



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA
(ILAESP)**

**ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA POLÍTICA CURRICULAR
PARANAENSE**
ANÁLISE DAS DCNs PARA ERER (2004) NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA
O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ (2021)

ARIEL ESTEVES DE OLIVEIRA

Foz do Iguaçu
2026



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA
(ILAESP)**

**ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA POLÍTICA CURRICULAR
PARANAENSE**

**ANÁLISE DAS DCNs PARA ERER (2004) NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA
O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ (2021)**

ARIEL ESTEVES DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Administração Pública e Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra Luiza Araujo Damboriarena

Foz do Iguaçu

2026

ARIEL ESTEVES DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA POLÍTICA CURRICULAR
PARANAENSE**

ANÁLISE DAS DCNs PARA ERER (2004) NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA
O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ (2021)

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Latino-Americano
de Economia, Sociedade e Política da
Universidade Federal da Integração
Latino-Americana, como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em
Administração Pública e Políticas Públicas

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra Luiza Araujo Damboriarena
UNILA

Profa. Dra. Heloisa Marques Gimenez
UNILA

Prof. Dr. Clécio Ferreira Mendes
UNILA

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____

RESUMO

Este trabalho analisa como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs para EREER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) estão contempladas no Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (2021), especificamente, no Volume Dois, Formação Geral Básica. Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, cujo procedimento metodológico utilizado foi a análise documental. A pesquisa foi realizada em duas etapas principais de coleta de dados: 1) busca por palavras-chave relacionadas à temática étnico-racial (ex.: África, afro-brasileira, discriminação, racismo) nos textos do referencial; e 2) busca, nos quadros organizadores de sugestões de conteúdo de cada componente curricular de uma lista de 23 conteúdos específicos determinados pelas DCNs (2004). Os resultados revelaram uma implementação desigual: enquanto as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente os componentes de História, Sociologia e Geografia, contemplam de forma significativa temas como reinos africanos, escravidão, resistência, quilombos e crítica ao mito da democracia racial, a maioria das outras áreas e componentes (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza — exceto Biologia — e Filosofia) aborda a temática étnico-racial de maneira genérica e implícita, diluída em conceitos como “diversidade” e “combate ao preconceito”. Conclui-se que a implementação das DCNs como política pública no âmbito estadual, falha em efetivar uma abordagem transversal e estrutural prevista nas diretrizes nacionais.

Palavras-chave: Educação Étnico-Racial. Políticas Públicas. Paraná. Ensino Médio. Lei 10.639/03. Análise Documental.

RESUMEN

Este trabajo analiza cómo las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (DCNs para ERER) y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana (2004) están contempladas en el Referencial Curricular de la Enseñanza Media de Paraná (2021), específicamente en el Volumen Dos, Formación General Básica. Esta es una investigación cualitativa, de carácter descriptivo-analítico, cuyo procedimiento metodológico utilizado fue el análisis documental. La investigación se realizó en dos etapas principales de recolección de datos: 1) búsqueda de palabras clave relacionadas con la temática étnico-racial (ej.: África, afrobrasileña, discriminación, racismo) en los textos del referencial; y 2) búsqueda, en los cuadros organizadores de sugerencias de contenido de cada componente curricular, de una lista de 23 contenidos específicos determinados por las DCNs (2004). Los resultados revelaron una implementación desigual: mientras que las Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, especialmente los componentes de Historia, Sociología y Geografía, contemplan de forma significativa temas como reinos africanos, esclavitud, resistencia, quilombos y crítica al mito de la democracia racial, la mayoría de las otras áreas y componentes (Lenguajes, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza — excepto Biología — y Filosofía) aborda la temática étnico-racial de manera genérica e implícita, diluida en conceptos como "diversidad" y "combate al prejuicio". Se concluye que la implementación de las DCNs como política pública en el ámbito estatal fracasa en efectivizar el abordaje transversal y estructural previsto en las directrices nacionales.

Palabras clave: Educación Étnico-Racial. Políticas Públicas. Paraná. Enseñanza Media. Ley 10.639/03. Análisis Documental.

ABSTRACT

This study analyzes how the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education (DCNs for EREER) and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004) are incorporated into the Paraná Secondary Education Curriculum Reference (2021), specifically in Volume Two, Basic General Education. This is a qualitative, descriptive-analytical research, whose methodological procedure used was document analysis. The research was conducted in two main data collection stages: 1) a search for keywords related to the ethnic-racial theme (e.g., Africa, Afro-Brazilian, discrimination, racism) in the reference texts; and 2) a search, within the organizing tables of content suggestions for each curricular component, for a list of 23 specific contents determined by the DCNs (2004). The results revealed an uneven implementation: while the Human and Applied Social Sciences, especially the components of History, Sociology, and Geography, significantly address themes such as African kingdoms, slavery, resistance, quilombos, and criticism of the myth of racial democracy, most other areas and components (Languages, Mathematics, Natural Sciences — except Biology — and Philosophy) approach the ethnic-racial theme in a generic and implicit manner, diluted in concepts such as "diversity" and "combating prejudice." It is concluded that the implementation of the DCNs as a public policy at the state level fails to achieve the transversal and structural approach foreseen in the national guidelines.

Keywords: Ethnic-Racial Education. Public Policy. Paraná. Secondary Education. Law 10.639/03. Document Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades do componente de Língua Portuguesa relacionadas com a ERER.....	32
Quadro 2 – Habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias relacionadas com ERER.....	39
Quadro 3 – Competências da Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	40
Quadro 4 – Habilidades da Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas relacionadas com a ERER – direta ou indiretamente.....	49
Quadro 5 – As DCNs para ERER (2004) nas sugestões do componente de Artes..	52
Quadro 6 – As DCNs para ERER (2004) nas sugestões de conteúdo do componente Educação Física.....	54
Quadro 7 – Competências da Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	54
Quadro 8 – Conteúdos determinados pela ERER no componente História.....	55
Quadro 9 – As DCNs para ERER (2004) nas sugestões do componente de Artes..	69
Quadro 10 – As DCNs para ERER (2004) nas sugestões de conteúdo do componente Educação Física.....	70
Quadro 11 – Conteúdos determinados pela ERER no componente Geografia.....	77
Quadro 12 – Conteúdos determinados pela ERER no componente História.....	77
Quadro 13 – Conteúdos determinados pela ERER no componente Sociologia.....	81
Quadro 14 – Conteúdos determinados nas DCNs e encontrados no documento....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CADARA – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros

CEE-PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

FGB – Formação Geral Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NEM – Novo Ensino Médio

PNEERQ – Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola

RCNEM – Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná

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

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

BANCA EXAMINADORA.....	3
LISTA DE QUADROS.....	7
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	8
1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	16
2.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DO BRASIL.....	16
2.2 LUTA DO MOVIMENTO NEGRO.....	19
2.3 EVOLUÇÃO DA EREER NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	22
2.4 IMPLEMENTAÇÃO DA EREER.....	27
2.5 AS DCNs PARA EREER COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	28
3 METODOLOGIA.....	31
3.1 COLETA DOS DADOS.....	31
3.1.1 Palavras-chave e conteúdos buscados.....	32
4 O REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ.....	35
4.1 FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB).....	36
4.1.1 Linguagens e suas tecnologias.....	38
4.1.1.1 <i>Componente curricular de arte</i>	42
4.1.1.1.1 Unidades temáticas do componente de Arte	43
4.1.1.1.2 Encaminhamentos metodológicos de arte	43
4.1.1.2 <i>Componente Curricular Educação Física</i>	43
4.1.1.2.1 Unidades Temáticas do Componente Educação Física...	45
4.1.1.2.2 Encaminhamentos metodológicos do componente educação física	47
4.1.1.3 <i>Componente curricular de Língua Inglesa</i>	47
4.1.1.4 <i>Componente curricular de Língua Portuguesa</i>	48
4.1.1.4.1 Unidades temáticas do componente curricular Língua Portuguesa	48
4.1.1.5 <i>Avaliação em Linguagens e suas Tecnologias</i>	50
4.1.2 Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	51
4.1.3 Matemática e suas Tecnologias.....	52
4.1.4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	53
4.1.4.1 <i>Componente curricular Filosofia</i>	57
4.1.4.1.1 Unidades temáticas do componente Filosofia	58
4.1.4.2 <i>Componente curricular Geografia</i>	58
4.1.4.2.1 Unidades temáticas do componente curricular Geografia..	59
4.1.4.2.2 Encaminhamentos metodológicos do componente Geografia	60
4.1.4.3 <i>Componente curricular História</i>	60

4.1.4.3.1	Unidades temáticas do componente curricular História.	60
4.1.4.4	Componente curricular Sociologia.....	62
4.1.4.4.1	Unidades temáticas do componente curricular Sociologia.	62
5	AS DCNs PARA EREER NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ.....	65
5.1	O NOVO ENSINO MÉDIO.....	65
5.2	AS DCNs PARA EREER E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA.....	67
5.2.1	As DCNs para EREER na área de Linguagens e suas Tecnologias.....	67
5.2.1.1	As DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) no componente curricular de Artes.....	68
5.2.1.2	As DCNs para EREER no componente Educação Física.....	69
5.2.1.3	As DCNs para EREER (2004) no componente Língua Inglesa.....	70
5.2.1.4	As DCNs para EREER no componente Língua Portuguesa.....	71
5.2.2	As DCNs para EREER na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	72
5.2.3	As DCNs para EREER (2004) na área de Matemática e suas Tecnologias.....	73
5.2.4	As DCNs para EREER na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	73
5.2.4.1	As DCNs para EREER no componente Filosofia.....	75
5.2.4.2	As DCNs para EREER no componente Geografia.....	75
5.2.4.3	As DCNs para EREER no componente História.....	77
5.2.4.4	As DCNs para EREER (2004) no componente Sociologia.....	79
5.3	PALAVRAS-CHAVE E CONTEÚDOS ENCONTRADOS.....	82
5.3.1	Palavras-chave.....	82
5.3.2	Conteúdos determinados nas DCNs.....	83
6	CONCLUSÃO.....	85
	REFERÊNCIAS.....	88

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é identificar como as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs para EREER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) estavam contempladas no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná de 2021, especificamente no Volume Dois, Formação Geral Básica (FGB).

As perguntas que nortearam esta pesquisa foram: 1 - Como as DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) foram contempladas no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021), especificamente no Volume Dois, Formação Geral Básica (FGB)? Qual componente curricular mais sugere conteúdos determinados pelas DCNs para EREER (2004)?

A educação para as relações étnico-raciais não deve estar presente apenas nas propostas de referenciais curriculares. Ela envolve diversos outros aspectos, como a escolha dos livros didáticos, a formação inicial e continuada de professores, projetos político-pedagógicos das escolas, seleção de livros para as bibliotecas escolares, entre outros fatores que o presente trabalho não abrange. Ao apontar as ausências e presenças das DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021), não podemos afirmar como tais temas são abordados nos livros didáticos ou pelos professores na sala de aula, já que estas sugestões são superficiais no documento, não sendo pormenorizadas, coisa que tampouco é o objetivo do documento. Portanto, é possível que, na sala de aula, professoras e professores cumpram exatamente como está no Referencial ou não, tanto para menos, deixando de abordar conteúdos determinados nas DCNs (2004) e sugeridos pelo Referencial, como também abordando temas determinados pelas DCNs e não sugeridos no Referencial.

Sob a perspectiva da análise de políticas públicas, aqui entendidas como "o conjunto de ações e omissões do Estado que refletem determinada orientação política e que afetam a vida dos cidadãos" (SECCHI, 2020, p. 3), as DCNs para EREER (2004) são entendidas como uma política pública educacional e afirmativa cuja presença (ou ausência) no Referencial paranaense representa parte importante de sua implementação. Sendo assim, analisar como tais diretrizes estão

contempladas no RCNEM (2021) é buscar entender como a política nacional de promoção da educação das relações étnico-raciais se materializa na política curricular de nível estadual.

A inclusão do artigo 26A à Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei 10.639/2003 - depois alterada pela 11.645/2008, marca a introdução legal da EREER no Brasil ao inserir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas do país e deve ser levada em conta nas propostas curriculares elaboradas pelas secretarias de educação. Nesta pesquisa, concentra-se a atenção no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado do Paraná (RCNEM), publicado em 2021, em atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018 e à Lei 13.415/2017, o chamado Novo Ensino Médio (NEM) - dois documentos que mudaram significativamente a forma de oferta do Ensino Médio¹.

Destaca-se que este documento determina o conteúdo mínimo a ser oferecido em todas as redes e instituições de ensino médio do estado. A escolha de pesquisar o Volume Dois se deu pois nele consta o conteúdo obrigatório a ser passado aos estudantes, sendo constituído pelas quatro áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. São elas:

Área de Linguagens e suas Tecnologias, cujos componentes são Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, cujos componentes são Biologia, Física e Química; Área de Matemática e suas Tecnologias, e seu componente Matemática; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com seus componentes curriculares Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e para realizá-la foi feito um estudo documental de caráter descritivo, identificando como e se as DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) estão contempladas nos textos referentes às áreas e componentes mencionados

¹ O NEM sofreu algumas mudanças em 2024, através da [Lei nº 14.945/2024](#), que revogou parte da Lei 13.415/2017. Em 2025 o Referencial do Paraná foi revisado para se adaptar à nova Lei. A mudança da Lei trouxe mudanças significativas na carga horária no que se refere à FGB, que passou de 1.800 horas para 2.400, tendo os IFs mudado em sentido contrário, e sua carga horária mínima passou para 600 horas. O Referencial revisado reflete isso no enxugamento do Volume 3, referente aos IFs, cuja versão de 2021 tinha 440 páginas, tendo diminuído para 142 na revisão de 2025. Dito isso, esta pesquisa já estava avançada quando das mudanças e optou-se por continuar com o documento de 2021.

acima. Para isso, dois procedimentos foram executados: 1 - uma busca por palavras-chave nos textos, a fim de identificar e contextualizar menções a temas da EREER, seja à legislação, seja discussão sobre o tema, etc., e 2 - Busca pelos conteúdos determinados nas DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) nos quadros organizadores de sugestões de conteúdo das unidades temáticas de cada componente curricular analisado.

O documento no qual se baseia este estudo são as DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as quais são constituídas pelo Parecer 03/2004, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), de 10 de março de 2004 e pela resolução número 01/04, CNE/CP, de 17 de Junho de 2004. Esse documento, além de várias outras determinações e recomendações, determina:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (MEC/CNE, 2004, p. 18).

As DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são a regulamentação do artigo 26-A da LDB, portanto, a elaboração de referenciais curriculares que cumpram o disposto neste documento é obrigação dos estados através de suas respectivas secretarias de educação. Sendo assim, toda proposta de currículo para a Educação Básica deve levá-las em conta.

O presente trabalho está dividido em seis capítulos: 1 - Introdução; 2 - A necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, no qual aborda-se um pouco da história do Brasil com foco na questão racial, a luta do movimento negro por uma educação antirracista, a EREER nas legislações e instituições brasileiras e a implementação da EREER no Brasil; 3 - Metodologia; 4 - O referencial curricular para o Ensino Médio do Paraná, no qual apresenta-se o Volume 01 do referencial, a estrutura do documento e alguns conceitos importantes utilizados em sua formulação, e sua subseção, na qual descreve-se a Formação Geral Básica, destacando os trechos nos quais a EREER aparece; 5 - As DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021), no qual se apresentam os resultados da pesquisa, fazendo uma análise de como os resultados

do capítulo anterior se relacionam com as DCNs para EREER (2004); e 6 - Conclusão.

2 A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Este capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira seção será abordada a formação histórica, política e social do Brasil sob a perspectiva racial. Na segunda seção, tratar-se-á da luta do Movimento Negro que culminou nas políticas de ação afirmativa, especialmente a EREER. Na terceira seção, o tema será a evolução legal, normativa e institucional da EREER no Brasil. Na quarta seção, será abordada a implementação da EREER, seus avanços e desafios. Por fim, na quinta e última seção, aborda-se como as DCNs para EREER (2004) podem ser analisadas sob a lente do conceito de políticas públicas.

2.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DO BRASIL

Para tratar da EREER, é importante que, ainda que de maneira superficial, aborde-se a formação histórica e social do Brasil, destacando o papel central da escravidão e do racismo. Nesta seção, objetiva-se descrever rapidamente como se deu a colonização do território hoje denominado Brasil e o papel da população escravizada neste processo.

A colonização do que hoje chamamos América foi consequência de processos ocorridos na Europa a partir do século XV, nos quais a expansão do comércio, aliada a uma revolução tecnológica no transporte marítimo possibilitou a países como Portugal, Espanha, Inglaterra e Holanda um desenvolvimento econômico enorme e o fortalecimento da burguesia (SOARES, 2018).

Apesar de, inicialmente, o objetivo desses movimentos ser o de “expropriar os territórios entendidos como atrasados e com riquezas naturais aparentes” (SOARES, 2018, p. 575), sem que fosse necessário um povoamento; como no caso de África e Índia; aqui nas Américas, especificamente no Brasil, surgiu a necessidade de se povoar para que se pudesse produzir visando a exportação.

Para os fins mercantis que se tinham em vista, a ocupação não se podia fazer como nas simples feitorias, com um reduzido pessoal incumbido apenas do negócio, sua administração e defesa armada; era preciso ampliar essas bases, criar um povoamento capaz de abastecer e manter as feitorias que se fundassem e organizar a produção dos gêneros que interessassem ao seu comércio. A ideia de povoar surge daí, e só daí. (PRADO JÚNIOR, 1994, p. 24 apud SOARES, 2018, p. 575).

