaboradores. Región norte.

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão acerca de uma pesquisa realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo é perscrutar o perfil dos/as agentes elaboradores/as das propostas curriculares estaduais, no âmbito da Região Norte, no que toca ao percurso da formação inicial e continuada, aos espaços de atuação profissional e às inserções no âmbito da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Tais propostas estaduais constaram como demandas de elaboração a partir da promulgação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2018.

Em princípio, realizamos um investimento teórico para consubstanciar a leitura dos dados, considerando as noções conceituais de *campo*, *representação* e EREER nas discussões de Pierre Bourdieu (2004), Roger Chartier (1991), Petronilha Silva (2018) e Wilma Coelho (2018), respectivamente. No que tange ao *campo*, tais formulações nos auxiliam nas interlocuções acadêmicas acerca dos agentes participantes da elaboração das propostas curriculares. Nos auxiliam também nas *representações* que mobilizam esses agentes no *campo* acadêmico-profissional, por meio das suas interlocuções e dos processos de legitimação que esse debate demanda.

Para o trabalho sistemático com os dados levantados, assumimos as premissas de Bardin (2016) como aporte metodológico por meio de algumas técnicas da Análise de Conteúdo. Esse exercício considerou o levantamento, a organização, a codificação e a categorização dos dados advindos das

propostas curriculares¹, bem como do levantamento dos Currículos Lattes² dos agentes. Estes últimos, utilizados como fontes documentais.

A reflexão sobre os perfis dos/as agentes elaboradores/as tem como subsídio os estudos de Maria Bohn (2003), Diniz e Foltran (2004), Coelho, Brito, Soares e Silva (2022), os quais investigam perfis de autores/as cuja base se concentra nas especificidades das produções, quantidades, parcerias, autocitações, gênero e temática étnico-racial. Neste texto, refletimos sobre os perfis desses agentes, a partir do seu percurso de formação inicial e continuada, dos espaços de sua atuação profissional e das suas interlocuções com a temática da EREER.

A escolha da Região Norte não é aleatória. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), essa região possui 4.504 localidades indígenas, o que representa 63,4% do território indígena do país. Os estados que possuem maior diversidade indígena são Amazonas, Roraima e Pará. Gonçalves e Coelho (2024) apontam essa região 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).

O exercício analítico para perscrutar o perfil dos agentes elaboradores/as no âmbito da formação inicial e continuada, atuação profissional e relação com a temática da EREER, no âmbito dessa região, constitui a centralidade das discussões e análises apresentadas mais à frente, revelando um panorama que define o *campo* educacional dos estados da Região Norte por meio da atuação direta desses agentes na elaboração das propostas desses estados. De modo estrutural, as reflexões contidas no artigo estão organizadas em três seções: notas sobre a BNCC e a definição das propostas curriculares dos estados da Região Norte; informações sobre os agentes elaboradores das propostas curriculares dos estados da Região Norte; análise das interlocuções acadêmico-profissionais dos agentes elaboradores sobre EREER: reflexões e desafios após vinte anos da Lei n.º 10.639 de 09 de janeiro de 2003; e considerações finais.

Notas sobre a BNCC e a definição das propostas curriculares dos estados da Região Norte

A necessidade da existência de uma base comum curricular no Brasil é uma demanda desde a Constituição Federal de 1988, sobretudo em seu artigo 210, cuja redação enfatiza a “[...] formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 124). Nesse entendimento, a BNCC apresenta-se no *campo* educacional como um documento que estrutura toda a educação nacional, inclusive as diretrizes curriculares estaduais nortistas, focos desta reflexão. Geralmente, diversos/as pesquisadores/as percebem a BNCC como um retrocesso para a educação nacional em função da tendência à padronização da educação, especialmente ao favorecer as avaliações de larga escala em um modelo com inspiração no neoliberalismo e neoconservadorismo, segundo assertivas de Macedo (2017);, Hypolyto (2017);, Melo; Marochi (2019) e Frangella (2020). Logo, sob os moldes da eficiência defendida pela lógica empresarial, a educação vem se afastando da busca por uma sociedade mais justa e democrática (Consaltér, 2023).

Nesse sentido, a BNCC representou um recuo em avanços que vinham ocorrendo desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), principalmente em relação à ERER. Com a LDB, a temática étnico-racial começou a ganhar destaque na legislação educacional, embora ainda não houvesse a obrigatoriedade da sua inclusão no ensino escolar. Por conseguinte, a indispensabilidade das temáticas étnico-raciais na educação brasileira viria apenas com a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou o artigo 26 da LDB, definindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e privados. Essa Lei foi modificada pela Lei n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008), a qual incluiu a obrigatoriedade do enfoque à história e cultura indígena nos currículos escolares.

A Lei n.º 10.639/2003 foi resultado de uma ampla luta de movimentos sociais desde a década de 1970, conforme assinalam autores como Silva (2018) e Silva, Santos e Souza (2019). Na acepção de Coelho (2023), os movimentos sociais agiram a partir da construção de um arcabouço crítico

sobre o modo pelo qual a escola abordava a nossa trajetória e situava a ação de homens e mulheres afrodescendentes e indígenas. Tal crítica constatou que a história da África, a cultura afro-brasileira e a história dos povos indígenas eram obliteradas pelo currículo existente. Da mesma forma, a autora sublinha que a crítica atentou para as práticas e a cultura escolar, as quais, via de regra, contribuíam para a reprodução de um currículo eurocentrado.