Fica claro que o sentido da colonização do Brasil nunca foi o

povoamento, mas sim o comércio. Caio Prado Júnior, em seu livro *Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia* (2011), explica que a base da colonização e exploração desse território era o latifúndio, a escravidão e a monocultura.

Este povoamento e a instalação dos latifúndios gerava a necessidade de uma quantidade extensiva de mão de obra, impossível de ser composta apenas pelos europeus, tanto pela pequena disponibilidade em termos demográficos, como pelos objetivos dos colonizadores, principalmente no caso português, que não era se estabelecer, mas retirar toda a riqueza possível daqui a fim de comercializá-la na Europa. Daí a implantação da escravidão moderna, que, além de ser a maneira de tornar viável a colonização era, ela própria, um negócio em si e fonte de riqueza (SOARES, 2018). Este, inclusive, é um dos motivos pelos quais o uso de indígenas para o trabalho escravo foi ficando minoritário com o passar do tempo, apesar de ter sido importante no início (MOURA, 1994).

Jacob Gorender (2016) destaca que o modo de produção surgido no Brasil, que ele denomina escravismo colonial, “não encontra explicação nas direções unilaterais do evolucionismo nem do difusionismo” (GORENDER, 2011, p. 84), ou seja, não foi uma síntese de modos de produção de indígenas e portugueses, ou a continuação do que havia em Portugal, e tampouco uma “reedição” do escravismo greco-romano, mas um “modo de produção de características novas, antes desconhecidas na história humana” (Ibidem, p. 88).

Outro intelectual a tratar da formação do Brasil tendo o trabalho forçado de africanos e seus descendentes como foco foi Clóvis Moura. Esse identifica duas fases do escravismo no Brasil: Escravismo Pleno e Escravismo Tardio. O primeiro, teria durado de mais ou menos 1550 a 1850, quando foi proibido o tráfico internacional de pessoas com a Lei Eusébio de Queirós; o segundo até 1888, quando a Abolição foi conquistada (MOURA, 1994).

Percebe-se que o escravismo pleno perpassa todo o período colonial, reinado de Dom João VI e Império de Dom Pedro I e Dom Pedro II.

Nesse longo período de mais de trezentos anos, estrutura-se e dinamiza-se o modo de produção escravista no Brasil com todas as características que determinarão o comportamento básico das duas classes fundamentais da sua estrutura social: senhores e escravos (MOURA, 1994, p. 35).

Todas as outras instituições, classes, autoridades, grupos, enfim, o resto da sociedade estava, de uma maneira ou de outra, atrelado ao escravismo. Na

parte social, entre a classe dos trabalhadores livres, todos tinham laços de subordinação com os senhores. Institucionalmente, o governo-geral foi instituído em 1549 com o objetivo de administrar a Colônia, assim como a parte fiscal era de responsabilidade do Provedor-mor e a judiciária do Ouvidor Geral. As três instituições funcionavam de maneira centralizadora.

Moura (1994) explica que o escravismo pleno tinha como características fundamentais o monopólio comercial com Portugal; o tráfico internacional de escravos africanos - que além de suprir os latifúndios de mão de obra, gerava riqueza a ser acumulada pela Metrópole; a produção toda voltada para o comércio exterior - salvo a de subsistência; a impossibilidade de acumulação de capital internamente devido à submissão à Metrópole; o latifúndio como forma fundamental de propriedade; uma legislação violenta contra os escravizados²; e “escravos lutam sozinhos de forma ativa e radical contra o instituto da escravidão” (MOURA, 1994; p. 50).

Para Clóvis Moura (1988), a luta dos escravos, principalmente a constituição de quilombos e revoltas, foram cruciais para a abolição, já que tinham um caráter de esgarçamento das bases econômicas, com efeito degenerativo no sistema escravista em si.

No pós-abolição, ainda durante o Império e mesmo depois com a República, os negros foram marginalizados, tendo as elites brasileiras optado por um projeto de branqueamento da população através do incentivo à imigração europeia, tendo esta conformação social deixado marcas profundas, cujos reflexos podem-se encontrar facilmente na formação socioeconômica brasileira atual, marcada por desigualdades de cunho racial em praticamente todos os aspectos, como trabalho, renda, escolaridade, nos índices de violência, etc.

Além disso, diversos mecanismos foram desenvolvidos para impedir que a camada negra da população brasileira pudesse acessar benefícios, serviços, etc., para que os brancos seguissem usufruindo sem disputa. Moura fala de uma barragem étnica,

Bloqueios estratégicos, que começam no próprio grupo família, passam pela

² Jacob Gorender (2016) comenta que “ao reconhecer a responsabilidade penal dos escravos, a sociedade escravista os reconhecia como homens: além de incluí-los no direito das coisas, submetia-os à legislação penal.” O escravo só era reconhecido como humano quando era punido legalmente.

educação primária, a escola de grau médio até a universidade; passam pela restrição no mercado de trabalho, na seleção de empregos, no nível de salários em cada profissão, na discriminação velada (ou manifesta) em certos espaços profissionais (MOURA, 2020, p. 25).

Segundo o Censo 2022, o Brasil tem 203,1 milhões de habitantes, sendo as pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas) cerca de 112,7 milhões. Dessas, cerca de 92,1 milhões se declararam pardas; 20,6, pretas; 88,2, brancos; 1,7 milhão, indígenas; e 850,1 amarelas (IBGE, 2022). A desigualdade racial se manifesta de várias formas. Por exemplo, negros com ensino superior ganham, em média, 32% a menos que os não negros com a mesma escolaridade; a cada 48 negros no mercado de trabalho, um está em posição de liderança, enquanto a cada 18 não negros 1 está em posição de liderança; das 10 ocupações que mais pagam no Brasil, os negros ocupam apenas 27%, entre os médicos especialistas, uma dessas 10 ocupações, negros são apenas 13,6%. O contrário também é verdadeiro: das 10 ocupações com menor rendimento, negros são maioria. Uma a cada quase seis mulheres negras trabalha como empregada doméstica. As trabalhadoras negras que trabalham como empregadas domésticas sem carteira assinada recebem, em média, R\$950,00 por mês, valor abaixo do salário-mínimo. Com relação ao acesso à universidade, mesmo que de 2012 a 2024 o percentual de pessoas negras com ensino superior completo tenha mais que dobrado, passando de 3,9% para 9,2%, o percentual de não negros com a mesma escolaridade era de 20,4% em 2024 (DIEESE, 2024).

Segundo o Atlas da Violência (CERQUEIRA; BUENO, 2024), 76,5% dos homicídios registrados no Brasil em 2022 vitimaram pessoas negras, 29,7 homicídios para cada 100 mil habitantes, enquanto este índice para pessoas não negras foi de 10,8. Nos estados, o mais letal para negros é a Bahia, taxa de 51,6, enquanto no Paraná a taxa é pouco abaixo da nacional, 25,9 para cada 100 mil habitantes. O índice para não negros no Paraná é de 20,0. Na capital do estado, Curitiba, a taxa de homicídios de pessoas negras a cada 100 mil habitantes é de 38,8.

2.2 LUTA DO MOVIMENTO NEGRO

A promulgação da Lei 10.639/03 foi resultado da luta do movimento negro no Brasil e tem como principal objetivo combater o racismo ao enfatizar a

importância do povo negro na formação histórica, social, econômica e política do país, ressaltando, por exemplo, histórias de resistência, como a dos quilombos e Revolta dos Malês e seus protagonistas; personalidades negras da literatura, música, política, etc, como Clóvis Moura e Luiz Gama; assim como diversos outros aspectos da contribuição do povo negro na formação do Brasil. Além disso, propõe que se discuta o racismo, suas raízes e consequências, as desigualdades entre negros e brancos, os privilégios que pessoas brancas usufruem em detrimento do bem-estar de pessoas negras, entre outros temas.

Durante o século XX, as principais organizações do movimento negro, em suas diversas fases, sempre deram importância para a questão da educação. Esta importância é constatada tanto por reivindicações de acesso igualitário, como por ações diretas de alfabetização realizadas por algumas dessas organizações. Porém, foi nos anos 1970, principalmente com a formação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que esta questão deu um salto qualitativo. O acesso do povo negro à educação continuou sendo pauta importante, porém, a maneira como os negros eram retratados nos currículos ganhou bastante relevância (PEREIRA, 2011).

Pereira (2011) explica que este salto qualitativo se deu pois, ao contrário das principais organizações do movimento negro que existiram até meados dos anos 1960, as organizações que formaram o MNU tinham como um de seus principais fundamentos a luta contra o mito da democracia racial e pela valorização do povo negro. Um dos objetivos desta luta é que o Estado brasileiro reconheça o racismo histórico pelo qual a população negra brasileira sofre e promova ações afirmativas de combate a este racismo e às desigualdades dele derivadas. Isso passa pela promoção de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena nas escolas, ressaltando a importância do papel dessas populações na formação histórica, social, econômica, política e cultural do país e da constituição da identidade nacional, sendo a Lei 10.639/03 uma das vitórias do movimento negro, conquistadas no início do Século XXI.

Tais vitórias do Movimento Negro foram alcançadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores, tanto sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) como na de Dilma Rousseff (2011-2016). Como ressalta Marcelo Carvalho:

Sem sombra de dúvidas, as políticas públicas voltadas à população negra brasileira ganham maior apoio governamental no interregno 2003-2014. Foram muitas as conquistas relativas às reivindicações históricas do movimento negro nesse momento: a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) 1; a promulgação da Lei no 10.639/2003; a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e, em decorrência, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (2010); a implementação de políticas de ações afirmativas na modalidade cotas nas universidades públicas brasileiras; e a aprovação, de maneira unânime (2012), da constitucionalidade das ações afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) (CARVALHO, 2018, P. 213).

Com relação aos indígenas, o processo foi semelhante: no que se refere ao ensino de história nas escolas brasileiras, o indígena, via de regra, sempre foi ou invisibilizado ou retratado como sujeito passivo, vítima da colonização ou empecilho para o progresso, nunca como sujeito ativo, sendo ignorada a importância destas populações para formação histórica, social, econômica, política e cultural do Brasil (RODRIGUES, 2022).

Assim como o movimento negro, foi a partir dos anos 1970 que a luta dos povos indígenas passou a contar com a reivindicação de representação como sujeito ativo nos currículos das escolas brasileiras. Em 2008, a Lei 11.645/08 modificou a Lei 10.639/03, de 09 de Janeiro de 2003, que, por sua vez, já havia alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Mais precisamente, adicionando os artigos 26-A, 79-A e 79-B. A Lei de 2008 apenas incluiu os indígenas. Seguem os dois textos:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

["Art. 26-A.](#) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"§ 3º (VETADO)"

["Art. 79-A.](#) (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(BRASIL, 2003)

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

"[Art. 26-A.](#) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(BRASIL, 2008)

2.3 EVOLUÇÃO DA EREER NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) está legalmente fundamentada, primeiramente, por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção Internacional sobre a Erradicação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ocorrida 1965 e ratificada pelo Brasil em 1969 (BRASIL, 1969), a qual já sugeria que ações afirmativas deveriam ser tomadas pelos países no sentido de promover a igualdade para grupos e indivíduos historicamente alijados de acesso a Direitos Humanos (ONU, 1965 apud DE SOUZA, 2017). Porém, foi apenas em 2001, na III Conferência de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em Durban, África do Sul, o momento no qual a comunidade internacional reconheceu oficialmente os males da discriminação racial resultantes dos processos de colonização, escravidão e o do tráfico internacional de seres humanos.

13. [...] reconhecemos que a escravidão e o tráfico de escravos, especialmente o tráfico transatlântico de escravos constituem e sempre deveriam ter constituído, um crime de lesa humanidade e são uma das principais fontes e manifestações de racismo, discriminação racial,

xenofobia e formas conexas de intolerância, e que os africanos e os afrodescendentes, os asiáticos e as pessoas de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas desses atos e continuam sendo de suas consequências;

14. [...] Reconhecemos os sofrimentos causados pelo colonialismo e afirmamos que onde e quando quer ocorreram, devem ser condenados e há que impedir-se que ocorram de novo. Lamentamos também que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas sejam considerados entre os fatores que contribuem para as desigualdades sociais e econômicas duradouras em muitas partes do mundo de hoje;

18. Realçamos que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as desigualdades econômicas estão estritamente vinculadas com o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as práticas conexas de intolerância e contribuem para a persistência de atitudes e práticas racistas, que por sua vez geram mais pobreza (Organização das Nações Unidas, 2001, p.7-8, apud DA SILVA, 2010).

Desse reconhecimento veio a obrigação de que países nos quais tenha havido escravidão e tráfico de escravos passassem a promover políticas públicas no sentido de combater a discriminação racial no presente e reparar os danos causados pelo racismo do passado cujos efeitos sentiam-se/sentem-se na atualidade. Ou seja, combater as desigualdades raciais e sociais derivadas da escravidão através das chamadas ações afirmativas, instituindo, por exemplo, sistemas de cotas para universidades e mercado de trabalho e combatendo o racismo através da educação de maneira sistematizada, modificando os currículos no sentido de valorizar a diversidade, reconhecendo o racismo, incluindo os grupos discriminados como protagonistas e não mais como agentes passivos do processo histórico, dentre outras medidas (DA SILVA, 2010).

A EREER também está fundamentada legalmente na própria Constituição de 1988 em seu artigo 5º, inciso I, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”; no artigo 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”; também no artigo 206, inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; no parágrafo primeiro do artigo 242, “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”; ainda, no artigo 215 “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”; e, por fim, no artigo 216,

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas

[...]

(BRASIL, 1988)

A Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já previa, em seu artigo 26, parágrafo 4º, que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Porém, “o texto inicial da LDBEN ficou circunscrito ao ensino de História do Brasil, não potencializando ações mais amplas para o campo do currículo escolar” (DE SOUZA, 2017, p. 63). Esse problema foi corrigido com a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A primeira incluiu os artigos 26A, 79A e 79B à LDB, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino brasileiras. A segunda alterou o artigo 26A, incluindo os povos indígenas.

A Lei 10.639/03 foi regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs para ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através do Parecer 03/2004, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), de 10 de março de 2004 e da resolução número 01/04, CNE/CP, de 17 de Junho de 2004.

Neste documento, o Estado brasileiro assume oficialmente o racismo, os males dele derivados; especificamente, a brutal desigualdade existente entre negros e brancos no país cuja raiz foi a escravidão e a maneira pela qual se deu o pós-abolição; afastando-se da versão antes oficial de defesa do mito da democracia racial, a qual defendia uma suposta harmonia de raças no Brasil devido a fatores culturais de brancos (portugueses), negros e indígenas (MOURA, 2020).

Nas DCNs para ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão elencadas diversas obrigações da União, estados, Distrito Federal, municípios, coordenadores pedagógicos e professores, no sentido de promover a História e Cultura africana e afro-brasileira. Estas obrigações vão

desde a supervisão e elaboração de livros e outros materiais didáticos por parte dos sistemas de ensino (Art. 7º), até a promoção, por parte das coordenações pedagógicas, de estudos para o desenvolvimento de projetos por professores (Art. 3º, parágrafo 2º).

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Além disso, as DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana contém diversas determinações sobre como devem ser as abordagens de temas e elencam conteúdos específicos que devem ser abordados preferencialmente - não exclusivamente - nas disciplinas de Educação Artística e História e Literatura Brasileiras. Por exemplo:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro.

[...]

[...]se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que:
– se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana;

[...]abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares[...].
(BRASIL, 2004, p. 20-21)

O texto completo das DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é abrangente, no sentido de abordar desde a falsa ideia de democracia racial, passando por determinações para União, Estados, Distrito Federal e Municípios, suas secretarias e conselhos de educação, obrigações para gestores e coordenadores e professores, chegando até a temas e conteúdos

específicos para constar nos currículos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. É um documento profundo que almeja mudanças profundas no país através da educação.

Para atingir tais objetivos, foi lançado em 2009 o Plano Nacional para Implementação das DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana cujo objetivo era a:

institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnorraciais maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2009)

Para cumprir tal objetivo, ações deveriam ser realizadas, no prazo de cinco anos, a partir de seis eixos fundamentais: 1 - fortalecimento do marco legal cujo objetivo era avançar na regulamentação e implementação da EREER nos níveis estadual e municipal; 2 - Política de formação inicial e continuada e 3 - Política de materiais didáticos e paradidáticos. Apresentados de forma conjunta, esses eixos buscavam articular as DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com programas existentes relacionados à formação de professores, produção de livros didáticos e aquisição de livros para bibliotecas. Os eixos 2 e 3 eram as “principais ações operacionais do Plano” (BRASIL, 2009); 4 - Gestão democrática e mecanismos de participação social: tinha como pressuposto a participação social como crucial para a implementação perene de uma política de Estado; 5 - Avaliação e Monitoramento: tinha como objetivo a construção de indicadores que permitissem o monitoramento da implementação por parte de União, estados e municípios a fim de avaliar tal implementação de maneira a indicar melhorias; e 6 - Condições Institucionais: este eixo apontava para a necessidade de criação de setores específicos responsáveis pela implementação da EREER, assim como indicava mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias.

Ainda sobre marcos legais e institucionais de combate à discriminação racial e promoção da igualdade e diversidade, é importante destacar a promulgação da Lei 12.288/2010, o Estatuto da Igualdade Racial, “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. Esse Estatuto também trata do tema da educação e, em seu artigo 11, salienta a obrigatoriedade do ensino de história e

cultura africana e afro-brasileira do artigo 26A da LDB, indica que essas devem constar de maneira ampla em todo o currículo da educação básica, destacando, ainda, o papel crucial da formação inicial e continuada de professores.