Mesmo com a mobilização e resistência promovidas pela sociedade civil organizada, mediante a atuação dos movimentos negros e indígenas em luta contra as diferentes formas de discriminação, inclusive aquelas relativas à conformação da memória, como realçam Coelho e Coelho (2013; 2018), após mais de vinte anos da Lei n.º 10.639/2003, a despeito dos avanços alcançados, Coelho (2023) evidencia que o combate ao *racismo estrutural* (Almeida, 2019) representa um compromisso inegociável com a justiça social e a igualdade. Esse tipo de racismo não se limita a manifestações de preconceito individuais, mas está profundamente enraizado nas estruturas e instituições da sociedade, perpetuando desigualdades com base na raça. É um sistema que afeta o acesso a oportunidades educacionais, econômicas e sociais, bem como à qualidade de vida de comunidades racialmente marginalizadas. Almeida (2019) destaca que o *racismo estrutural* não apenas discrimina, mas também molda a distribuição de poder e recursos de maneira sistemática.

Enfatizamos que a inclusão da temática étnico-racial na Educação Básica foi uma conquista obtida através de décadas de luta contra a omissão do Estado em relação à demanda pela diversidade, mas, sobretudo, nos últimos seis anos. Com isso, torna-se imperiosa a reflexão sobre como o tema das relações étnico-raciais é abordado nos currículos porque é uma matéria cara na busca por uma educação e sociedade mais justas (Coelho, 2009; Pereira, 2008; Silva, 2018).

Em relação à dimensão da diversidade, a educação brasileira sempre esteve associada ao mito da democracia racial com a máxima de que a sociedade brasileira é fruto da união de três raças: a branca, a negra e a indígena.

[...] os três tinham funções distintas na narrativa elaborada, conformando uma relação hierárquica, na qual o branco representava

o papel de agente condutor do processo histórico, constituindo a matriz da nacionalidade. Negros e índios cumpriam papel acessório, emprestando àquela identidade seus atributos pitorescos (Coelho; Coelho, 2013, p. 71).

A partir da reflexão, fica claro que a educação brasileira tem um longo histórico que submete a sociedade brasileira a um discurso marcado por uma perspectiva eurocentrada. Logo, uma memória histórica, tão profundamente enraizada que ainda deixa seus vestígios no presente, mesmo com uma legislação conformada por dispositivos legais compensatórios. Essa memória histórica parece ser reatualizada na Base com um trato superficial e pontual da diversidade na BNCC. Dessa forma, o trato com a diversidade é pontual, a diferença é considerada, mas não discutida com profundidade. Dessa forma, nem a reflexão crítica realizada, nem a possibilidade de transformação social é considerada (Silva, 2018).

Por outro lado, percebemos que as diretrizes curriculares da Região Norte, reestruturadas pela BNCC, também seguem a mesma lógica superficial em que a ERE é tratada como um “[...] conteúdo vazio, sem crítica, como se contasse uma história pacífica, neutra” (Silva, 2018, p. 28). Nesse sentido, ao verificarmos o trato dedicado ao tema nos currículos, percebemos que a ERE é pontualmente inserida e não é um pilar estrutural dos documentos. Assim, a temática fica isolada em algumas partes desses documentos, como nos itens que abordam as modalidades de ensino. A reflexão sobre a diversidade étnico-racial é mais presente nos currículos do Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins em modalidades de ensino que englobam a educação indígena e quilombola e, por isso, a discussão sobre as relações étnico-raciais se tornou indispensável nesses estados. Todavia, mesmo nessa conjuntura, o currículo de Roraima apresenta lacunas no que se refere à educação escolar quilombola nas modalidades de ensino da Educação Básica.

Apesar da ERE estar presente nas propostas curriculares da Região Norte, o que reflete a relevância das Leis n.º 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e n.º 11.645 de 10 março de 2008 para a garantia da inclusão da temática étnico-racial nos currículos escolares, os quadros das disciplinas ainda não apresentam a profundidade preconizada pela legislação.

Dessa forma, percebemos que a lógica eurocêntrica presente na BNCC também se reflete nas diretrizes curriculares nortistas, o que pode ser explicado pela evidente adesão dos/as agentes elaboradores/as à agenda da Base. Sendo assim, inferimos que se trata de uma *ideologia duplamente determinada*, de um lado, por aqueles/as que definem as *regras do campo* (Bourdieu, 1989) e, por outro, pelos/as agentes que reiteram essa ideologia no *campo* de produção. Logo, os/as redatores/as das diretrizes curriculares em análise anuíram ao encaminhamento advindo da BNCC em relação à EREER, corroborando com a premissa de que essa temática seria subdimensionada naqueles documentos.

Os agentes elaboradores das propostas curriculares dos estados da Região Norte

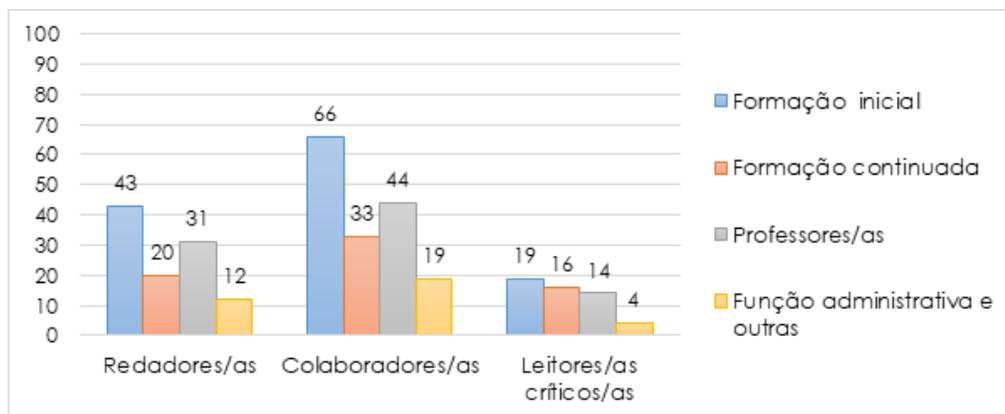
8

O levantamento, a organização e a leitura das propostas curriculares dos estados da Região Norte constituíram as primeiras etapas da sistematização e análise documental. A leitura dos documentos possibilitou avançar na identificação dos agentes participantes da elaboração das propostas e das principais denominações que correspondiam às suas funções: redatores/as, colaboradores/as e leitores/as críticos/as. Decidimos, portanto, adotar tais denominações como categorias de organização dos agentes no banco de dados do estudo e, posteriormente, levantar as informações profissionais em seus Currículos Lattes.

O gráfico 1, apresentado abaixo, revela o perfil relativo à formação inicial e continuada do estado do Acre com um total de 102 agentes, todos/as com a formação inicial voltada ao magistério. Em relação à redação, houve a participação de 43 agentes, 20 com formação continuada, que inclui especialização, mestrado e doutorado. Entre esse quantitativo, 31 são professores/as e 12 exercem funções administrativas e afins. Por outro lado, 66 agentes colaboraram com a construção do currículo do Acre, dos quais 33 possuíam formação continuada. Dentre esses 66 colaboradores/as, 44 atuam como professores/as, 19 ocupavam posições administrativas e 3 não foram identificados. Por fim, apresentam-se 19 leitores/as críticos/as, todos/as com formação inicial, dos/as quais 16 com formação continuada. Além

disso, 14 leitores/as críticos/as são professores/as, enquanto 5 ocupam outras funções.

Gráfico 1 – Elaboradores/as do estado do Acre



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir das informações levantadas na Plataforma Lattes (2022).

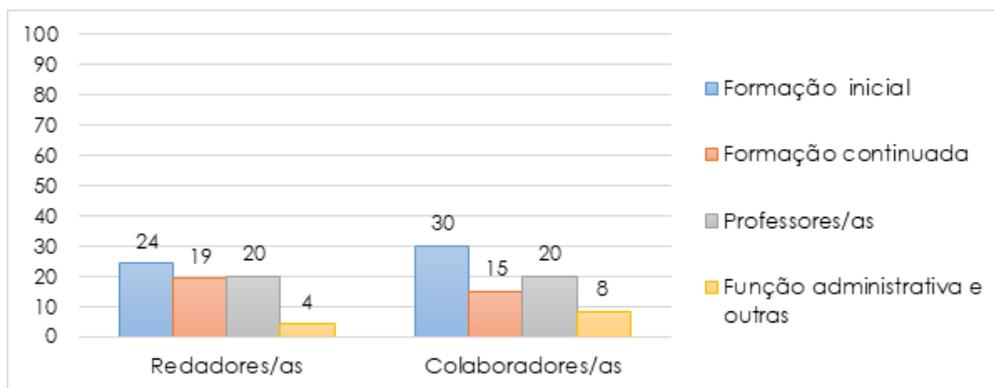
9

Ao observarmos os dados acima, destacamos que a maioria dos/as agentes envolvidos/as na construção desses currículos é de professores/as. Também detectamos que os agentes com formação continuada nas duas primeiras categorias não alcançam a metade do quantitativo. A qualidade do ensino ofertado na Educação Básica passa também por uma formação continuada que considera a realidade desses/as profissionais, assim como os problemas latentes da dimensão escolar. Dessa forma, a Educação Básica deixa de ser apenas aquilo que Catanante e Dias (2017) consideram: apenas uma reprodução de conteúdos, apesar de ser um espaço de encontro entre a prática e a teoria.

Ao seguirmos para os/as agentes envolvidos na elaboração do currículo do Amapá, verificamos que houve 24 redatores/as, todos/as com formação inicial voltada para o magistério, e 19 com formação continuada por meio de pós-graduações. Além disso, da totalidade de 24 agentes, 20 eram professores/as e 4 ocupavam funções administrativas. Ademais, houve a participação de 30 colaboradores/as, todos/as com formação inicial

voltada ao magistério, dos/as quais 15 com pós-graduações, apontando a formação continuada desses agentes. Do quantitativo total, 20 atuam como professores/as, 8 ocupam funções administrativas e afins e 2 não têm registros identificados. Destacamos que não houve a participação de leitores/as críticos/as no currículo do Amapá.

Gráfico 2 – Elaboradores/as do estado do Amapá



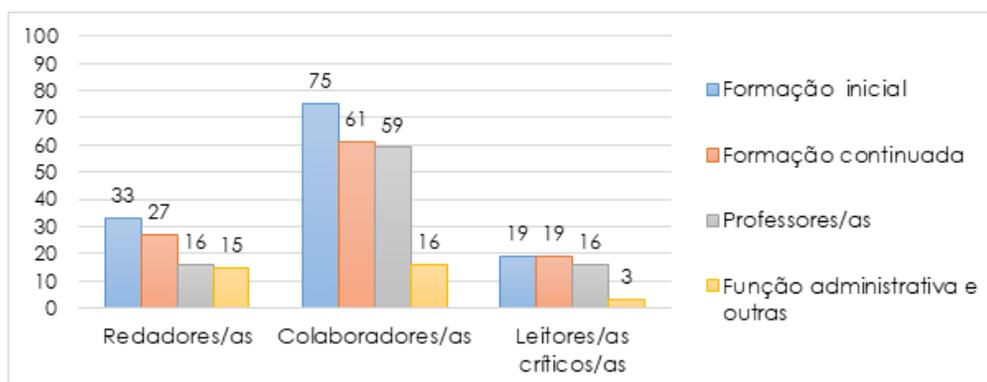
10 Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir das informações levantadas na Plataforma Lattes (2022).