Institucionalmente, foi criada em 2003 a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC); em 2005, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA); em 2008 o Grupo de Trabalho Interinstitucional para elaboração do Plano Nacional de Implementação das DCNs para ERER; em 2010, o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR); em 2012 acrescenta-se o termo “inclusão” à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com vistas a viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com foco na diminuição das desigualdades educacionais; em 2015 extingue-se a SEPPIR; 2019, Extinção da SECADI/MEC; 2023, criação do Ministério da Igualdade Racial e recriação da SECADI/MEC; 2024, Lançada a Pnerq, Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.

2.4 IMPLEMENTAÇÃO DA ERER

Segundo pesquisa realizada em 2023 pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, 53% das Secretarias Municipais de Educação que responderam ao questionário não promovem ações contínuas para a aplicação da ERER.

Esta pesquisa, cujo questionário foi respondido por 21% de todos os municípios brasileiros, indica que 18% dos municípios não promovem ação alguma e apenas 29% das Secretarias “desenvolvem ações que nos permitem reconhecer a intencionalidade em aplicar a referida lei” (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 8).

Alguns resultados da pesquisa são: municípios de médio e grande porte são os que, em geral, alteraram sua estrutura administrativa para atender a Lei 10.639/03; apesar da maioria das Secretarias Municipais de Educação realizarem ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, estas são, na maior parte das vezes, esporádicas e realizadas apenas no mês/semana do Dia da Consciência Negra, mesmo nas cidades cujas secretarias de educação

tenham adaptado o referencial curricular; o acompanhamento de indicadores de desempenho por raça é realizado por poucas secretarias; “Grande parte das secretarias afirma não ter recebido suporte suficiente de outros entes e instituições para a implementação da lei” (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 69).

Em 2024 a SECADI/MEC, através da Pnecrq fez um levantamento sobre a implementação da educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola. Um questionário foi enviado para todos os secretários de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal e foi respondido por 98% do público-alvo, sendo todos os secretários estaduais e 5.447 secretários municipais. Seguem alguns resultados desse levantamento: Institucionalização, 74,1% das secretarias estaduais de educação afirma ter algum tipo de normativa sobre a EREER, esse índice cai para 42,6% em âmbito municipal; 88,9% das secretarias estaduais de educação afirmam ter equipes responsáveis por políticas de equidade racial, no caso dos municípios, apenas 15,5%; 74,1% das secretarias estaduais de educação responderam ter produzido alguma normativa para a implementação do artigo 26A da LDB nos municípios, 42,6%.

Ao longo de 21 anos, programas e ações foram realizados, mas de forma muito individual, sem grande articulação nacional”, disse a secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, Zara Figueiredo. “O diagnóstico aponta para a ausência de uma coordenação federativa mais forte nesse período — que ocasionou uma grande diferença no avanço da implementação da política entre estados e municípios — e para melhorias menos estruturais e mais eventuais na educação para as relações étnico-raciais (MEC, 2024).

Fica claro que há muito o que avançar na implementação da EREER, principalmente no que se refere aos municípios. Temas como a institucionalização do combate ao racismo no ambiente escolar e na gestão da educação, formação de professores, apoio institucional às secretarias municipais de educação por parte do MEC e secretarias estaduais são alguns dos desafios identificados.

2.5 AS DCNs PARA EREER COMO POLÍTICA PÚBLICA

Para Leonardo Secchi (2020), há dois conceitos-chave para se entender o campo das políticas públicas: problema público e política pública. O problema público é a diferença entre uma situação desejada e a existente e só pode ser definido enquanto tal “se incomoda uma quantidade ou qualidade considerável de atores” (SECCHI, 2020, p. 19). A política pública é o instrumento pelo qual se

enfrenta o problema público, podendo ser definida como “o conjunto de ações e omissões do Estado que refletem determinada orientação política e que afetam a vida dos cidadãos” (SECCHI, 2016, p. 23). Mais especificamente, política pública é um

conceito abstrato que se materializa com instrumentos concretos como, por exemplo, leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios, impostos e taxas, decisões judiciais, entre muitos outros” (SECCHI, 2020, p. 19).

Neste sentido, as DCNs para EREER (2004) são uma política pública pois estabelecem diretrizes que devem se refletir em um conjunto de ações por parte do Estado, sendo a política curricular um de seus pontos centrais. Ou seja, é um instrumento concreto materializado na forma de diretrizes, que devem, por sua vez, se materializar nos referenciais curriculares, dentre outros instrumentos e ações, a fim de combater um problema público, o racismo e suas consequências na educação, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial, particularmente, da História e Cultura Afro-brasileira e africana. Sendo o racismo e suas consequências na educação um problema público pois assim é percebido por parte importante da sociedade, a qual se organizou e lutou para que assim fosse reconhecido, culminando com instrumentos legais e normativos. Além disso, as DCNs para EREER (2004) são uma política pública educacional de sentido afirmativo e reparador as quais, como afirma Santos (2019, p. 88), têm um “caráter corretivo e compensatório, voltado a reparar injustiças do passado que ainda repercutem no presente”.

Toda política pública pode ser compreendida através do modelo de ciclo de política pública. Segundo Subirats et al (2014, p. 35), tal ciclo descreve "as etapas que, de forma idealizada, vão desde a identificação de um problema até a avaliação da resposta dada pelo poder público". As etapas são as seguintes: 1 - identificação do problema, quando se reconhece alguma demanda social como uma questão de interesse público; 2 - formação da agenda, quando o poder público assume o compromisso com a resolução do problema; 3 - formulação, etapa de elaboração e escolha de alternativas e instrumentos a serem utilizados; 4 - implementação, fase na qual tomam-se medidas concretas para a esta resolução; 5 - avaliação, etapa de análise dos resultados e impactos gerados.

Neste sentido, a luta do Movimento Negro culminou com o racismo e

suas consequências reconhecidos como problema público, entrando na agenda do poder público. A promulgação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes em 2004 pode ser vista como a etapa de formulação. A incorporação das DCNs para EREER (2004) nos referenciais estaduais e municipais, corresponderia à fase de implementação. E, por fim, pesquisas como a realizada pelo SECADI/MEC em 2024 correspondem à etapa de avaliação. Portanto, ao analisar a presença (ou ausência) das DCNs para EREER (2004) no Referencial paranaense, atenta-se para uma fase essencial do ciclo desta política: a transposição em diretrizes estaduais.

A operacionalização de tais diretrizes nas redes estaduais de ensino, especificamente no Paraná e seu Referencial Curricular para o Ensino Médio (2021), representa a tradução de uma política pública em ação. A presente análise, ao pesquisar se e como as DCNs para EREER (2004) estão contempladas no RCNEM (2021), é uma tentativa de identificar em que medida tal política de abrangência nacional com orientações curriculares bastante específicas é convertida em âmbito estadual, processo que revela "escolhas, ênfases e omissões que caracterizam o processo de implementação de políticas públicas nos distintos níveis federativos" (Secchi, 2016, p. 87). Portanto, entende-se aqui o currículo não apenas como um conjunto de prescrições de cunho pedagógico, mas a própria política pública afirmativa em ação.

3 METODOLOGIA

Ao buscar como a política de Educação das Relações Étnico-Raciais, através de suas DCNs (2004), estão contempladas no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021), optou-se por uma análise documental. Tal opção justifica-se pois entende-se que os referenciais curriculares estaduais representam etapa crucial na implementação de políticas públicas educacionais de nível nacional. Assim como já salientado anteriormente neste trabalho, as DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) são uma política pública de caráter afirmativo e reparador, a qual intenciona orientar o currículo no sentido de combater o racismo e valorizar a diversidade étnico-racial. O modo como o Referencial (2021) contempla tais diretrizes nos dá um indicativo de como uma política nacional é operacionalizada no nível estadual. Ou seja, a presente pesquisa não pretende simplesmente descrever o documento, mas sim entender se o Estado do Paraná orienta a prática pedagógica sob sua responsabilidade de forma a materializar em seu referencial curricular (2021) a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para realizar essa tarefa, utiliza-se uma abordagem qualitativa, pois busca interpretar um fenômeno social que não pode ser simplesmente quantificado (MINAYO, 1994), no caso, em como as DCNs para EREER (2004) estão contempladas no Referencial Curricular do Paraná (2021). A pesquisa tem caráter descritivo-analítico. Descritivo pois busca fazer a descrição do documento, destacar e contextualizar palavras-chave, e analítico pois objetiva relacionar os resultados com as DCNs para EREER (2004); e, finalmente, como procedimento é principalmente documental, já que lida com documentos sem tratamento analítico de terceiros, com aspectos de pesquisa bibliográfica, pois se apoia, em menor grau, em outros estudos realizados por outros pesquisadores em outros referenciais (GIL, 2002).

3.1 COLETA DOS DADOS

Esta pesquisa foi realizada através das seguintes etapas: a) Busca por palavras-chave retiradas nas DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004) e do artigo 26-A da LDB nos textos referentes a todas as Áreas de Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares; b) Encontradas as palavras-chave, foi verificado o contexto no qual

estavam inseridas, sendo destacados os trechos referentes à EREER. Ressalta-se que as palavras-chave foram usadas apenas como guia, a fim de se encontrar nos textos trechos referentes à EREER, sendo consideradas as flexões de gênero e número; c) A seguir, o quadro organizador de cada unidade temática foi examinado a fim de identificar sugestões de conteúdo determinadas nas DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

3.1.1 Palavras-chave e conteúdos buscados

As palavras-chave pesquisadas no Volume Dois - Formação Geral Básica, foram: África; africana; afro; afro-brasileira; afrodescendente; discriminação; étnico; étnico-racial; etnia; negra(o); preconceito; raça; racial; racismo. As palavras-chave foram consideradas em suas flexões de gênero e número.

Os temas determinados pelas DCNs para EREER (2004) aqui estão agrupados em vinte e três conteúdos separados em três grupos: História da África e Diáspora - resistência, memória e construção de saberes; Cultura Afro-Brasileira - herança, resistência e contribuições; e Cultura Africana, saberes, inovações e diálogos globais.

Quadro 1 - Grupos de temas determinado nas DCNs para EREER referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

GRUPO	TEMA
História da África e da Diáspora	1. Memória e tradição oral: O papel dos anciãos e griots como guardiões da memória histórica.
	2. Crenças e espiritualidade: A história da ancestralidade e religiosidade africana.
	3. Civilizações africanas antigas: A contribuição decisiva dos núbios e egípcios para o desenvolvimento da humanidade.
	4. Estados e organizações pré-coloniais: As civilizações e organizações políticas como os reinos do Mali, Congo e Zimbábwe.
	5. Escravidão (perspectiva dos escravizados): O tráfico e a escravidão do ponto de vista dos cativos.
	6. Agentes do tráfico de escravos: O papel de europeus, asiáticos e também de africanos no tráfico negro.
	7. Resistência à Escravidão e Formação de

	Quilombos: As diversas formas de resistência (cotidiana, cultural, política), com foco na formação de quilombos como projetos políticos de liberdade, autonomia e preservação de saberes africanos.
	8. Colonialismo (perspectiva africana): A ocupação colonial na perspectiva dos africanos.
	9. Movimentos de libertação: As lutas pela independência política dos países africanos.
	10. Conexões continentais e diaspóricas: As relações entre as culturas e histórias dos povos da África e os da diáspora.
	11. Formação da diáspora: A formação compulsória da diáspora, e a vida e existência cultural e histórica dos africanos e descendentes fora da África.
	12. Dispersão e diversidade diaspórica: A diversidade da diáspora atual nas Américas, Caribe, Europa e Ásia.
	13. Relações internacionais diaspóricas: Os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.
Cultura Afro-Brasileira	14. Manifestações culturais cotidianas e festivas: O "jeito próprio de ser, viver e pensar" manifestado no dia a dia e em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus e rodas de samba.
	15. Contribuição histórica e construção nacional: A participação de africanos e descendentes na história do Brasil e na construção econômica, social e cultural da nação.
	16. Realizações e atuação profissional: A atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, profissões, criação tecnológica, artística e luta social no Brasil.
	17. Iniciativas de resistência e organizações negras: incluindo a história e atualidade dos quilombos e Movimento Negro
Cultura Africana	18. Contribuições egípcias antigas: As contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais.
	19. Centros de saber africanos: As universidades africanas de Timbuktu, Gao e Djenné que floresciam no século XVI.
	20. Tecnologias e saberes trazidos para o Brasil: As tecnologias de agricultura, beneficiamento de cultivos, mineração e edificações trazidas pelos

	escravizados.
	21. Produção cultural e intelectual contemporânea: A produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política africana na atualidade.
	22. Contribuição diaspórica global: A participação dos africanos e descendentes na diáspora em episódios da história mundial e na construção de outras nações.
	23. Realizações e atuação profissional na diáspora: A atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, profissões, criação tecnológica, artística e luta social fora da África.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Brasil (2004)

Todos os temas na lista acima estão elencados nas DCNs para ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) logo após a apresentação dos princípios do documento, sendo a determinação de conteúdos um de seus meios de concretização.

4 O REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (RCNEM) está dividido em três volumes. No primeiro, apresenta-se o Ensino Médio no Estado, seu histórico, princípios norteadores e sua fundamentação legal e teórica; no segundo, é apresentada a Formação Geral Básica (FGB), na qual são apresentadas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares; no terceiro, estão os chamados Itinerários Formativos, seus princípios organizadores, o componente Projeto de Vida e um texto que orienta a construção do Itinerário Formativo de Educação Técnica e Profissional (PARANÁ, 2021). O objetivo da apresentação do presente capítulo é apresentar o RCNEM. Especificamente o Volume 1, o qual discorre sobre os fundamentos históricos, legais e teóricos do Referencial, expondo as bases pelas quais a proposta efetivamente curricular, apresentada nos dois volumes seguintes, estão fundamentadas.

O primeiro volume do RCNEM é dedicado a apresentar: o histórico e a situação atual em 2021 do EM no Paraná; os estudantes, suas percepções acerca do EM e seus interesses com relação aos estudos; uma análise acerca das juventudes paranaenses em sua diversidade (PARANÁ, 2021); e a fundamentação teórica da proposta, na qual apresenta conceitos fundamentais nos quais se baseia o Referencial, os quais estão determinados na BNCC, como formação integral e desenvolvimento de competências e habilidades.

A estrutura do NEM é constituída pela divisão entre a Formação Geral Básica (FGB), comum a todos, e os Itinerários Formativos (IF), parte eletiva de aprofundamento em alguma área do conhecimento ou qualificação profissional, organizados por áreas do conhecimento e eixos como investigação científica e empreendedorismo.

A reforma é justificada no documento por um diagnóstico da realidade paranaense, com base em indicadores educacionais e uma ampla pesquisa com estudantes. Os dados indicam desafios como evasão, distorção idade-série e resultados de aprendizagem insuficientes. A pesquisa também indica que os jovens desejam maior conexão entre a escola e a vida real, e desejam poder escolher parte de seus estudos, demonstrando forte interesse por formação técnica e profissional e pelo mundo digital. Dessa forma, o documento afirma que a proposta de flexibilização e o componente "Projeto de Vida" do NEM são respostas aos anseios da juventude paranaense.

O documento apresenta uma análise da diversidade dos sujeitos do Ensino Médio paranaense. Reconhece-se que as juventudes são múltiplas e interseccionadas por marcadores sociais, como raça e gênero. Destaca-se a situação da juventude indígena, a qual enfrenta desafios como o deslocamento para estudos e a evasão, sendo crucial uma educação que valorize seus saberes ancestrais. As juventudes do campo e quilombola são analisadas na sua relação com o território, com a crítica de que um currículo excessivamente urbano não dialoga com suas realidades; defende-se que os Itinerários Formativos devem contemplar suas necessidades específicas e saberes tradicionais e salienta que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena são fruto da luta do Movimento Negro.

O documento trata da realidade da juventude negra no contexto do racismo estrutural. Defende-se que a escola é fundamental no combate a essa realidade, devendo promover uma educação antirracista que valorize a história e a cultura africana e afro-brasileira. Tal abordagem visaria não apenas elevar a autoestima dos estudantes negros, mas educar todos os alunos para o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa.

Os princípios pedagógicos do NEM são a formação integral, a qual desenvolve dimensões cognitivas, sociais e emocionais tendo como ponto de partida as 10 Competências Gerais da BNCC; a interdisciplinaridade e contextualização como eixos metodológicos essenciais para dar significado à aprendizagem e promover o protagonismo estudantil. A avaliação deve ser focada no desenvolvimento dessas competências.

Por fim, a implementação dessa proposta depende da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, a qual deve ser um processo democrático, com participação da comunidade escolar e guiado por princípios como a garantia da igualdade, o respeito às diferenças e a eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação.

4.1 FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)

A FGB, na qual são apresentadas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, está assim organizada: Após uma apresentação do NEM e da própria FGB, são apresentadas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares seguindo um padrão:

primeiramente, um texto introdutório da área de conhecimento no qual se apresenta a importância da área e seu papel formativo no ensino médio; as competências específicas da área como direito de aprendizagem para a formação integral, além de se apresentar a relação entre as competências específicas da área, as habilidades e os objetos de conhecimento. Em seguida, os componentes são assim apresentados: inicia-se com uma introdução ao componente, relacionando-o com a área na qual se encontra e com a modalidade de Ensino Médio; em seguida, apresentam-se os fundamentos teórico-metodológicos seguidos da apresentação de todas as unidades temáticas, que são apresentadas de forma muito semelhante: Primeiramente, um breve texto introduzindo a unidade; em seguida, um quadro no qual as sugestões de conteúdo são apresentadas, chamada de quadro organizador, relacionando-as com as habilidades e os objetos de conhecimento, a última parte das seções apresentando os componentes é um texto de encaminhamentos metodológicos. Por fim, um capítulo acerca da avaliação na área.