Em consonância com o currículo do Acre, aqui também a maioria dos agentes é formada de professores/as, o que possibilita que a colaboração professoral fique bem demarcada no currículo. No entanto, é importante refletirmos que, mesmo com a maior participação de professores/as na elaboração das propostas curriculares, a contribuição destes/as parece ter sido informada pelas diretrizes da BNCC. Também destacamos que a maioria dos/as redatores/as possuía formação continuada, enquanto apenas metade dos/as colaboradores/as registrava a pós-graduação.

Ao prosseguirmos para os/as agentes envolvidos/as na elaboração do currículo do Amazonas, verificamos a presença de 33 redatores/as, os quais, em sua totalidade, possuem formação inicial para as licenciaturas, além dos 27 que também acrescentam pós-graduações às suas formações. Entre os 33 redatores/as, 16 são professores/as, 15 ocupam funções administrativas e afins e 2 figuram sem registro. Na elaboração do currículo amazonense,

estiveram envolvidos/as também 75 colaboradores/as, todos com formação inicial e 61 com formação continuada. Além disso, entre o quantitativo total de colaboradores/as, 59 exercem a docência, enquanto 16 atuam em funções administrativas e afins. Por fim, temos 19 leitores/as críticos/as, todos com formação inicial e continuada. Além disso, entre essa totalidade, 16 são professores/as e 3 ocupam funções administrativas e afins.

Gráfico 3 – Elaboradores/as do estado do Amazonas



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir das informações levantadas na Plataforma Lattes (2022).

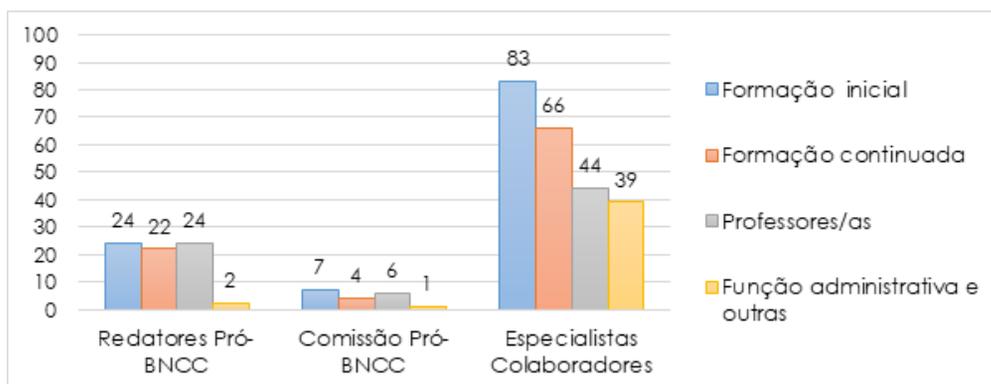
A partir dos dados apresentados acima, destacamos que existe um quantitativo de agentes relativamente maior na elaboração do currículo amazonense, se comparado aos dois currículos anteriores, especialmente na categoria de colaboradores/as. Também observamos que, diferentemente dos currículos anteriores, o quantitativo de professores/as da categoria de redadores/as representa quase a metade do quantitativo, o que pode indicar que a perspectiva professoral seja a categoria que efetivamente escreve o documento, conforme verificado em grande parte do quadro de redadores/as das propostas dos outros estados.

Por outro lado, o quantitativo de professores/as nas categorias de colaboradores/as e leitores/as críticos/as é maior, assim como nos currículos anteriores. Ademais, notamos que o número de agentes com formação continuada é proporcionalmente maior nessa proposta que nos documentos

anteriores, o que pode indicar que o estado do Amazonas priorizou um maior número de agentes elaboradores/as com formação continuada na equipe.

O gráfico 4 identifica os dados relativos à proposta curricular do estado do Pará que se configura pelas seguintes categorias: Redatores/as Pró-BNCC, Comissão Pró-BNCC e Especialistas Colaboradores/as.

Gráfico 4 – Elaboradores/as do estado do Pará



12

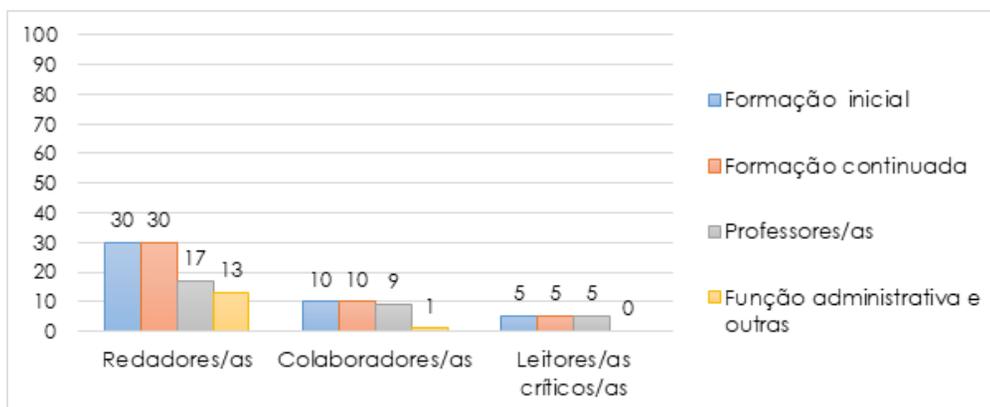
Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir das informações levantadas na Plataforma Lattes (2022).

Por meio dos dados acima, constatamos que 114 agentes participaram da elaboração da proposta do Pará. A maioria concentra-se na categoria com um maior número de professores/as com formação inicial e continuada, bem como os que desenvolvem funções administrativas e outras. No que tange à categoria Comissão Pró-BNCC, o documento também destaca que a sua constituição é formada por coordenadores/as estaduais BNCC, articuladores/as da proposta, analistas de gestão e coordenadores/as de etapas (incluindo o Ensino Fundamental). O quantitativo de agentes dessa categoria perpassa por 7 professores/as com formação inicial docente e 4 com formação continuada. Dentre estes/as, 6 se encontram no exercício da docência e 1 desenvolve funções administrativas e outras, categoria esta constituída pelo menor número de agentes em comparação às demais. A leitura do documento revela que a função da comissão mobiliza a participação, a organização e o acompanhamento dos trabalhos.

Os números relativos aos/as redatores/as pró-BNCC apresentam um equilíbrio da formação inicial e continuada dos agentes, com a maior incidência de atuação docente e um número menor de agentes que desenvolvem funções técnicas.

O gráfico 5 apresenta o perfil da formação inicial e continuada do estado de Rondônia, que registra a maior incidência dessas duas modalidades de formação concentrada nos agentes que participaram da elaboração do documento na função de redatores/as. Em uma escala sequencial, podemos inferir que as categorias de agentes colaboradores/as e leitores/as críticos/as se apresentam com menor participação, se comparadas a de outros estados.

Gráfico 5 – Elaboradores/as do estado do Rondônia



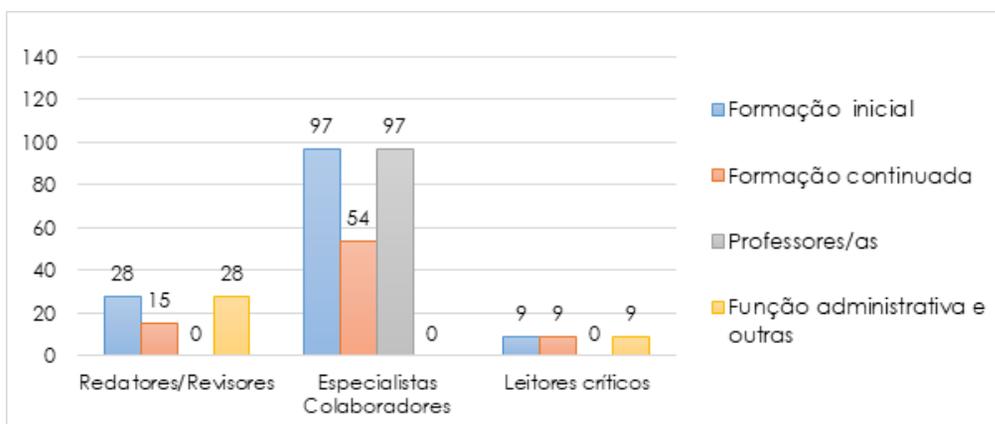
Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir das informações levantadas na Plataforma Lattes (2022).

Em que se considere essas discrepâncias de números, percebemos que há um equilíbrio entre a formação inicial e continuada de professores/as presentes nas categorias de redatores/as, colaboradores/as e leitores/as críticos/as, embora em um quantitativo distinto. Esses dados revelam um número expressivo de agentes com pós-graduação. O equilíbrio é revelado pelos dados na categoria de redatores/as – 30 agentes com formação inicial e 30, com formação continuada em níveis distintos. O mesmo ocorre com

os/as colaboradores/as– 10 agentes com formação inicial e 10, com formação continuada. Por outro lado, aferimos que os agentes participantes da proposta, que exercem funções administrativas e outras, constituem o menor número de incidência na elaboração do documento curricular de Rondônia nas categorias de colaboradores/as e leitores/as críticos/as, com 1 e 0 incidências, respectivamente.

O quantitativo de agentes participantes da proposta curricular do estado de Roraima é apresentado no gráfico 6, bem como a distribuição das categorias que fundamentaram a dinâmica dos trabalhos.

Gráfico 6 – Elaboradores/as do estado do Roraima



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir das informações levantadas na Plataforma Lattes (2022).

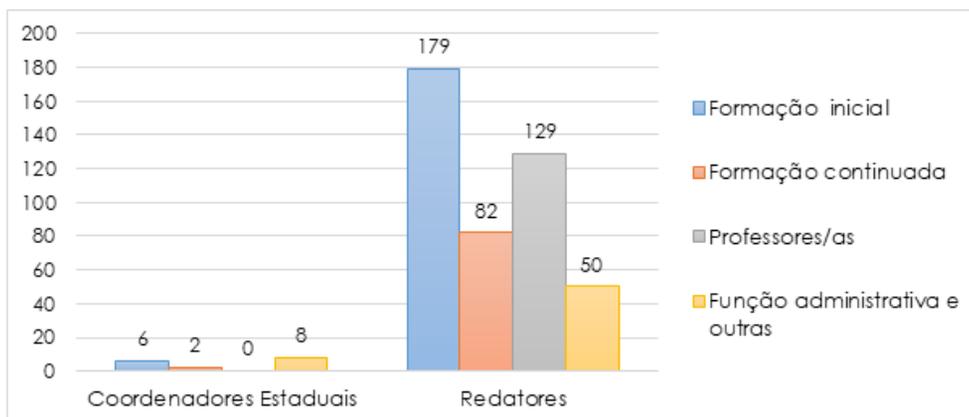
Podemos observar que a categoria Especialistas Colaboradores/as concentra o maior quantitativo da proposta curricular, com 97 agentes elaboradores/as, dentre os quais, 54 com pós-graduação. As informações contidas no documento de Roraima indicam que esses agentes representam as áreas de conhecimento e os componentes curriculares que são objetos de suas formações e atuações na docência. São professores/as que atuam nas redes estadual e municipais de educação de Roraima.