Seguindo este padrão, são apresentadas na seguinte ordem: Área de Linguagens e suas Tecnologias e seus componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e seus componentes Biologia, Física e Química; Área de Matemática e suas Tecnologias e seu componente Matemática; Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus componentes Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Por fim, antes de iniciar a apresentação das áreas e seus componentes, cabe aqui fazer um parêntese para explicar como as habilidades específicas das áreas ou componentes estão identificadas no documento. É um código com cinco elementos de identificação: a etapa de ensino, os anos da etapa nos quais a habilidade deve ser desenvolvida, seguido pela área ou componente, o número da competência a ser trabalhada e o número da habilidade. Por exemplo,

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

EM - Ensino Médio; 13 - do primeiro ao terceiro ano; LGG, código da área de Linguagens e suas Tecnologias; 204 - 2 refere-se à competência dois e 04 é o número da habilidade em si.

Estas habilidades aparecem em alguns momentos no documento.

Na apresentação das áreas, relacionadas com as competências e os objetos de conhecimento, e na apresentação dos componentes curriculares, relacionada com os objetos de conhecimento e as sugestões de conteúdo. Portanto, as habilidades podem se repetir, aparecendo tanto nas apresentações das áreas de conhecimento como na dos componentes de uma mesma área e, também, no mesmo componente, relacionando-se com diferentes objetos e sugestões de conteúdo. Sendo assim, as habilidades de cada área que se relacionem com o tema da pesquisa serão apresentadas antes dos componentes curriculares.

4.1.1 Linguagens e suas tecnologias

A primeira palavra-chave encontrada nesta seção está na apresentação do conceito de letramento racial crítico, que é um desdobramento da ideia de que existem múltiplos letramentos. Letramento em imagens, musical, expressões corporais, entre outros.

Nesse sentido, o letramento racial crítico (FERREIRA, 2014), inserido no âmbito dos multiletramentos constitui ponto importante para a prática docente em sala de aula por se tratar de uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento da criticidade dos docentes e estudantes com relação às questões raciais, configurando uma forma de combate à reprodução e manutenção de todas as formas de racismo que podem se apresentar no contexto escolar, tendo o discurso como um dos canais de reprodução (PARANÁ, 2021, p. 32).

Em seguida, antes de serem apresentadas as sete competências específicas da área, o texto explica do que se trata cada uma delas. Nestas explicações a palavra-chave “racial” aparece na explicação da competência dois, da qual ressalta-se que “a diversidade, seja ela racial, cultural, sexual ou de gênero, é inerente à condição humana” (BRASIL, 2018; REÚNA, 2020 apud PARANÁ, 2021, p. 35); na competência quatro, surge a “valorização histórica e sociocultural das pessoas e do engajamento no combate às diversas manifestações de preconceito” (BRASIL, 2018; REÚNA, 2020 apud PARANÁ, p. 35); na explicação da competência cinco, trata de “respeito à diversidade”; na explicação da competência seis, trata-se da “valorização de experiências com manifestações artísticas de diferentes culturas historicamente situadas” (BRASIL, 2018; REÚNA, 2020 apud PARANÁ, 2021, P. 36). A questão racial aparece de forma explícita na competência dois, ao tratar das diversidades inerentes às sociedades humanas; na três, o respeito ao outro, valorização dos direitos humanos, desigualdade social, equidade; na quatro,

aborda-se, entre outros assuntos, a relação entre preconceitos diversos e o linguístico e combate ao preconceito; a cinco trata da valorização da diversidade; e na seis o tema da valorização e entendimento da diversidade surge novamente.

Para finalizar a seção sobre competências, o texto apresenta um quadro com exemplos de como estas competências se conectam com os objetos de conhecimento através das habilidades a serem desenvolvidas para/pelos componentes curriculares da área de conhecimento.

Quadro 2 - Competências Linguagens relacionados à EREER (direta ou indiretamente)

COMPETÊNCIA
2. 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.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Fonte: Paraná (2021).

Abaixo serão apresentadas em um quadro todas as habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias - identificadas pelo código LGG - que se relacionem direta ou indiretamente com os conteúdos relacionados nas DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), apontando em quais componentes curriculares elas aparecem.

Quadro 3 - Habilidade da área de Linguagens relacionadas à EREER e os componentes nos quais aparecem

HABILIDADES DA ÁREA RELACIONADAS À EREER	COMPONENTE (S) EM QUE SE ENCONTRAM
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.	Artes; Educação Física; Língua Inglesa
(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Artes; Educação Física; Língua Inglesa
(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias	Artes; Educação Física; Língua Inglesa
(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.	Artes; Educação Física; Língua Inglesa
(EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.	Artes. Língua Inglesa
(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	Artes; Língua Inglesa
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.	Artes; Língua Inglesa
(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	Artes; Educação Física
(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e	Artes; Língua Inglesa

objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.	
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.	Artes; Língua Inglesa
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	Artes; Educação Física; Língua Inglesa
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento	Artes; Educação Física; Língua Inglesa
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos ³ .	Artes
(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	Artes
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de natureza diversa (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.	Artes; Língua Inglesa

Fonte: Paraná (2021).

Estas habilidades estão presentes nas seções referentes aos componentes curriculares de artes, educação física e língua inglesa. Dos componentes da área de Linguagens, apenas Língua Portuguesa tem habilidades específicas identificadas pelo código LP.

A questão étnico-racial não aparece diretamente em nenhuma das habilidades, porém se relacionam e se aproximam da EREER ao tratar de temas como respeito à diversidade, valorização de culturas diferentes, respeito aos Direitos

³ A habilidade EM13LGG502 aparece no documento com duas descrições diferentes, na BNCC (2018) esta habilidade está como a segunda deste quadro.

Humanos, combate a preconceitos, etc.

Continuando, ao apresentar os campos de atuação que a BNCC preconiza para a área, quais sejam, campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo da atuação na vida pública, e campo artístico, a EREER aparece de maneira implícita no último, tratando de diversidade.

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (BRASIL, 2018, p. 488-489 apud PARANÁ, 2021, p. 48).

4.1.1.1 Componente curricular de arte

O texto de introdução deste componente retoma o conceito de competências da BNCC, trazendo novamente as competências específicas da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias - as quais este trabalho destacou na seção anterior - relacionando com o componente curricular, ou seja, em como o ensino de Arte pode contribuir para desenvolver tais competências.

Primeiramente, quanto à relação com a competência dois, que trata, dentre outras questões, de respeito aos Direitos Humanos e combate a preconceitos, o documento afirma que o ensino de Arte pode articular-se com tal competência por meio “da análise de contextos históricos e culturais de produção das linguagens artísticas, das visões de mundo que carregam e dos processos de disputa de sentidos, relativos às produções artísticas de diferentes grupos culturais” (PARANÁ, 2021, p. 57). Em seguida, acerca da competência quatro, que também traz a questão do enfrentamento a preconceitos, afirma-se que a “compreensão das linguagens artísticas como atos comunicativos que terão variações de acordo com a cultura, região, características locais e situações específicas” (PARANÁ, 2018, p. 58).

Com relação à quinta competência, que trata de respeito à diversidade, o documento destaca que o preconceito de raça pode ensejar a discriminação de determinadas expressões artísticas associadas a grupos marginalizados.

Por fim, acerca da competência seis, que trata de respeito e apreço

à diversidade de saberes, identidades e culturas, há uma aproximação à EREER na afirmação de que a Arte se relaciona com esta competência na discussão sobre patrimônio artístico e como diferentes valorizações deste patrimônio “refletem a respeito do protagonismo de grupos, seus valores e pertencas” (PARANÁ, 2021, p. 59).

Antes de apresentar as unidades temáticas do componente de Arte, ao discorrer sobre como a escola deve ser um espaço democrático cujo objetivo é a disseminação de conhecimento, garantindo a todos o acesso à arte, afirma-se que o professor deve conduzir o aluno no sentido de ampliar “seu olhar, percebendo a sociedade na qual está inserido e desenvolvendo as relações de alteridade, respeitando dessa forma o pluralismo cultural” (PARANÁ, 2021, p. 60).

4.1.1.1.1 Unidades temáticas do componente de Arte

Este componente curricular tem quatro unidades temáticas, a saber: Unidade Temática 01 - Artes Visuais; Unidade Temática 02 - Dança; Unidade Temática 03 - Música; e Unidade Temática 04 - Teatro.

Na primeira unidade, relacionada ao objeto de conhecimento “Contextos e práticas” aparecem as sugestões de conteúdo “Arte Africana”, “Arte dos povos originários da América”. Na segunda unidade, há uma aproximação no objeto de conhecimento “contextos e práticas” que sugere o conteúdo “danças étnicas”. Já a unidade 03 sugere o conteúdo “Música étnica”.

4.1.1.1.2 Encaminhamentos metodológicos de arte

Para finalizar a parte do componente curricular de Arte, o documento apresenta os encaminhamentos metodológicos, nos quais há uma aproximação com a EREER quando o texto salienta que “a importância de ser atuante no enfrentamento a preconceitos de qualquer natureza; [e] a apreciação estética de produções artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais, individuais e/ou coletivas, respeitando a diversidade de saberes e culturas” (PARANÁ, 2021, p. 137), são algumas das preocupações no desenvolvimento das competências da área de Linguagens.

4.1.1.2 Componente Curricular Educação Física

A primeira menção ao tema da presente pesquisa na seção do

componente Educação Física se encontra logo no início de sua segunda parte – os fundamentos teórico-metodológicos, ao reivindicar a corrente de pensamento pós-crítica, afirmando que essa incorpora aos seus estudos marcadores sociais como gênero, sexualidade e etnia, sem abandonar o marcador classe social da teoria crítica, a qual o documento também reivindica. “A teorização pós-crítica incorpora o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria *queer*, os estudos étnicos e raciais” (PARANÁ, 2021, p. 98), entre outros. Enfatiza-se que o ensino de Educação Física, fundamentado nas teorias citadas, deve estar comprometido com um ensino emancipatório, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária, cuja construção terá a contribuição de alunos e professores. Disso segue a afirmação de que os estudantes deverão ter acesso

à cultura corporal historicamente acumulada [estudando os] motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada ou não, [e refletindo acerca de expressões corporais] veiculados pelos meios de comunicação de massa e aqueles produzidos e reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados (NEIRA, 2009, p. 72 apud PARANÁ, 2021, p. 98, 99).

Mais a frente, ainda nos fundamentos teórico-metodológicos, o documento apresenta os objetos de conhecimento do componente curricular e em quais unidades temáticas se encontram. Surgem, então, mais temas e conteúdos relacionados com e determinados pelas DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

O objeto de conhecimento Lazer e Sociedade, que está em todas as unidades temáticas e trata de temas como a mercantilização e espetacularização das culturas corporais, processos de transformação pelos quais passam essas culturas, influência da indústria cultural, questões de legitimidade e disputa pela hegemonia, dentre outros; trata, também, de “temáticas complexas relacionadas às formas de preconceito e estereótipos presentes nos discursos e práticas em torno das manifestações da cultura corporal” (PARANÁ, 2021, p. 110-111), dentre elas as de natureza étnico-racial, assim como temáticas relacionadas a “Direitos Humanos, as formas de desigualdade, o acesso, os discursos e as representações pelos grupos minoritários” (PARANÁ, 2021, p. 111), temas que, de alguma forma, estão relacionados com a EREER.

Concluindo a seção de fundamentos teórico-metodológicos, o

documento afirma que é necessário compreender a Educação Física na escola em sua totalidade, entendendo que essa é influenciada por processos e interações historicamente situados de diversas naturezas, dentre elas as étnico-raciais.

4.1.1.2.1 Unidades Temáticas do Componente Educação Física

O componente curricular Educação Física tem seis unidades temáticas, são elas: Unidade Temática 01 - Esportes; Unidade Temática 02 - Jogos e Brincadeiras; Unidade Temática 03 - Ginásticas; Unidade Temática 04 - Danças; Unidade Temática 05 - Lutas/Artes Marciais; e Unidade Temática 06 - Práticas Corporais de Aventura.

A primeira menção a temas relacionados/determinados pelas DCNs para EREER (2004) aparece no texto de introdução à primeira unidade, Esportes, na afirmação de que devem ser apresentadas aos estudantes diversas modalidades esportivas, levando em consideração, dentre outras questões, “problemas de discriminação racial” (BARROSO; SOUZA JR., 2017, p. 273-274 apud PARANÁ, 2021, p. 116).

A EREER está presente na seção de sugestão de conteúdos de todas as unidades temáticas do componente Educação Física. Na Unidade 01, destacam-se as seguintes sugestões:

Fenômeno esportivo e questões sociais (Direitos Humanos, desigualdade social, grupos minoritários, políticas públicas de incentivo e desenvolvimento de esporte e lazer, espaços públicos e privados para a vivência dos esportes, competições esportivas, megaeventos esportivos, meio ambiente, entre outros).

Preconceitos (étnico-raciais, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros), estereótipos e relações de poder presentes nos esportes (PARANÁ, 2021, p. 120).

Na unidade seguinte, Jogos e Brincadeiras, destacam-se:

Jogos e brincadeiras e questões sociais, como: Direitos Humanos, desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, deficiência, espaços públicos e privados para a vivência de jogos e de brincadeiras, meio ambiente, entre outras.

Jogos e brincadeiras da cultura afro-brasileira e dos povos originários do Brasil (povos indígenas) (PARANÁ, 2021, p. 126).

A seguir, na Unidade 03, Ginásticas:

Ginásticas e questões sociais, como: Direitos Humanos,

desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, deficiência, políticas públicas, espaços públicos e privados para a vivência das ginásticas, meio ambiente, entre outras (PARANÁ, 2021, p. 131).

A unidade seguinte, Danças, tem duas sugestões que contemplam a EREER:

Manifestações culturais das danças locais, da cultura afro-brasileira e dos povos originários do Brasil (povos indígenas).

Dança e questões sociais, como: Direitos Humanos, desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, deficiência, políticas públicas, espaços públicos e privados para a vivência das danças, meio ambiente, entre outras (PARANÁ, 2021, p. 135).

A introdução à quinta Unidade, Lutas/Artes Marciais, destaca a capoeira como manifestação afro-brasileira a ser trabalhada com os alunos levando em conta aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos. O estudo da capoeira, defende o documento, pode ser importante para entender a história do Brasil, além de permitir “pensar nossa história também sob o olhar dos afrodescendentes, fato pouco retratado na história tradicional” (PARANÁ, 2021, p. 139). Destaca-se, ainda, que devem ser trabalhados elementos que constituem a capoeira, “como a roda, os cantos, os códigos internos, os instrumentos e os golpes/movimentos básicos” (PARANÁ, 2021, p. 139), além de outras dimensões, por exemplo a capoeira como filosofia de vida, conexão com a religiosidade, dentre outros aspectos.

Nas sugestões de conteúdo da Unidade 05, Lutas/Artes Marciais, a EREER está presente da seguinte forma:

Aspectos históricos e elementos constitutivos da capoeira, considerando suas vertentes. Manifestações culturais das lutas/artes marciais locais, da cultura afro-brasileira e dos povos originários do Brasil (povos indígenas).

Lutas/artes marciais e questões sociais, como: Direitos Humanos, desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, modalidades adaptadas, políticas públicas, espaços públicos e privados para a vivência das lutas/artes marciais, competições de lutas/artes marciais, meio ambiente, entre outras (PARANÁ, 2021, p. 140).

Na sexta e última Unidade Temática do componente Educação Física, Práticas Corporais de Aventura, a EREER aparece apenas em uma sugestão de conteúdo:

Práticas corporais de aventura e questões sociais, como: Direitos Humanos, desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, deficiência, políticas públicas, espaços públicos e privados para a vivência das práticas corporais de aventura, entre outras (PARANÁ, 2021, p. 146).

4.1.1.2 Encaminhamentos metodológicos do componente educação física

Concluindo a seção do componente curricular Educação Física, nos encaminhamentos metodológicos, a questão da EREER aparece uma vez mais, ao tratar da tematização de culturas corporais. Tematizar é “um conjunto de ações pedagógicas que partem da ocorrência social da manifestação da cultura corporal selecionada” (PARANÁ, 2021, p. 153). A ação que o documento sugere que seja feita por professores e estudantes conjuntamente, trata de identificar e analisar os discursos emitidos por diversos setores acerca da cultura corporal escolhida. Nesse processo, seria possível problematizar e analisar as relações de poder entre classes sociais, gêneros, etnias, faixas etárias, etc.

4.1.1.3 Componente curricular de Língua Inglesa

O componente curricular de Língua Inglesa é constituído por três unidades temáticas: Unidade Temática 01 - Práticas Discursivas de Leitura; Unidade Temática 02 - Práticas Discursivas de Compreensão e Produção Oral; e Unidade Temática 03 - Práticas Discursivas de Compreensão e Produção Escrita.

Temas relacionados à EREER não aparecem nem na introdução e nem nos fundamentos teórico-metodológicos. Na seção das unidades temáticas, apesar de algumas das habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias, já destacadas neste trabalho, que se aproximam da EREER estarem presentes nos quadros de sugestão de conteúdo; como a EM13LGG203, que trata de diálogos e conflitos entre diversidades e busca por legitimidade; não há nenhum objeto de conhecimento ou sugestão de conteúdo que trate direta ou indiretamente do tema deste trabalho.