A categoria Redatores/as e Revisores/as possui 28 agentes com formação docente, dentre os quais 15, com formação continuada, porém,

exercendo uma função técnica na elaboração da proposta curricular por meio da produção e revisão da escrita do documento final. De modo similar à categoria anterior, tais agentes atuam nas áreas de conhecimento e nos componentes curriculares de suas formações. Também observamos que o documento revela uma separação entre redatores/as e revisores/as. No entanto, decidimos agrupá-los em uma única categoria por entendermos que há similaridades no trabalho que desenvolveram na elaboração da proposta. No que tange à categoria Leitores e Leitoras críticos/as, o documento revela que os agentes representam as suas áreas e componentes de formação, todas diretamente relacionadas à docência. Nessa categoria, 9 agentes assumem a função técnica.

As reflexões acerca do documento curricular do estado do Tocantins estão apresentadas no gráfico 7.

Gráfico 7 – Elaboradores/as do estado do Tocantins



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir das informações levantadas na Plataforma Lattes (2022).

A partir do documento, podemos observar que a proposta fora publicada por meio de quatro documentos, que correspondem às áreas de conhecimento da BNCC (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Pressupostos Teóricos). Essa dinâmica encaminhou a organização dos/as agentes por meio de duas categorias de trabalho.

O total de agentes corresponde a 187 incidências. A primeira categoria de trabalho, corresponde aos/às Coordenadores/as Estaduais e agrupa um quantitativo de 8 profissionais que desenvolveram atividades técnicas na elaboração da proposta curricular do Tocantins, dotados/as de formação docente inicial e continuada.

A categoria de Redatores/as agrupa o maior número de agentes responsáveis pela elaboração da proposta curricular com 179 profissionais, todos com formação inicial, 82, com formação continuada e 50, que desenvolveram funções técnicas. 129 desses agentes se encontram no exercício da docência. Observamos que esse grupo representa as distintas áreas de conhecimento na elaboração e escrita da proposta para o Ensino Fundamental.

Como observamos através da análise da formação e função exercida na época da construção das propostas curriculares, podemos inferir que os agentes que atuam como docentes são em número majoritário na participação direta dos documentos, principalmente nos currículos do Acre, Amapá e Amazonas cujos elaboradores foram predominantemente professores/as.

16 Os/as docentes estão presentes em todas as categorias, de quase todos os estados, exceto o Tocantins (presentes entre os/as redatores/as) e Roraima (presentes entre especialistas colaboradores/as). Percebemos, portanto, que a participação estruturante de professores/as demonstra a preocupação dos estados em incluir um dos agentes mais importantes pela formação de crianças, adolescentes e adultos. Além disso, ressaltamos a primazia de formação inicial dentre os agentes nas licenciaturas. Essa formação definiu o agrupamento de tais agentes por componente curricular para efetuar a redação, colaboração e leitura crítica dos documentos.

No que concerne àqueles agentes com formação continuada, embora sejam um grupo expressivo, não estiveram, em sua maioria, presentes nas categorias dos/as redatores/as e colaboradores/as. Por outro lado, estiverem em quase a sua totalidade na categoria de leitores/as críticos/as. Essa conformação pode sugerir que o *capital científico* esteve presente no fornecimento de sugestões e críticas aos documentos, mas não na sua autoria direta.

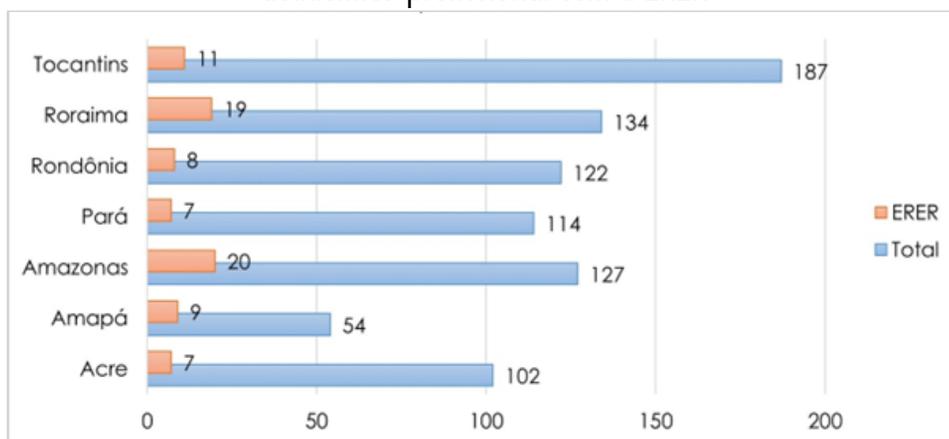
Os agentes elaboradores/as e suas interlocuções acadêmico-profissionais sobre EREER: reflexões e desafios após vinte anos da Lei n.º 10.639/2003

Nesta seção, destacaremos as interlocuções acadêmico-profissionais sobre a EREER com o percurso dos agentes elaboradores/as dos documentos. Para a reflexão, consideramos os seguintes critérios: alguma relação que o agente participante possua com a temática, incluindo os cursos de formação inicial; títulos de pós-graduações; participação em eventos; trabalhos publicados em revistas científicas e outros; realização de orientações; ou atividades afins. Nesse sentido, a relevância de situar as interlocuções em relação aos/às elaboradores/as com a temática, que obrigatoriamente deve estar presente nesses documentos, assenta-se na promulgação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. Passados vinte e um anos da promulgação da primeira Lei e dezessete, da segunda, continuamos enfrentando os desafios que sua implementação impõe em nível nacional.

No gráfico 8, detalhamos o número total de elaboradores/as de cada proposta curricular e o quantitativo de agentes que apresentam alguma relação/incidência com a EREER registrada em seus Currículos Lattes.