No entanto, na última parte da seção, nos encaminhamentos metodológicos, a EREER aparece. Num primeiro momento ao apresentar competências e habilidades da área, ao tratar da habilidade EM13LGG102 sobre visões de mundo e preconceitos e ideologias presentes nos discursos; salienta-se que permite a abordagem de temas complexos de forma integrada, como “racismo, estereótipos de gênero, feminismo, violência, privacidade nas mídias sociais” (PARANÁ, 2021, p. 206), sendo uma das possibilidades de discussão para esta habilidade o tema “como combater o racismo nas manifestações de torcidas?” (PARANÁ, 2021, p. 212), possibilitando, ainda, o aguçamento da visão crítica dos estudantes e a integração com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Mais a frente, o documento faz orientações pedagógicas acerca de como trabalhar conteúdos do componente. Ao tratar de práticas discursivas de leitura e compreensão leitora, o documento destaca que a formação de leitores empáticos pode possibilitar a “mudanças de atitudes de preconceito em relação ao outro em desvantagem” (BEACH; WEBB, 2016, p. 99 apud PARANÁ, 2021, p. 218). A seguir, salienta-se que a LDB determina o “a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”; Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana””(PARANÁ, 2018, p. 218).

4.1.1.4 Componente curricular de Língua Portuguesa

Primeiramente, ainda na introdução, afirma-se que as habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio estão ligadas à capacidade de reflexão durante a produção de textos, dos quais se esperam aprofundamento, com curadoria de informações e referências diversas; destaca-se que em tais referências devem-se incluir a literatura africana e indígena, além da latino-americana, portuguesa, contemporânea, etc.

Um pouco mais à frente, na seção sobre os fundamentos teórico-metodológicos, afirma-se que os professores devem trabalhar no sentido de ampliar o repertório de leitura dos alunos, a fim de que esses se desenvolvam emocional e socialmente, com empatia e solidariedade; que compreendam que as obras literárias têm várias camadas de significado, tanto no conteúdo como na forma, e sejam capazes de identificar tais camadas. Para isso, o texto recomenda que devem ser trabalhadas obras literárias das tradições brasileira e portuguesa, assim como da africana, da afro-brasileira, da indígena de maneira sistematizada, de forma que se trabalhe o contexto destas obras, relacionando período histórico e aspectos culturais e sociais.

Em seguida, ao recomendar o trabalho com escrita literária e fazer poético, o documento traz uma lista de gêneros discursivos pertencentes a este campo, dentre eles o rap e o slam, dois estilos da cultura afro-americana bastante disseminados no Brasil.

4.1.1.4.1 Unidades temáticas do componente curricular Língua Portuguesa

Este componente curricular tem quatro unidades temáticas, quais

sejam: Unidade Temática 01 - Prática Discursiva de Leitura; Unidade Temática 02 - Prática Discursiva de Oralidade/Escuta; Unidade Temática 03 - Análise Linguística/Semiótica; e Unidade Temática 04 - Prática Discursiva de Produção Textual.

O componente curricular de Língua Portuguesa tem suas próprias habilidades específicas a serem desenvolvidas, das quais destacam-se:

Quadro 4 - Habilidades do componente de Língua Portuguesa relacionadas com a EREER

(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
(EM13LP26) Engajar-se na busca de solução de problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, dentre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade.
(EM13LP43) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros, e destacando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, a fim de desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo.
(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
(EM13LP51) Analisar obras significativas da Literatura Brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a Portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

Fonte: Paraná (2021).

A EM13LP17, trata de variação linguística e cujo objetivo é o combate ao preconceito linguístico; a EM13LP26, sobre participação social e política e promoção da Democracia; a EM13LP43, que trata da publicidade e como ela pode representar certos grupos fortalecendo estereótipos, os quais devem ser desconstruídos; a EM13LP48, que trata das diferenças estilísticas dos diferentes gêneros literários, a qual faz menção à literatura marginal e da periferia; e a

EM13LP51, que trata de literatura, destacando-se (entre outras) a africana e indígena, chamando a atenção ao contexto de produção.

A próxima menção a conteúdos relacionados à EREER se encontra na seção intitulada “O trabalho com Literatura”. Ao destacar a importância de que professores apresentem obras de autores pouco conhecidos ou menos trabalhados, o texto cita Machado de Assis, que era negro, como um dos autores que mais são trabalhados nas aulas de Literatura do Ensino Médio, ao lado de autores como Clarice Lispector e Cecília Meireles.

No último parágrafo, o texto indica que o trabalho com Literatura deve incluir “Literatura Brasileira e Portuguesa; Literatura Indígena; Literatura Africana; Literatura Latino-americana e Literatura Contemporânea” (PARANÁ, 2021, p. 286).

4.1.1.5 Avaliação em Linguagens e suas Tecnologias

Nesta última parte da apresentação da área de Linguagens e suas Tecnologias, salienta-se que um dos objetivos da avaliação é analisar se os estudantes estão desenvolvendo as competências específicas da área, dentre elas a dois, que trata de compreensão de processos identitários, valores assentados nos Direitos Humanos e combate a preconceitos; a três, que trata, dentre outros aspectos, de promoção dos Direitos Humanos no uso das diferentes linguagens; a quatro, que trata da compreensão da linguagem como um fenômeno sensível aos contextos de uso e enfrentamento de preconceitos; além da cinco e seis, as quais, cada uma com um foco, tratam de respeito às diversidades.

Ao apresentar critérios para a avaliação do componente Educação Física, o documento lista algumas proposições cujos professores devem levar em conta ao avaliar os estudantes através de situações-problema. Dentre elas, destaca-se:

Identificação e análise crítica dos preconceitos (étnico-raciais, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros), estereótipos e relações de poder presentes nas manifestações da cultura corporal, objetivando a adoção de posicionamentos contrários a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito aos Direitos Humanos e valores democráticos.

Identificação e análise de diferentes visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nas manifestações da cultura corporal, veiculadas nas diferentes mídias hegemônicas e contra hegemônicas (imprensa, jornal, televisiva, radiofônica e digital), ampliando suas

possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica na realidade, respeitando a diversidade humana e a pluralidade de ideias.

Identificação, compreensão, análise e criação de textos (orais, escritos, audiovisuais) que estabeleçam relações entre as manifestações da cultura corporal e questões sociais, como: desigualdade social, gênero, etnia, políticas públicas de incentivo e desenvolvimento do Lazer, competições esportivas, megaeventos esportivos, entre outras. (PARANÁ, 2021, p. 305-306).

Mais à frente, tratando agora da avaliação em Língua Inglesa, especificamente em letramento crítico, o documento cita que avaliações baseadas em atividades, sejam de leitura ou produção de textos, tendo como base a vida pessoal seriam “possibilitadas pela integração de perspectivas históricas, institucionais e culturais” (PARANÁ, 2021, p. 315). Especificamente sobre a perspectiva cultural, o documento orienta no sentido de avaliar a compreensão dos estudantes quanto a variedades culturais, “suas atitudes em relação às diferenças raciais e preconceitos; e suas atitudes e crenças em relação à diversidade de grupos raciais, étnicos e de gêneros”(PARANÁ, 2021, p. 316). Esse tipo de abordagem seria benéfico pois, além de outras características, contribuiria para o aperfeiçoamento dos estudantes quanto a diversidades de raça, gênero, etc.

No último ponto a salientar na seção sobre avaliação em Linguagens, o documento aborda avaliação em Língua Portuguesa, especificamente ao tratar sobre oralidade e de como a avaliação desse quesito deve levar em conta a capacidade dos estudantes em se comunicar em contextos reais e com interlocutores em diferentes contextos, refletindo “sobre a variedade linguística brasileira, combatendo qualquer tipo de discriminação, rotulação e preconceitos linguísticos” (PARANÁ, 2021, p. 325).

4.1.2 Ciências da Natureza e suas Tecnologias

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é constituída pelos seguintes componentes curriculares: Biologia, Física e Química. Tais componentes, apesar de terem cada um seu foco, têm um objetivo comum: o estudo da Natureza de forma integrada com dinamismo e contextualização. Devido a esta área ser a mais distante do tema da pesquisa, as palavras-chave de toda a área serão apresentadas conjuntamente, incluindo as encontradas nos textos de apresentação da área e dos componentes curriculares e suas respectivas unidades temáticas. Assim como a contextualização das palavras-chave encontradas serão

feitas em apenas uma seção, sem dividi-la por componentes.

Primeiramente, destacam-se duas habilidades da área que se aproximam da EREER:

Quadro 5 - Habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias relacionadas com EREER

(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.

(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.

Fonte: Paraná (2021).

No componente curricular de Biologia, no quadro organizador da Unidade Temática 03 - Origem e Evolução da Vida, as duas habilidades da área, citadas acima, relacionam-se com o objeto de conhecimento “Origem do ser humano e evolução cultural”, abrangendo, dentre outras, as seguintes sugestões de Conteúdo: “Darwinismo social” e “discriminação étnico-racial”. A seguir, na Unidade Temática 04 - Genética, uma das sugestões de conteúdo é a Eugenia.

Nos encaminhamentos metodológicos do componente Biologia, o documento afirma que

Especificamente com relação à História e cultura afro-brasileira e africana, e a história e cultura dos povos indígenas, considera-se a presença de conteúdos que envolvam a constituição genética da população brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (PARANÁ, 2021, p. 394).

Continua afirmando que o estudo da biologia pode discutir e problematizar o termo “raça”, o qual não deve ser utilizado no sentido biológico para humanos.

4.1.3 Matemática e suas Tecnologias

Da mesma forma que as outras áreas, o texto introdutório da área de Matemática busca conectar a área com os objetivos e parâmetros da BNCC (2018) no que se refere à educação integral, como direitos de aprendizagem para a formação integral, conexão com a realidade dos estudantes, desenvolvimento de

pensamento crítico, etc.

A ERER aparece pouco na área de Matemática e suas Tecnologias. Ao abordar a Unidade Temática 03 - Geometrias, afirma-se que os estudantes devem desenvolver habilidades no sentido de identificar “elementos da natureza, como os fractais [...] e diferentes produções humanas, como as obras de arte, ou ainda padrões de repetição étnicos como indígenas, da cultura afro, entre outros” (PARANÁ, 2021, p. 522).

Tratando da Unidade Temática 04 do componente Matemática, o documento afirma que devem ser levadas em conta legislações que obrigam a inclusão de temas como “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira” (PARANÁ, 2021, p. 522) no desenvolvimento de conhecimentos matemáticos.

4.1.4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O texto introdutório da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está dividido em duas partes: 1) As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seu papel formativo no Ensino Médio; e 2) Competências específicas da área.

Na primeira parte, o texto se concentra em salientar a importância da área para a formação de indivíduos com capacidade crítica e reflexiva; em como, através de seus componentes curriculares Filosofia, Sociologia, História e Geografia, deve-se assegurar uma formação conectada com a realidade do aluno; enfatizar a importância da interdisciplinaridade; a importância de se encarar de maneira crítica e reflexiva as tecnologias digitais, entre outras questões relevantes para a área.

A primeira menção ao tema da presente pesquisa no texto dedicado à apresentação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está na menção Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (DCNEM), que institui componentes obrigatórios a serem incluídos nos Referenciais Curriculares em uma ou mais áreas do conhecimento, a saber: “História do Brasil, História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2012 apud PARANÁ, 2021, p. 552). A seguir, o texto aponta a importância de uma formação cidadã pautada na ética e “em ideais de justiça, solidariedade e livre-arbítrio [...] cujos ideais fundamentam-se por meio da ‘compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos

preconceitos” (BRASIL, 2018a, p. 121 apud PARANÁ, 2021, p. 553).

A segunda parte apresenta as competências específicas da área e como elas se concatenam com as habilidades da área e objetos de conhecimento específicos de cada componente curricular. Para isso, através de um quadro, são apresentadas as seis competências relacionadas com as habilidades da área e os objetos de conhecimento de cada componente, como no exemplo abaixo.

Quadro 6 - Exemplo de como o documento relaciona competências, habilidades e objetos de conhecimento

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles	(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	História Reinos e impérios da África; Processos colonialistas

Fonte: Paraná (2021).

Abaixo, apresentam-se as competências e habilidades da área relacionadas direta ou indiretamente com o tema da pesquisa; os objetos de conhecimento serão apresentados separadamente nas seções dedicadas aos componentes curriculares com as sugestões de conteúdo, evitando repetições.

Quadro 7 - Competências da Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando

diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Paraná (2021).

A competência dois trata de temas como desigualdade e exclusão. A competência quatro é fundamentalmente sobre trabalho. Em suas habilidades relacionadas surgem temas como estratificação e desigualdade socioeconômica e opressão e violação dos Direitos Humanos.

A quinta competência tem como objetivo o reconhecimento e o combate a desigualdades e violências. As habilidades da área relacionadas a ela tratam do combate a desigualdades, preconceitos e valorização dos Direitos Humanos.

Quadro 8 - Habilidades da Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas relacionadas com a ERER - direta ou indiretamente

HABILIDADES DA ÁREA RELACIONADAS À ERER	COMPONENTE (S) EM QUE ENCONTRAM
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	Filosofia; Geografia; História; Sociologia
(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço	Filosofia; Geografia; História; Sociologia
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/ campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.	Filosofia; História; Sociologia
(EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.	Filosofia; Geografia; História; Sociologia

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas	Filosofia; Geografia; História; Sociologia
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.	Geografia; História; Sociologia
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.	Geografia; História; Sociologia
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.	Geografia; História; Sociologia
(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).	Filosofia; História
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.	Filosofia; Geografia; História; Sociologia
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.	Filosofia; Geografia; História; Sociologia
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	Filosofia; História
(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos	Filosofia; Geografia; História; Sociologia

das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.	
(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.	Geografia; História; Sociologia
(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.	Filosofia; Geografia; História; Sociologia
(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.	Filosofia; História; Sociologia

Fonte: Paraná (2021).

Para finalizar o texto de introdução à área, explica-se um pouco sobre os princípios que fundamentam as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, fundamentadas nas seis competências, e da importância de cada componente curricular. Nesse momento, afirma que

é imprescindível que a educação atue junto a eles para o reconhecimento e a promoção do protagonismo político, social e cultural das nações indígenas, bem como das populações afrodescendentes que lutam por melhores condições de vida, combatendo as desigualdades e preconceitos historicamente construídos (PARANÁ, 2021, p. 567).

4.1.4.1 Componente curricular Filosofia

O texto de introdução ao componente curricular Filosofia apresenta a trajetória do ensino de filosofia no Brasil e o caráter instável de sua presença nos currículos da educação básica ao longo da história devido a projetos político-ideológicos. O documento defende que o componente Filosofia deve ser um espaço de reflexão crítica, além de cumprir um papel de construção da autonomia intelectual dos estudantes.

Nesta introdução, afirma-se que a história da Filosofia pode ser passada aos alunos sob uma perspectiva cronológica; geográfica; ou por conteúdos.

Na divisão geográfica, um dos exemplos que se dá é o da Filosofia Africana.

4.1.4.1.1 Unidades temáticas do componente Filosofia

O componente Filosofia é constituído por seis unidades temáticas. São elas: Unidade Temática 01 - Mito e Filosofia; Unidade Temática 02 - Teoria do Conhecimento; Unidade Temática 03 - Ética; Unidade Temática 04 - Filosofia Política; Unidade Temática 05 - Filosofia da Ciência; e Unidade Temática 06 - Estética.

Na primeira unidade, Mito e Filosofia, afirma-se que se deve deixar claro aos estudantes que todas as civilizações antigas desenvolveram mitos e filosofias, sendo o destaque dado à civilização grega devido ao carácter racional de sua filosofia, diferente do carácter espiritual de filosofias como as de antigas civilizações orientais. Nesse sentido, destaca-se que o “professor pode e deve integrar recortes das filosofias orientais, africanas, afrodescendentes e feministas” (PARANÁ, 2021, p. 580).

Em nenhuma unidade do componente curricular Filosofia há objetos de conhecimento ou sugestões de conteúdo que tratem de temas ou conteúdos determinados nas DCNs para EREER (2004). Estes aparecem nos quadros de sugestões de conteúdo através das habilidades da área destacadas no quadro referente às habilidades da área, na seção anterior.

Por fim, nos encaminhamentos metodológicos, o documento afirma que a História da Filosofia contribui para a “valorização da cidadania e da importância dos Direitos Humanos, desnaturalizando condutas que relativizam costumes [e] perpetuam preconceitos” (PARANÁ, 2021, p. 594).

4.1.4.2 Componente curricular Geografia

O texto de introdução ao componente curricular Geografia trata de definir como seu ensino se liga às DCNEM (2018) e à BNCC (2018), retomando a ideia da formação integral e preparação para o Projeto de Vida, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, formando jovens protagonistas, preparados para utilizar o conhecimento geográfico como ferramenta para a intervenção na realidade. Nesse sentido, estes jovens devem ser considerados em sua “multiplicidade socioespacial e demográfica”.

Especificamente sobre a juventude, afirma-se que suas “práticas

cotidianas [...] potencializam os estudos espaciais, na medida em que elas produzem espacialidades e territorialidades (CAVALCANTI, 2011 apud PARANÁ, 2021, p. 599) e o fazem a partir de lugares distintos que devem ser levados em conta. Ou seja, deve-se considerar que os jovens produzem espacialidades e territorialidades articuladas a outros aspectos como “condição socioeconômica, de gênero, etnia, opção religiosa, orientação sexual, além de sua vinculação aos diversos grupos ou ‘tribos’ mais específicos” (CAVALCANTI, 2011, p.48 apud PARANÁ, 2021, p. 599).