17

Gráfico 8 – Relação dos Elaboradores/as em interlocução acadêmico-profissional com a EREER



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir das informações levantadas na Plataforma Lattes (2022).

Ao observarmos o gráfico, percebemos que o número de elaboradores/as que possuem alguma vinculação com a EREER é mínimo em relação à totalidade. No estado do Acre, entre 102 agentes, apenas 7 elaboradores/as se relacionam de alguma forma com a EREER, o que corresponde a menos de 7% do total. No Amapá, 9 elaboradores/as, de um total de 54, apresentam relação com a referida temática, o que representa menos de 17% da totalidade. Já na elaboração do documento do Amazonas, entre 127 elaboradores/as, 20, se aproximam da temática EREER, menos de 16% do total.

O estado do Pará contou com a participação de 114 agentes na elaboração de sua proposta, no entanto, apenas 7 elaboradores/as apresentam alguma interlocução acadêmico-profissional voltada à EREER, representando, portanto, 6,2% do total. O número de elaboradores/as do estado de Rondônia corresponde a 122 e, destes, 8 agentes relacionam-se com a temática. O estado de Roraima mobilizou 134 elaboradores/as na construção de sua proposta. Dentre estes, 19 agentes estão em diálogo formativo e têm atuação profissional relacionada à temática, representando um percentual de 14,02%.

18 O estado do Tocantins concentra o maior número de elaboradores/as em relação às demais propostas curriculares nortistas. São 187 profissionais com *expertise* em áreas de conhecimentos distintas, dentre os quais, 11, empreendem esforços de interlocução com a temática, comumente relacionada à formação continuada, que representa 5,9% do total.

Esses números indicam que a elaboração das propostas curriculares nortistas contou com um parco número de agentes vinculados à temática, o que também se refletiu no texto e nas diretrizes voltadas para essa dimensão, que, como já mencionamos, foi abordada nos documentos em espaço diminuto e de forma superficial. Apontamos que a ausência de agentes proficientes na temática étnico-racial contribui com o quadro de fracasso na efetiva incorporação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos brasileiros (Coelho; Regis; Silva, 2021).

Inferimos que, no *campo* da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), os/as elaboradores/as são agentes sociais e, portanto, responsáveis pela materialização da ação no interior das *estruturas estruturadas* das propostas curriculares dos estados do Norte. Abstraímos que existe uma disputa

pelo poder hegemônico constituído por *estruturas estruturantes* do campo educacional, que não se desvincula da sociedade. Além disso, o escopo de atuação e impacto dos/as agentes no *campo* educacional é conformado pelo capital científico acumulado e legitimado por seu espaço social (Ferreira; Coelho, 2020). Correlacionando essa asserção de *campo* com o percurso formativo dos/as agentes elaboradores/as, sugerimos que o movimento por eles/as empreendido se orienta sem uma profunda subversão do que regimenta o documento orientador da BNCC (2018), sobretudo, no que concerne ao subdimensionamento do preceito legal relacionado à diversidade étnico-racial.

As reflexões tecidas entre os dados apresentados nesta seção – especialmente aqueles que apresentam a dinâmica da trajetória dos/as agentes – e as interlocuções acadêmico-profissionais sobre a EREER parecem sugerir uma lacuna no repertório de *capital* sobre a temática. Desse modo, consideramos que um caminho para que os documentos em torno da inclusão da EREER nos currículos da Educação Básica concorram para o atendimento das reivindicações do movimento negro seria garantir que os/as agentes envolvidos na sua construção tivessem uma formação que privilegiasse essa esfera, tal como assevera Gomes (2003). Nesse ponto, é indispensável demarcar que a promoção de uma educação antirracista não inclui, de forma burocrática, a temática étnico-racial nos currículos, mas promove a subversão da estrutura eurocêntrica dessas estruturas curriculares (Coelho; Coelho, 2013).

19

Considerações finais

Este artigo objetivou perscrutar o perfil dos/as agentes elaboradores/as das propostas curriculares estaduais da Região Norte do país, considerando o seu percurso da formação inicial e continuada, os espaços de atuação profissional e as suas interlocuções acadêmico-profissionais relacionadas à temática da EREER. Os dados apresentados e refletidos à luz do aporte teórico nos possibilitaram construir um panorama que sinaliza que, decorridos mais de vinte anos da promulgação da Lei n.º 10.639/2003, os desafios ainda se impõem na sua implementação em nível nacional. Nos pareceu oportuno e imperioso perscrutar o perfil dos/as agentes elaboradores/as

das propostas curriculares nortistas, uma vez que tais documentos têm sido utilizados em todo o território nacional e a Região Norte não difere das outras regiões. Por meio da premissa de Pierre Bourdieu (1989), depreendemos que tais propostas curriculares definem um *campo* educacional que revela uma cultura prescrita, portanto, hegemônica, que se mantém distante de uma realidade que leve à problematização da EREER como possibilidade de superação das lacunas existentes e na elaboração de ações voltadas ao enfrentamento pedagógico do racismo e preconceito nos currículos, argumento outrora anunciado na literatura especializada constante em Petronilha Silva (2018) e Wilma Coelho (2018).

Com isso, demarcamos que o número dos agentes elaboradores/as das propostas curriculares nortistas com formação continuada, embora tivessem suas formações iniciais voltadas ao magistério, em muito se distanciou da totalidade dos agentes. Isso indica que boa parte desses/as profissionais contava apenas com sua formação inicial, sem a atualização de suas respectivas graduações, que uma formação continuada poderia fornecer, e sem possibilidade de acessar uma formação continuada voltada para a temática da EREER. Também apontamos que o maior número de agentes com formação continuada estava na categoria de leitores/as críticos/as, o que pode indicar que o *capital científico* apresentado pelos agentes que possuem especialização, mestrado e doutorado esteve presente na produção crítica dos documentos curriculares, mas não na sua efetiva redação.