4.1.4.2.1 Unidades temáticas do componente curricular Geografia

O componente Geografia tem quatro unidades temáticas: Unidade Temática 01 - Organização do Espaço Geográfico; Unidade Temática 02 - População Cultura e Territorialidades; Unidade Temática 03 - Natureza, Questões Socioambientais e Sustentabilidade; Unidade Temática 04 - Técnica, Mundo do Trabalho e Dinâmica Econômica.

Na apresentação da primeira unidade, apesar de tratar de desigualdades socioespaciais e abordar movimentos que lutam contra essas desigualdades, como o MST, não se trata de questões étnico-raciais. Nas sugestões de conteúdo apenas a habilidade 13CHS204 fala em diversidade étnico-cultural.

Com relação à Unidade 02 - Organização do Espaço Geográfico, abordam-se especificamente as Leis 10.639/03 e 11.645/08, reconhecendo a importância da cultura afro-brasileira e indígena na formação do Brasil e pela qual a unidade objetiva contribuir para efetivar ao se estudar populações e culturas em sua diversidade étnica e cultural, combatendo preconceitos e promovendo os Direitos Humanos.

No quadro relacionando habilidades, objetos de conhecimento e sugestões de conteúdo da segunda unidade temática, encontram-se as seguintes sugestões de conteúdo: “Desigualdades socioespaciais em diferentes escalas: indicadores socioeconômicos e condições de vida no Brasil e no mundo”; “Diversidade étnica e cultural no Brasil e no mundo”; “Grupos sociais e resistência: territorialidades de povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombos, caiçaras, entre outras minorias étnicas e seus direitos legais”; “Manifestações de diferentes formas de violência no espaço geográfico e suas relações com as migrações, desigualdade e vulnerabilidade social etc” (PARANÁ, 2021, p. 612).

Na unidade seguinte, Natureza, Questões Socioambientais e

Sustentabilidade, uma das sugestões de conteúdo é a seguinte: “Modo de vida, hábitos culturais e o uso de recursos naturais pelas populações locais e das comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, de ribeirinhos etc.)” (PARANÁ, 2021, p. 616).

A última unidade, Técnica, Mundo do Trabalho e Dinâmica Econômica, contém a seguinte sugestão de conteúdo: Preconceitos, desigualdades e exclusão de grupos sociais (imigrantes, idosos, mulheres, indígenas, negros, entre outros) no mundo do trabalho, em diferentes lugares do Brasil e do mundo (PARANÁ, 2021, p. 619).

4.1.4.2 Encaminhamentos metodológicos do componente Geografia

Nos encaminhamentos o documento salienta que o ensino de Geografia deve levar em conta leis “que apontam a temas transversais e que oportunizem debates, pesquisas e projetos pertinentes ao processo de aprendizagem” (PARANÁ, 2021, p. 625), das quais destacam-se “9.795/1999 (Educação Ambiental), 10.639/2003 e 11.645/2008 (Educação das relações étnico raciais e ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena)” (PARANÁ, 2021, p. 625).

4.1.4.3 Componente curricular História

A introdução do componente História trata ligeiramente das competências gerais do Ensino Médio e das específicas da área de conhecimento; da importância da história para a formação dos estudantes, a fim de atingir uma formação integral, a fim de que os estudantes adquiram a capacidade de contextualizar historicamente os acontecimentos e situações a sua volta, com princípios humanísticos. Trata um pouco sobre o desenvolvimento da disciplina ao longo do tempo e a relação entre ciência histórica e ensino de história, afirmando que a proposta está fundamentada no “reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos” (BRASIL, 2018, p. 547 apud PARANÁ, 2021, p. 627), citando trecho da BNCC.

4.1.4.3.1 Unidades temáticas do componente curricular História

O componente curricular de História é constituído pelas seguintes unidades temáticas: Unidade temática 01 - História como campo de conhecimento;

Unidade Temática 02 - Tecnologia, Relações de Alteridade e Diversidade; Unidade Temática 03 - Estrutura Política e a Formação das Nações e dos Nacionalismos; Unidade Temática 04 - Relações de Produção, Capital e Trabalho em Diferentes Territórios, Contextos e Culturas; Unidade Temática 05 - Cidadania e Direitos Humanos: o Combate à Injustiça, ao Preconceito e à Violência; Unidade Temática 06 - Indivíduo e Sociedade: Participação Política no Debate Público.

Na introdução à Unidade Temática 02 - Tecnologia, Relações de Alteridade e Diversidade, o documento afirma que um dos objetivos desta unidade é “problematizar as relações com o outro [...] e favorecer a compreensão da diversidade”(PARANÁ, 2021, p. 635).

Esta unidade tem sete objetos de conhecimento, sendo o terceiro: Reinos e impérios da África que tem como sugestão de conteúdo: África Antiga, Egito e Núbia; o quinto, Processos colonialistas e imperialistas, contém as seguintes sugestões de conteúdo: Colonização da América, séculos XV e XVI; e Imperialismo na África e na Ásia.

A Unidade 03 - Estrutura Política e a Formação das Nações e dos Nacionalismos, tem seis objetos de conhecimento no terceiro deles, as sociedades sem Estado, as sugestões de conteúdo são: indígenas no Brasil: tronco linguístico Macro-jê; Indígenas no Brasil: tronco linguístico Tupi.

A Unidade Temática 04 - Relações de Produção, Capital e Trabalho em Diferentes Territórios, Contextos e Culturas, pretende abordar “o significado de trabalho em diversas sociedades, suas particularidades e os processos de estratificação social”, abordando temas relacionados à desigualdade socioeconômica e participação política. Esta unidade tem três objetos de conhecimento, sendo que o primeiro deles, relações de trabalho e resistências, tem como sugestão de conteúdo: Trabalho escravo indígena e africano no Brasil.

Já na Unidade Temática 05 - Cidadania e Direitos Humanos: o Combate à Injustiça, ao Preconceito e à Violência propõe-se que se discutam e problematizem “conceitos cientificamente construídos, como a noção de raça, por exemplo” (PARANÁ, 2021, p. 663). Para isso, pretende superar as teorias evolucionistas do século XIX, defendendo a ideia de que não existem raças humanas, mas sim uma raça única na qual há diversidades culturais, linguísticas e geográficas, fazendo a opção de usar a categoria etnia. Além disso, “esta unidade temática tem como objetivo minimizar as relações de violência e discriminação que

permeiam a sociedade contemporânea, baseadas em orientação sexual e relações de gênero” (PARANÁ, 2021, p. 663).

A Unidade 05 tem dois objetos de conhecimento: Preconceito étnico-racial; e Desigualdades sociais e luta por direitos iguais. As sugestões de conteúdo do primeiro são: Mito da democracia racial; movimento negro nos Estados Unidos; trajetória abolicionista e resistência do Movimento Negro no Brasil. As Sugestões de conteúdo do segundo que contemplam a EREER são: Mito da democracia racial; Movimento negro nos Estados Unidos; Trajetória abolicionista e resistência do Movimento negro no Brasil; vida dos recém-libertos após a abolição da escravidão; questões indígenas contemporâneas.

Por fim, a Unidade Temática 06 - Indivíduo e Sociedade: Participação Política no Debate Público, cujo objetivo é tratar de conceitos e ideologias políticas e como essas são instrumentalizadas na sociedade ao longo do tempo. Destaca-se a sugestão de conteúdo “Apartheid na África do Sul” no objeto de conhecimento “a violação das liberdades civis e individuais e dos Direitos Humanos”.

4.1.4.4 Componente curricular Sociologia

No texto de introdução ao componente Sociologia, foca-se em apresentar a Sociologia no contexto do Ensino Médio, seus marcos legais e normativos. Defende-se que a Sociologia é crucial para atingir os fins da educação determinados na LDB (1996): o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho; sendo cidadania e trabalho temas centrais desenvolvidos na Sociologia.

4.1.4.4.1 Unidades temáticas do componente curricular Sociologia

O componente Sociologia é constituído por seis unidades temáticas. Unidade Temática 01 - O Conhecimento Sociológico e a Relação entre o Indivíduo e a Sociedade; Unidade Temática 02 - Cultura e Diversidade; Unidade Temática 03 - Consumo, Indústria Cultural e Capitalismo; Unidade Temática 04 - Trabalho e Sociedade; Unidade Temática 05 - Desigualdades Sociais e suas Múltiplas Faces; e Unidade Temática 06 - Poder, Política, Estado e Cidadania.

Na primeira unidade, após apresentar a unidade como uma introdução aos conceitos básicos da Sociologia, através da apresentação das chamadas “teorias clássicas”, o texto lembra que a BNCC determina que “a

‘consciência do Eu, do Outro e do Nós’, bem como das ‘diferenças em relação ao Outro’”, assim como modelos de organização familiar e de sociedades ao longo do tempo e espaço, iniciados no Ensino Fundamental devem ser aprofundados no Ensino Médio (PARANÁ, 2021, p. 666).

Na unidade seguinte, Cultura e Diversidade, cujo objetivo central é apresentar aos estudantes os conceitos antropológicos de cultura e diversidade sob as noções de relativismo cultural - ideia que defende que o entendimento das diferentes culturas deve-se dar através dos próprios contextos e não a partir de outra cultura; e alteridade - conceito que indica a capacidade de se colocar no lugar do outro, reconhecendo as diferenças, porém reconhecendo seu valor e dignidade. Esses entendimentos são apresentados para refutar as teorias racistas de evolucionismo cultural e as noções de civilização e progresso.

Nesse sentido, a unidade tem como temas centrais as questões étnico-raciais e de gênero, abordando noções de raça, etnia, multiculturalismo relacionando com o Brasil e suas identidades étnicas. Para isso, a unidade trata de etnocentrismo, colonialismo e a “dominação sobre as matrizes étnicas indígenas e africanas que compõem o Brasil” (PARANÁ, 2021, p. 670), sendo fundamental a crítica às teorias raciais de branqueamento e democracia racial para o enfrentamento a formas de preconceito e discriminação contra grupos étnico-raciais; assim como o entendimento de cultura e diversidade pelos estudantes segue no mesmo sentido de enfrentamento a formas de preconceito e discriminação, assim como da valorização da diversidade étnico-racial pela qual o Brasil é constituído.

Concluindo o texto de apresentação da unidade, o documento faz menção ao inciso XV das DCNEM, o qual prevê que o Ensino Médio deve promover os Direitos Humanos discutindo “temas relativos à raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros” (BRASIL, 2018 apud PARANÁ, 2021, p. 571), combatendo o preconceito, a discriminação e a violência.

No quadro organizador, apresentam-se sete objetos de conhecimento, dos quais apenas um não está diretamente relacionado com as questões étnico-raciais: Questões de Gênero, cujas sugestões de conteúdo são: gênero e sexualidade; e gênero e poder. Apresentam-se, abaixo, os outros seis.

O primeiro objeto de conhecimento, “os conceitos de cultura e diversidade cultural”, apresenta as seguintes sugestões de conteúdo:

Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura; Noção de Diversidade Cultural; Noção de Relativismo Cultural; Noção de Alteridade. As sugestões de conteúdo do objeto de conhecimento seguinte, “colonialismo e etnocentrismo”, são: Contexto de surgimento do Colonialismo; O que é Etnocentrismo e quais são as suas manifestações. A seguir, relacionadas ao objeto de conhecimento “Evolucionismo cultural”, as sugestões de conteúdo são: Definição de evolucionismo cultural; A crítica ao evolucionismo cultural. As sugestões “As teorias raciais no Brasil” e “As críticas às teorias raciais” estão relacionadas ao objeto de conhecimento “O racismo no Brasil”. Ao objeto de conhecimento “identidade cultural”, estão relacionadas as sugestões: O que é Identidade cultural; Identidades étnico-raciais no Brasil; Culturas afro-brasileiras e africanas; e Culturas indígenas. E, por fim, as sugestões de conteúdo discriminação, intolerância e Frentes de atuação para o combate aos preconceitos, estão ligadas ao objeto de conhecimento “preconceitos socioculturais”.

Na introdução à terceira unidade, sustenta-se que se deve trabalhar com os estudantes a atuação de grupos ambientalistas que problematizam a questão da sustentabilidade relacionando-a com questões de produção de alimentos e étnico-culturais.

Na quinta unidade, Desigualdades Sociais e suas Múltiplas Faces, há o objeto de conhecimento “Desigualdades de gênero e étnico-raciais”, cujas sugestões de conteúdo são: Desigualdades de gênero no Brasil; e Desigualdades étnico-raciais no Brasil.

Na sexta e última unidade, Poder, Política, Estado e Cidadania, salienta-se, mais uma vez, a questão da promoção e respeito aos Direitos Humanos, ressaltando que tal discussão está ligada, dentre outras coisas, ao combate a preconceitos, discriminação e violência.

5 AS DCNs PARA ERER NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ

5.1 O NOVO ENSINO MÉDIO

O atual Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021) é resultado direto da Lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM) e da BNCC de 2018. A aprovação do NEM foi uma mudança profunda na educação brasileira que passou a toque de caixa no Congresso Nacional, sem discussão com a comunidade escolar, transformando, em regime de urgência, a Medida Provisória 746/2016 em Lei (DA SILVA, 2018). Sob a presidência de Michel Temer (2016-2018), que assumiu a vaga após o impedimento de Dilma Rousseff, várias medidas de caráter profundamente neoliberal foram implementadas, das quais destacam-se, além da reforma do Ensino Médio, a imposição do chamado teto de gastos, que impedia o aumento de investimento público em áreas como educação e saúde por vinte anos e a reforma trabalhista, que implementou, entre outros retrocessos, o trabalho intermitente (SILVA, 2024). Além disso, ressalta-se que o projeto de reforma do Ensino Médio teve forte apoio e participação em termos técnicos e financeiros de setores privados interessados na mudança, como a Fundação Lemann (MASSONI; ALVES-BRITO; CUNHA, 2021).

Para Massoni, Alves-Brito e Cunha (2021), essa reforma é um ponto de inflexão na educação brasileira. O que antes era entendido como Direito à Educação, como escrito na Constituição de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), passa a ser entendido como direitos de aprendizagem. O Novo Ensino Médio “resultou em uma sequência de normativos (entre 2016 e 2020) cuja consequência foi a modificação de vários aspectos relacionados à Educação” (MASSONI; ALVES-BRITO; CUNHA, 2021, p. 585), entre eles, currículos restritos “a temas e objetos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC; BRASIL; 2018 apud MASSONI; ALVES-BRITO; CUNHA, 2021, p. 585), e a obrigação de um currículo baseado em itinerários formativos. Este modelo de currículo por competências é bastante criticado por especialistas, pois

A organização curricular com formação por competências e habilidades é atrelada ao ‘saber fazer’ mais imediato, vinculada a uma formação pragmática que torna secundária a presença do conhecimento na escola, de modo que ‘mobilizar competências’ passa a ser mais importante que a

aquisição de conhecimentos teóricos (DA SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022 p. 402).

A aprovação do Referencial Curricular adaptado ao NEM no Paraná seguiu o mesmo padrão antidemocrático da aprovação em nível nacional. A participação da comunidade escolar foi baixa e sequer foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-PR), contou com forte oposição de setores organizados de professores e estudantes, porém esses não tiveram força e o Referencial foi instituído. (DA SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022).

O conceito de competência tem sua origem nas áreas de Administração e Psicologia, e, apesar de ter vários sentidos dependendo da abordagem, esteve sempre “associado ao desenvolvimento profissional e à necessidade do trabalhador se adequar às novas exigências do mercado” (BORGES, 2020, p. 6).

A introdução de tal conceito na Pedagogia guarda relação com o avanço do neoliberalismo nos anos 1990 e surge oficialmente pela primeira vez no contexto educacional brasileiro na LDB, a qual já afirmava que os currículos devem estar orientados no sentido de desenvolver competências.

Para Perrenoud (1999, apud BORGES, 2020, p. 6-7),

competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Baseia-se em esquemas e processos intuitivos para mobilização dos conhecimentos e elaboração de estratégias para identificação e resolução de problemas. Já a habilidade diz respeito a uma sequência de atitudes, modos operatórios, induções, deduções e procedimentos mentais que o sujeito lança mão para resolver uma situação real. A competência leva à utilização de diferentes habilidades.

A habilidade deriva da competência, e “é aquilo que o aluno sabe fazer, um saber prático, que na BNCC está associado ao desenvolvimento de uma perspectiva de ensino que se fundamenta nas necessidades imediatas do mercado” (BORGES, 2020, p. 13).

A educação baseada nos conceitos de competência e habilidade é uma educação de cunho utilitarista, que objetiva formar sujeitos padronizados, com alto nível de empregabilidade, porém com pouco senso crítico; que estejam prontos para um mundo em constante mudança e se adaptem às condições desiguais da sociedade em vez de problematizá-las (BORGES, 2020).

Outro ponto importante para se entender a utilização desses conceitos é a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a adequação da educação brasileira aos parâmetros de sistemas de avaliação educacional como o Pisa, que se baseia no conceito de competência.

5.2 AS DCNs PARA ERER E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

5.2.1 As DCNs para ERER na área de Linguagens e suas Tecnologias

As DCNs para ERER e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004) enfatizam a necessidade de políticas de reparação e ações afirmativas a fim de caminhar para a desconstrução do racismo estrutural e do mito da democracia racial. Nesse sentido, o documento se aproxima da ERER ao destacar, por exemplo, a competência dois, a qual fala em combater preconceitos de qualquer natureza, atuar em prol dos Direitos Humanos, da igualdade, etc.

Com relação à valorização da diversidade étnico-racial e cultural e das identidades afro-brasileira e africana, ponto fundamental das DCNs para ERER (2004), o texto referente à área de Linguagens apresenta a competência número seis, acerca da apreciação de diferentes produções culturais.

As DCNs para ERER (2004) buscam incentivar uma educação capaz de desenvolver consciência crítica sobre as relações étnico-raciais, combatendo estereótipos; o texto introdutório da área de linguagens introduz o conceito de multiletramentos, com destaque para o letramento racial crítico como parte das práticas de linguagem, especialmente no que se refere ao contexto digital e midiático. Nesse trecho, o documento explicita a importância desses conceitos para o combate ao racismo, sendo uma das raras vezes em que essa palavra aparece em toda a FGB.

Outro ponto de convergência é a questão da formação docente e do apoio para que estes possam elaborar planos de ensino, projetos e etc., alinhados com a educação étnico-racial, uma determinação das DCNs para ERER (2004). Nesse sentido, podemos destacar um trecho do texto sobre avaliação em Linguagens, especificamente sobre avaliação em Educação Física, que fala da necessidade dos professores planejarem atividades de avaliação com situações-problema levando em consideração, entre outros aspectos, a identificação

de preconceitos, dentre eles o étnico-racial.

Outro ponto de aproximação é a defesa da transversalidade e interdisciplinaridade. As DCNs para EREER (2004) determinam que a questão étnico-racial deve ser transversalizada no currículo, enquanto a Referencial determina a integração dos componentes dentro das áreas de conhecimento, fato que o texto sobre Linguagens reforçam

Tais aproximações demonstram que o texto referente à área de Linguagens incorpora, em parte, princípios e diretrizes das DCNs para EREER (2004), ainda que de forma implícita na maior parte.

5.2.1.1 As DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) no componente curricular de Artes

O ensino de Artes (Educação Artística, no texto da Lei) é citado como um dos componentes preferenciais para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana tanto no artigo 26-A da LDB, como nas DCNs para EREER (2004). Ou seja, destaca-se que deve ser transversal em todo o currículo, porém preferencialmente em Educação Artística, História e Literatura brasileiras. Sendo assim, espera-se que tanto na introdução ao componente, como em seus quadros organizadores nos quais sugerem-se conteúdos, que o tema esteja bastante presente.

Porém, não é o caso. Os textos referentes ao componente Artes se aproximam, sim, das DCNs para EREER (2004), porém de maneira indireta, tratando de respeito e valorização de diferenças, promoção dos Direitos Humanos, combate a preconceitos, valorização de culturas marginalizadas, desconstrução de estereótipos, formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade justa e democrática, etc. Entretanto, o tema da educação das relações étnico-raciais é apenas implícito.

Com relação às sugestões de conteúdo, três sugestões do componente se aproximam de um tema determinado pelas DCNs para EREER (2004), sendo que apenas uma delas é de maneira direta e nenhuma é detalhada:

Quadro 9 - As DCNs para EREER (2004) nas sugestões do componente de Artes

Conteúdo determinado nas DCNs para EREER	Sugestões de conteúdo componente Artes
21. Produção cultural e intelectual contemporânea: A produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política africana na atualidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Arte Africana - Danças étnicas - Música étnica

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Brasil (2004) e Paraná (2021).

5.2.1.2 As DCNs para EREER no componente Educação Física

As DCNs para EREER (2004) defendem que a educação seja uma ferramenta que problematize as relações sociais, históricas e culturais que produzem desigualdades. O texto referente ao componente Educação Física propõe a tematização como ação pedagógica, partindo de manifestações da cultura corporal para identificar e analisar discursos sobre elas. Isso pode permitir: identificar como certas práticas corporais podem ser marginalizadas por questões, por exemplo, étnico-raciais; ou questionar o porquê de algumas práticas corporais serem valorizadas em detrimento de outras, questões que dialogam diretamente com os objetivos das DCNs para EREER (2004). O combate ao racismo e discriminações através do questionamento de privilégios é defendido pelas DCNs para EREER, enquanto o texto referente ao componente Educação Física afirma que através da tematização é possível problematizar relações de poder entre classes sociais, etnias, etc., promovendo, ainda, uma leitura crítica sobre como o corpo negro (e de outros grupos étnicos) é representado, controlado e invisibilizado nas práticas corporais.

O texto sobre Educação Física, principalmente quando trata da tematização das culturas corporais, se aproxima das DCNs para EREER (2004) por princípios como: análise crítica das relações de poder étnico-raciais; valorização de culturas marginalizadas; participação democrática no processo educativo; interdisciplinaridade no combate ao racismo; e na formação de cidadãos críticos capazes de identificar e enfrentar situações de discriminação. Por fim, o documento afirma que a tematização de culturas corporais é um caminho eficaz para promover relações étnico-raciais positivas e combater o racismo na escola.

Com relação às sugestões de conteúdo, as seis unidades temáticas do componente sugerem conteúdos aproximados da EREER, relacionando a unidade temática a questões sociais, como no exemplo a seguir:

Lutas/artes marciais e questões sociais, como: Direitos Humanos, desigualdade social, gênero, etnia, grupos minoritários, modalidades adaptadas, políticas públicas, espaços públicos e privados para a vivência das lutas/artes marciais, competições de lutas/artes marciais, meio ambiente, entre outras (PARANÁ, 2021, p. 140).

Outra sugestão de conteúdo é: “Preconceitos (étnico-raciais, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros), estereótipos e relações de poder presentes nos esportes” (PARANÁ, 2021, p. 120), presente na primeira unidade.

Há, também, sugestões de conteúdo determinadas nas DCNs para ERER (2004), as quais apresentam-se no quadro abaixo:

Quadro 10 - As DCNs para ERER (2004) nas sugestões de conteúdo do componente Educação Física

Conteúdo determinado nas DCNs para ERER	Sugestões de conteúdo componente Educação Física
14. Manifestações culturais cotidianas e festivas: O "jeito próprio de ser, viver e pensar" manifestado no dia a dia e em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus e rodas de samba.	Manifestações culturais das danças locais, da cultura afro-brasileira e dos povos originários do Brasil (povos indígenas).
15. Contribuição histórica e construção nacional: A participação de africanos e descendentes na história do Brasil e na construção econômica, social e cultural da nação.	Aspectos históricos e elementos constitutivos da capoeira, considerando suas vertentes. Manifestações culturais das lutas/artes marciais locais, da cultura afro-brasileira e dos povos originários do Brasil (povos indígenas).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Brasil (2004) e Paraná (2021).

Destaca-se que o texto referente à quinta unidade, Artes Marciais, faz várias menções à capoeira como manifestação cultural afro-brasileira e seu potencial papel na valorização da diversidade étnica brasileira, assim como no entendimento da história do país pela visão da população afrodescendente.

5.2.1.3 As DCNs para ERER (2004) no componente Língua Inglesa

Na parte referente ao componente Língua Inglesa, cita-se diretamente a obrigatoriedade legal do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, e das Relações Étnico-Raciais, citando a LDB (1996). Ainda que isso não se traduza em objetos de conhecimento e sugestões de conteúdo, demonstra um reconhecimento formal da necessidade de integrar essas temáticas

no currículo.

Sugere-se a utilização das habilidades gerais da área de Linguagens para abordar as questões étnico-raciais. Por exemplo: A habilidade EM13LGG102 é indicada como um caminho para discutir “racismo, estereótipos de gênero, feminismo, violência” (PARANÁ, 2021, p. 206), utilizando a sugestão de discussão “como combater o racismo nas manifestações de torcidas?” Tais afirmações estão em sintonia com as DCNs para EREER (2004), as quais defendem que o combate ao racismo deve ser transversal e integrado a diferentes contextos.

O texto salienta que a formação de leitores críticos e empáticos tem potencial para mudanças de atitudes preconceituosas, o que se alinha com os objetivos das DCNs para EREER (2004).

Outros pontos que surgem novamente são as questões da interdisciplinaridade, do questionamento de discursos e representações, formação crítica, etc. Porém, há uma discrepância entre o que é defendido no corpo do texto como potencial e o que é efetivamente proposto nos objetos de conhecimento e suas sugestões de conteúdo. Portanto, pode-se dizer que há uma base conceitual e legal que incentiva que o ensino de Língua Inglesa contribua para a educação das relações étnico-raciais, porém essa conexão poderia ser melhor desenvolvida.

5.2.1.4 As DCNs para EREER no componente Língua Portuguesa

O texto referente ao presente componente está alinhado ao conteúdo das DCNs para EREER (2004) ao determinar a inclusão de Literatura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, as quais devem ser trabalhadas de maneira a articular contexto histórico, artístico e cultural, que vai ao encontro das determinações de valorização, reconhecimento e promoção da cultura africana e afro-brasileira. O texto de introdução ao componente tem uma seção dedicada ao “trabalho com literatura”, logo antes da apresentação das unidades temáticas. Nesta seção, determina-se que tal trabalho deve incluir Literatura Africana e Indígena. No entanto, não se aprofunda nisso e não se sugerem obras ou autores, apenas indicando um caminho.

Outro ponto que se pode destacar e que se relaciona com as DCNs para EREER é a questão de disputas de narrativas, que é justamente o que a educação étnico-racial se propõe, disputando a narrativa na Educação.

Por fim, apesar de não haver objetos de conhecimento ou sugestões

de conteúdo, determinados pelas DCNs para EREER (2004) o componente Língua Portuguesa tem suas próprias habilidades, das quais destacam-se algumas; seja mencionando manifestações culturais ligadas à juventude negra, como o *slam*, literatura marginal e periférica; seja ao propor “desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo” visando “desconstruir estereótipos” (PARANÁ, p. 242). Estas abordagens vão ao encontro do determinado nas DCNs para EREER (2004), porém fica apenas implícito.

De fato, a parte sobre Língua Portuguesa se conecta às DCNs para EREER (2004) de forma pontual, sendo a questão étnico-racial tratada diretamente apenas nas já citadas menções às Literaturas Africana e Afro-Brasileira.

5.2.2 As DCNs para EREER na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Está área têm duas habilidades que se pode afirmar terem conexão direta com as DCNs para EREER. EM13CNT305, que trata de Investigar e discutir o uso indevido das Ciências da Natureza para justificar discriminação, segregação e privação de direitos; e a EM13CNT208, que trata de valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural através da aplicação dos estudos sobre evolução biológica e história da humanidade.

Desta área, só o componente Biologia contempla as DCNs para EREER (2004). Isto se dá de forma direta. As DCNs são explícitas ao afirmar que “raça” é uma construção social, cujo termo foi ressignificado politicamente pelo Movimento Negro. O tema é tratado nesse componente ao se alertar que não existe raça humana, defendendo que o estudo da constituição genética brasileira pode contribuir para desmistificar e refutar pseudociências promotoras da ideia de hierarquia racial, totalmente alinhado com a educação para as relações étnico-raciais, relacionando-se com as habilidades da área citadas acima.

Seguindo essa linha, três sugestões de conteúdo do componente Biologia contemplam a EREER: darwinismo social e discriminação étnico-racial. Tais conteúdos tratam de questões fundamentais para a educação étnico-racial, na medida em que desnudam como a ciência pode ser instrumentalizada para oprimir grupos racializados, assim como permitem a desconstrução de mitos de hierarquia racial, fortalecendo a consciência sobre o racismo científico, como salientam as DCNs para EREER (2004).

Quando o documento defende que o estudo de Biologia deve levar

em conta a constituição genética do povo brasileiro; a existência de povos e culturas diferentes; as contradições sociais e culturais, assim como o combate a teorias racistas, converge com a perspectiva interdisciplinar das DCNs para EREER (2004), que defendem que o saber científico deve estar relacionado à realidade social, principalmente no que se refere à desigualdade racial.

5.2.3 As DCNs para EREER (2004) na área de Matemática e suas Tecnologias

As DCNs para EREER (2004) são explícitas ao determinar que os conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais devem estar presentes em diferentes componentes curriculares e a matemática pode sim contribuir para uma educação anti racista. Além do mais, a inclusão de “Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática” (BRASIL, 2004, p. 24), nos cursos de licenciatura em matemática é sugerida nas DCNs (2004). O referencial chega a citar a etnomatemática como uma, dentre outras estratégias metodológicas, porém não se aprofunda no tema, apenas lista como uma possibilidade.

O primeiro ponto a se destacar no texto referente à Matemática no Referencial é o reconhecimento da obrigação legal de se tratar das relações étnico-raciais. E o componente se aproxima da educação das relações étnico-raciais quando menciona que a capacidade de identificar padrões de repetição como os da “cultura afro” deve ser desenvolvida pelos estudantes.

Apesar de, no quadro organizador da unidade temática geometria, o objeto de conhecimento “geometrias não euclidianas” (caso dos padrões de repetição da chamada cultura afro citados anteriormente), não sugerir nenhum conteúdo explicitamente nesse sentido, a citação a tais padrões poderia indicar um pequeno passo para a superação do etnocentrismo europeu no sentido de “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17).

5.2.4 As DCNs para EREER na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A parte referente a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas conecta-se de forma profunda e direta com as DCNs para EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), abrangendo aspectos conceituais e político-pedagógicos, permeando os fundamentos, competências e habilidades da

área.

Essa conexão se dá, em primeiro lugar, pelo reconhecimento da obrigação legal de se tratar o tema, evocando trecho das DCNEM (2018) em sintonia com as DCNs para EREER (2004). Além disso, o texto afirma ser “imprescindível que a educação atue junto a eles [estudantes] para o reconhecimento e a promoção do protagonismo político, social e cultural das nações indígenas, bem como das populações afrodescendentes” (PARANÁ, 2021, p. 567), destacando o combate a preconceitos historicamente construídos.

Outra ponte entre o documento da área e as DCNs para EREER (2004) são algumas competências e habilidades. As seis competências da área, apesar de não tratarem diretamente do tema da pesquisa, podem remeter a ele, e, de fato, remetem ao serem relacionadas com habilidades e objetos de conhecimento diretamente relacionados à EREER.

Por exemplo, a competência um, sobre análise de processos históricos, que no componente História está relacionada com os objetos de conhecimento “Reinos e impérios da África” e “processos colonialistas”, e as sugestões de conteúdo “Egito e Núbia”, cumprindo as determinações de conteúdo das DCNs (2004) que, entre outras coisas, determina que “O ensino de História da África, tratada em perspectiva positiva [...] abordará temas relativos aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade” (BRASIL, 2004, p. 21).

Quanto às habilidades da área, várias delas materializam aspectos importantes das DCNs para EREER (2004). A habilidade EM13CHS102, que trata de identificação de matrizes hegemônicas como o etnocentrismo, vai ao encontro da exigência das DCNs para EREER (2004) de “desconstruir, por meio de questionamentos e análises críticas, conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial” (BRASIL, 2004, p. 19). A EM13CHS502, sobre problematizar desigualdades e preconceitos, que explicitamente se relaciona às DCNs (2004), as quais afirmam que “Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos” (BRASIL, 2004, p. 12). Por fim, destaca-se a habilidade EM13CHS601, a qual pretende relacionar demandas de indígenas e afrodescendentes aos processos históricos, que vai ao encontro do princípio de fortalecimento de identidades, o qual deve orientar para,

entre outros aspectos, “desencadear processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (BRASIL, 2004, p. 19).

Portanto, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é fundamental para a implementação das DCNs para EREER (2004), na medida em que pode oferecer instrumentos tanto conceituais como históricos para a educação das relações étnico-raciais positivas, no sentido de construir “uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2004, p. 10).

5.2.4.1 As DCNs para EREER no componente Filosofia

A seção sobre este componente praticamente não trata de nenhum assunto relacionado ao tema da pesquisa. Há alguma conexão no reconhecimento da diversidade filosófica, quando o texto destaca a Filosofia Africana como parte do cânone filosófico da divisão geográfica do ensino de História da Filosofia; também há uma conexão quando se recomenda que o professor integre recortes de outras filosofias, como africanas e afrodescendentes, na unidade Mito e Filosofia.

Apesar de, nos encaminhamentos metodológicos, afirmar-se que a História da Filosofia pode contribuir com a desnaturalização de condutas perpetuadoras de preconceitos, a questão étnico-racial está presente de forma indireta, apenas em uma habilidade da área sem propor nenhum objeto de conhecimento ou sugestão de conteúdo nesse sentido.

Habilidades da área como a EM13CHS102, sobre matrizes conceituais hegemônicas, e EM13CHS502, sobre desigualdade e preconceito, podem ser melhor trabalhadas no componente Filosofia, para que a educação étnico-racial passe a ser parte estrutural do currículo, abrangendo questões como o racismo, crítica ao etnocentrismo, pensadores africanos e afrodescendentes e muitos outros conceitos a partir de abordagens não eurocêtricas.

5.2.4.2 As DCNs para EREER no componente Geografia

O texto referente ao componente curricular de Geografia estabelece conexões explícitas e integradas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). A conexão é legal, conceitual e curricular, perpassando as fundamentações e as sugestões de conteúdo.

Para começar, destaca-se que em todo o Volume Dois do Referencial (2021), há apenas duas menções diretas às Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as duas estão na parte referente ao componente de Geografia. Ao afirmar que a unidade temática dois, população, cultura e territorialidades pretende auxiliar na efetivação dessas leis, o documento está em consonância com as DCNs para EREER (2004), na medida em que a “construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 16).

Sugestões de conteúdo como “diversidade étnica no Brasil e no mundo” e “Grupos sociais e resistência: territorialidades de povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombos, caiçaras, entre outras minorias étnicas” estão totalmente alinhadas com as DCNs para EREER (2004), na medida em que respeitam o princípio de “Reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p. 20), além de ser um reconhecimento da dívida social que o país tem com relação à população afrodescendente.