Para além disso, situamos o diminuto número de agentes que possuíam formações relacionadas a EREER, o que demonstra a fragilidade do *capital científico* voltado à temática na construção desses documentos. Essa conjuntura contribui para que a Educação Básica continue, como sublinham Coelho e Coelho (2013) e Coelho (2018), a se pautar mais na intenção do que na prática em termos de materialização da EREER e, por conseguinte, fazendo com que a inclusão da temática seja feita de forma burocrática, sem a efetiva subversão da matriz eurocêntrica que ainda pauta a educação brasileira.

Concordamos com a assertiva de Coelho (2023) de que a formação inicial de professores/as desempenha um papel vital nesse processo de subversão, pois ajuda no protagonismo da próxima geração de cidadãos/ãs. Portanto, é imperativo que as universidades assumam a corresponsabilidade

de oferecer uma formação (inicial e continuada) que promova a ampliação do debate sobre a ERER e contribua para a construção de uma sociedade igualitária, cuja formação de novas gerações de docentes e técnicos/as tenha como horizonte uma educação para equidade.

A partir da Portaria n.º 470, estabelecida pelo Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 14 de maio de 2024, que institui a política nacional de equidade, a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), a corresponsabilidade sobre a qual escreve a autora assume concretude para que essa formação continuada possa atingir os docentes que não tiveram a oportunidade de acessar essas temáticas de modo estruturante por ocasião da sua formação inicial. Com esse *capital*, vislumbramos a alteração desse *habitus professoral*, no que tange à temática da ERER e à Educação Escolar Quilombola (no caso da Portaria citada) para todas as redes de ensino, estaduais e municipais, sociedade civil organizada e instituições de Ensino Superior e Educação Básica.

Nota

1. Os dados foram levantados nos *sites* institucionais das secretarias estaduais de educação da Região Norte, no período de setembro a novembro de 2022, tendo seu processo de revisão realizado entre fevereiro e março do ano de 2023.
2. Recorremos à plataforma Lattes CNPq para a realização do levantamento das informações advindas dos Currículos Lattes dos/as agentes elaboradores/as das propostas curriculares dos estados, entre os meses de março e maio de 2023, a partir do *site* institucional do CNPq: www.lattes.cnpq.br.

Referências

- ACRE. Secretária de Estado de Educação. **Currículo de Referência Único do Acre**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Acre, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli, 2019.
- AMAPA. Secretária de Estado da Educação. **Referencial Curricular Amapaense**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018.

AMAZONAS. Secretária de Estado de Educação. **Referencial Curricular**. Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. 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: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso: 10 jun. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 maio 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do *campo* científico. Tradução Denise Bárbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOHN, Maria Del Carmen. Autores e autoria em periódicos brasileiros de ciência da informação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 8, n. 16, p. 1-19, 2003.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. **A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial**: um desafio. Educar em Revista, Curitiba, n. 1, p. 103-113, 2017 (Edição Especial).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **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.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. O lugar da educação das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de duas escolas paraenses. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-24. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO; Nicelma Josenila Costa de; SOARES, Larissa Estumano; SILVA, Milena Farias e. ERER e educação básica: perfil de quem produziu artigos entre 2015-2020. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 14, n. 33, p. 39-55, 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Audiência Pública Interativa sobre 'A Lei 10.639/03: Diversidade e Equidade na Educação'**. Brasília, 19 de outubro de 2023. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?0&reuniao=11924>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CONSALTÉR, Evandro. Em defesa de uma escola republicana e do conhecimento como um bem comum. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 30, n. 3, p. 193-214, set. 2023.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

DINIZ, Debora; FOLTRAN, Paula. Gênero e feminismo no Brasil: uma análise da Revista Estudos Feministas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, p. 245-253, 2004.

FERREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2019) nos Institutos Federais: o perfil dos agentes elaboradores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. "Muitos como Um": políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36 p. 1-20, 2020.

GONÇALVES, Andressa da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As singularidades regionais no ensino de história nos currículos estaduais da Região Norte reestruturados pela BNCC. **Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. 17, p. 238-263, 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 167-182, 2003.

24 HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021

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.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-23, 2019.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PARÁ. Secretária de Estado de Educação. **Documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do estado do Pará**. Conselho Estadual de Educação do Pará, 2019.

RONDÔNIA. Secretária de Estado de Educação. **Documento Curricular de Rondônia**. União dos Dirigentes Municipais de Educação de Rondônia, 2018.

RORAIMA. Secretária de Estado de Educação. **Documento Curricular Roraima**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2019.

SILVA, Jane. **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais**. 2018. 40 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Elton; SANTOS, Raquel; SOUZA, Ana. As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e a formação docente no curso de história da Universidade Federal do Pará. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, v. 7, n. 1, p. 9-31, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

TOCANTINS. Secretária de Estado de Educação. **Documento Curricular Tocantins**. Conselho Estadual de Educação, 2019.

Prof.ª Dr.ª Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará (Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
Programa de Pós-graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações
Étnico-Raciais
Bolsista de Produtividade do CNPq 1D
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>
E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

Prof.ª Dr.ª Andressa da Silva Gonçalves

Prefeitura Municipal de Altamira (Pará, Brasil)

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações
Étnico-Raciais

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-1576-8453>

E-mail: Andressa_g.m@hotmail.com

Prof. Dr. Felipe Alex Santiago Cruz

Universidade Federal Rural da Amazônia (Belém, Brasil)

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações
Étnico-Raciais

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3931-298X>

E-mail: felipealex10@yahoo.com.br

Recebido 20 ago. 2024

Aceito 3 out. 2024