Outras sugestões de conteúdo, como “Desigualdades socioespaciais”, “condições de vida” e “Preconceitos, desigualdades e exclusão de grupos sociais (imigrantes, idosos, mulheres, indígenas, negros, entre outros) no mundo do trabalho”, também estão totalmente alinhados com as DCNs para EREER (2004), já que tratam de desigualdades “que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (BRASIL, 2004, p. 12). O estudo sobre as desigualdades socioespaciais e exclusão de grupos sociais pode permitir a compreensão de porque “sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (BRASIL, 2004, p. 14), como destacam as DCNs.

A sugestão de conteúdo “modo de vida, hábitos culturais e o uso de recursos naturais pelas populações locais e das comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, de ribeirinhos etc.)” reflete as determinações das DCNs da EREER de se “Reconhecer e valorizar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade” (BRASIL, 2004, p. 12); e “educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo” (BRASIL, 2004, p. 20).

O componente Geografia leva em conta as determinações da EREER e isso se reflete na proposta referente a este componente curricular.

Quadro 11 - Conteúdos determinados pela EREER no componente Geografia

Conteúdo determinado nas DCNs para EREER	Sugestões de conteúdo componente Geografia
<p>7. Resistência à Escravidão e Formação de Quilombos: As diversas formas de resistência (cotidiana, cultural, política), com foco na formação de quilombos como projetos políticos de liberdade, autonomia e preservação de saberes africanos.</p> <p>17. Iniciativas de resistência e organizações negras: incluindo a história e atualidade dos quilombos e Movimento Negro.</p>	<p>Grupos sociais e resistência: territorialidades de povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombos, caiçaras, entre outras minorias étnicas e seus direitos legais.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Brasil (2004) e Paraná (2021).

O componente Geografia sugere um conteúdo que contempla dois dos determinados nas DCNs para EREER (2004), os quais têm relação com resistência, ocupação e luta por terra no passado e no presente.

5.2.4.3 As DCNs para EREER no componente História

A parte referente ao componente História contempla bem as DCNs para EREER (2004), pois não só sugere vários conteúdos determinados pelas DCNs, como dedica uma unidade temática quase inteira ao tema.

Quadro 12 - Conteúdos determinados pela EREER no componente História

Conteúdo determinado nas DCNs para EREER	Sugestões de conteúdo componente História
<p>3. Civilizações africanas antigas: A contribuição decisiva dos núbios e egípcios para o desenvolvimento da humanidade.</p>	<p>Reinos e impérios da África, África Antiga: Egito e Núbia.</p>
<p>8. Colonialismo (perspectiva africana): A ocupação colonial na perspectiva dos africanos.</p>	<p>Processos colonialistas e imperialistas: Imperialismo na África e na Ásia: século XIX.</p>
<p>5. Escravidão (perspectiva dos escravizados): O tráfico e a escravidão do ponto de vista dos cativos.</p> <p>15. Contribuição histórica e construção nacional: A participação de africanos e descendentes na história do Brasil e na construção econômica, social e cultural da nação.</p>	<p>Relações de trabalho e resistência: Trabalho escravo indígena e africano no Brasil.</p>
<p>7. Resistência à Escravidão e Formação de Quilombos: As diversas formas de resistência (cotidiana, cultural, política)</p> <p>15. Contribuição histórica e construção nacional: A participação de africanos e descendentes na história do Brasil e na construção econômica, social</p>	<p>Preconceito étnico-racial: Trajetória abolicionista e resistência do Movimento negro no Brasil.</p>

e cultural da nação.	
11. Formação da diáspora: A formação compulsória da diáspora, e a vida e existência cultural e histórica dos africanos e descendentes fora da África.	Desigualdades sociais e lutas por direitos Iguais: Lei de Terras de 1850; vida dos recém-libertos após a abolição da escravidão; Movimentos sociopolíticos de acesso à terra e moradias
17. Iniciativas e organizações negras: incluindo a história dos quilombos e Movimento Negro	Movimento negro nos Estados Unidos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Brasil (2004) e Paraná (2021).

Na unidade dois, que pretende “problematizar as relações com o outro [...] estabelecer relações de alteridade e favorecer a compreensão da diversidade” (PARANÁ, 2021, p. 651) reflete-se a ideia central das DCNs para ERER (2004), as quais afirmam que a “educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Nesta unidade, encontra-se o objeto de conhecimento "Reinos e impérios da África”, cujas sugestões de conteúdo são “África Antiga, Egito e Núbia” e “Imperialismo na África e na Ásia”, conteúdos especificamente determinados nas DCNs para ERER (2004) e presentes na nossa pesquisa como tema determinado número três, Civilizações africanas antigas: A contribuição decisiva dos núbios e egípcios para o desenvolvimento da humanidade. Na unidade quatro, sugere-se “trabalho escravo indígena e africano no Brasil”, outro tema central para a educação para as relações étnico-raciais, tema número cinco da lista dessa pesquisa.

A quinta unidade temática, Cidadania e Direitos Humanos: o Combate à Injustiça, ao Preconceito e à Violência, é quase que inteiramente dedicada ao tema étnico-racial. No texto introdutório à unidade, a problematização do termo “raça” e a defesa da superação das teorias evolucionistas do século XIX se alinha, em parte, ao defendido nas DCNs, pois se é verdade que não existem raças humanas, somente afirmar que é preferível o termo “etnia”, sem contextualizar os usos do termo raça parece insuficiente.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado (BRASIL, 2004, p. 13).

A unidade temática cinco tem dois objetos de conhecimento

“Preconceito étnico-racial”, cujas sugestões de conteúdo são: “mito da democracia racial”; “movimento negro nos Estados Unidos” e “trajetória abolicionista e resistência do Movimento negro no Brasil”. São conteúdos determinados pelas DCNs para EREER (2004) com discussões que estão na base da ideia da educação das relações étnico-raciais, como a desconstrução, “por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos.” O outro objeto de conhecimento, “desigualdades sociais e lutas por direitos iguais”, traz, entre outras, as sugestões “lei de terras de 1850”, “vida dos recém-libertos após a abolição da escravidão”, “movimentos sociopolíticos de acesso à terra e moradias”, e “questões indígenas contemporâneas”. A lei de terras de 1850 é importante para a questão étnico-racial pois foi um marco definidor da questão fundiária no Brasil, a qual favoreceu o latifúndio em detrimento da pequena propriedade ao, entre outras questões, determinar que o acesso à terra no Brasil se daria somente por pagamento ao governo, praticamente impedindo o acesso dos despossuídos (AMORIM; TÁRREGA, 2019), num movimento claro de “manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição” (BRASIL, 2004, p. 12). A última unidade temática tem a sugestão de conteúdo “apartheid na África do Sul”, fenômeno importantíssimo para a questão racial no mundo.

Por fim, cabe salientar que o componente História, é uma das disciplinas citadas no artigo 26-A da LDB (1996), mais precisamente História Brasileira, sendo, das três citadas (Educação Artística, Literatura e História Brasileiras), a que melhor contempla as DCNs (2004) no Referencial (2021).

5.2.4.4 As DCNs para EREER (2004) no componente Sociologia

A apresentação do componente Sociologia se conecta de forma profunda e estrutural às DCNs para EREER (2004), não apenas sugerindo conteúdos determinados pela EREER, como fornecendo ferramentas conceituais e analíticas de combate ideológico ao racismo.

Em primeiro lugar, a menção à BNCC (2014) acerca da “consciência do Eu, do Outro e do Nós” e “diferenças em relação ao outro”, nos remete, mais uma vez, à própria ideia de educação das relações étnico-raciais. Conceitos como alteridade e relativismo cultural, trabalhados pela Sociologia

fundamentam a conexão com as DCNs para EREER (2004).

A unidade temática dois, Cultura e Diversidade é a que mais contempla o tema da pesquisa no componente Sociologia, já que se propõe a discutir as questões de gênero e étnico-raciais, tratando evolucionismo cultural e noções de civilização e progresso, além da crítica às teorias raciais de branqueamento e o mito da democracia racial. O que corresponde ao que determinam as DCNs para EREER, as quais afirmam que “Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos” (BRASIL, 2004, p. 12).

Ainda na segunda unidade temática, aborda-se o colonialismo e o etnocentrismo, relacionando-os com a “dominação sobre as matrizes étnicas indígenas e africanas que compõem o Brasil” (PARANÁ, 2021, p. 670), o que remete à ideia de reparação e políticas afirmativas, cujas DCNs para EREER (2004) reivindicam:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população (BRASIL, 2004, p. 11).

Especificamente sobre objetos de conhecimento e sugestões de conteúdo, destacam-se: a) o objeto “Identidade cultural” e suas sugestões “identidades étnico-raciais no Brasil”, que se pode relacionar com o princípio das DCNs para EREER (2004) “Fortalecimento de identidades e Direitos” o qual “deve orientar para o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (BRASIL, 2004, p. 19), “Culturas afro-brasileiras e africanas” e “Culturas indígenas”, atendendo a determinação de valorização da identidade afro-brasileira; e b) “O racismo no Brasil” e suas sugestões “As teorias raciais no Brasil” e “As críticas às teorias raciais”; e, c) “preconceitos socioculturais” com suas sugestões “Discriminação”, “Intolerância” e “Frentes de atuação para o combate aos preconceitos.” Sendo os dois últimos objetos de conhecimento a materialização de um dos objetivos principais das DCNs para EREER: “Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 8).

A quinta unidade traz o objeto de conhecimento “Desigualdades de

gênero e étnico-raciais”, cujas sugestões de conteúdo são “Desigualdades de gênero no Brasil” e “Desigualdades étnico-raciais no Brasil”, permitindo a desnaturalização e problematização de formas de desigualdade e preconceito, indo ao encontro das DCNs para EREER (2004), mais precisamente ao princípio da consciência política e histórica da diversidade, que deve levar, entre outros aspectos “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros [...] são comumente tratados” (BRASIL, 2004, p. 19).

Na sexta unidade, destacam-se os objetos de conhecimento “A violação de direitos Brasil” e a sugestão de conteúdo “A violação dos direitos humanos no Brasil e sua relação com as desigualdades, a discriminação e a violência”; e o objeto de conhecimento “Os movimentos sociais”, o qual está relacionado à habilidade EM13CHS601, sobre “demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes”.

Por fim, o documento defende que o ensino de Sociologia deve se caracterizar por uma visão crítica, capaz de formar cidadãos ativos. Vinculando estudos do consumo, trabalho e poder a questões étnico-culturais, o ensino de Sociologia se conecta às DCNs para EREER (2004) no sentido de formar jovens capazes de “compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar” (BRASIL, 2004, p. 18).

Quadro 13 - Conteúdos determinados pela EREER no componente Sociologia

Conteúdo determinado nas DCNs para EREER	Sugestões de conteúdo componente História
11. Formação da diáspora: A formação compulsória da diáspora, e a vida e existência cultural e histórica dos africanos e descendentes fora da África.	Identidades étnico-raciais no Brasil Desigualdades étnico-raciais no Brasil O racismo no Brasil As teorias raciais no Brasil As críticas às teorias raciais

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Brasil (2004) e Paraná (2021).

O componente Sociologia sugere vários temas relacionados que não estão elencados especificamente entre os vinte e três temas determinados nas DCNs (2004), porém se encaixam perfeitamente no tema onze, o qual aborda a vida dos africanos e seus descendentes fora da África.

5.3 PALAVRAS-CHAVE E CONTEÚDOS ENCONTRADOS

5.3.1 Palavras-chave

Na primeira etapa deste trabalho, foram pesquisadas palavras-chave no corpo do texto para servir de guia e assim encontrar com facilidade os trechos relacionados à educação das relações étnico-raciais. A seguir, apresenta-se um quadro demonstrando quais foram encontradas, identificadas segundo o local e a quantidade. Salienta-se que foram contabilizadas apenas as do corpo do texto, já que os quadros organizadores foram analisados em comparação com os conteúdos determinados pelas DCNs para EREER (2004). Além disso, os quadros relacionando as competências com as habilidades e competências das áreas, assim como os quadros organizadores das unidades temáticas, contêm várias repetições tanto de habilidades como de objetos de conhecimento. Sendo assim, para evitar discrepâncias, apenas as palavras-chave encontradas no corpo do texto foram contabilizadas.

Tabela 1 - Palavras-chave encontradas no volume um, por área de conhecimento

PALAVRA-CHAVE	LINGUAGENS	CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS HUMANAS	TOTAL
África	0	0	0	1	1
Africana	4	1	0	5	10
Afro	0	0	1	0	1
Afro-brasileira	6	1	1	3	11
Afrodescendente	1	0	0	2	3
Discriminação	2	2	0	6	10
Étnico	2	0	1	3	6
Étnico-racial	4	0	1	5	10
Etnia	4	0	0	4	8
Negro	0	0	0	1	1
Preconceito	26	0	0	15	41
Raça	1	1	0	6	8
Racial	3	0	0	2	5
Racismo	3	0	0	0	3

TOTAL	56	5	4	53	118
-------	----	---	---	----	-----

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Paraná (2021)

Das 118 ocorrências de palavras-chave, 109 estão nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas, o que pode evidenciar um desequilíbrio da abordagem sobre a EREER por parte do documento. Chama a atenção o fato de palavras-chave diretamente ligadas à história e cultura afro-brasileira e africana aparecerem pouco, o que indica a profundidade com a qual o tema é tratado ao longo do documento. “África”, aparece apenas uma vez; “afrodescendente”, três vezes; e “negro”, apenas uma vez. A palavra-chave com mais ocorrência, “preconceito”, que representa um terço das menções totais, é usada em contextos muito mais gerais, podendo tratar de diversos tipos de opressão, sendo a questão étnico-racial apenas uma delas.

5.3.2 Conteúdos determinados nas DCNs

Os conteúdos sobre História e Cultura afro-brasileira e africana determinados pelas DCNs para EREER (2004) foram listados e divididos em três grupos na presente pesquisa a fim de facilitar a identificação e busca. Dos vinte e três temas selecionados, apenas oito foram identificados nos quadros organizadores das unidades temáticas de toda a FGB, destaca-se que algumas sugestões de conteúdo se encaixam em mais de um tema selecionado, mas o contrário também é verdadeiro, ou seja, algumas sugestões de conteúdo se encaixam num mesmo tema, como foi detalhado acima, nas seções dedicadas à análise dos resultados de cada componente. Abaixo, apresenta-se um quadro com estes conteúdos, indicando em quais componentes foram encontrados.

Quadro 14 - Conteúdos determinados nas DCNs e encontrados no documento

GRUPO	TEMA	COMPONENTE
História da África e da Diáspora	3. Civilizações africanas antigas: A contribuição decisiva dos núbios e egípcios para o desenvolvimento da humanidade.	História
	5. Escravidão (perspectiva dos escravizados): O tráfico e a escravidão do ponto de vista dos cativos.	História
	7. Resistência à Escravidão e	Geografia; História

	Formação de Quilombos: As diversas formas de resistência (cotidiana, cultural, política), com foco na formação de quilombos como projetos políticos de liberdade, autonomia e preservação de saberes africanos.	
	8. Colonialismo (perspectiva africana): A ocupação colonial na perspectiva dos africanos.	História
	11. Formação da diáspora: A formação compulsória da diáspora, e a vida e existência cultural e histórica dos africanos e descendentes fora da África.	História
Cultura Afro-Brasileira	14. Manifestações culturais cotidianas e festivas: O "jeito próprio de ser, viver e pensar" manifestado no dia a dia e em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus e rodas de samba.	Educação Física
	15. Contribuição histórica e construção nacional: A participação de africanos e descendentes na história do Brasil e na construção econômica, social e cultural da nação.	Educação Física; História
Cultura Africana	21. Produção cultural e intelectual contemporânea: A produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) e política africana na atualidade.	Artes

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Brasil (2004) e Paraná (2021).

Dos vinte e três temas destacados por esta pesquisa, apenas oito foram identificados no referencial, sendo o componente História o mais adaptado às DCNs para ERER (2004). Destaca-se que as outras duas disciplinas citadas como preferenciais para a aplicação da política de educação das relações étnico-raciais, Literatura e Educação Artística, ficaram muito a desejar, marginalizando totalmente o assunto.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho pretendeu responder a duas perguntas: 1) como as DCNs para EREER (2004) foram contempladas no Referencial Curricular do Paraná (2021), especificamente no volume um, Formação Geral Básica? E 2) qual componente curricular mais sugere conteúdos determinados por essas diretrizes? Após a análise, conclui-se que o volume um do Referencial contempla as DCNs para EREER (2004) de forma desigual, pois estão muito presentes em alguns componentes e escassas em outros.

Abordou-se a necessidade da educação das relações étnico-raciais, a partir de autores como Clóvis Moura (1994; 2020) e Jacob Gorender (2016), os quais demonstram em seus trabalhos como a formação social brasileira teve como base o escravismo colonial, sistema que não só explorou de forma massiva a mão de obra africana, como também instituiu uma "barragem étnica" (MOURA, 2020) que, mesmo após a abolição, perpetuou a marginalização da população negra através de mecanismos de exclusão social, dificultando ou até impedindo o acesso à terra, educação, trabalho e renda. As atuais desigualdades raciais, evidenciadas por dados do IBGE (2022) e DIEESE (2024), não são obra do acaso, mas o resultado direto desse processo. Foi nesse contexto que o Movimento Negro, conforme evidenciado por Pereira (2011) e Carvalho (2018), conquistou a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Tais diretrizes, para além de serem um projeto político-pedagógico, que visa, nas palavras do próprio documento, "combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros" (BRASIL, 2004, p. 8), superando o mito da democracia racial e promovendo a valorização da diversidade étnico-racial brasileira, são uma política pública afirmativa e reparadora (SANTOS, 2019), de âmbito nacional, cuja etapa analisada na presente pesquisa foi a implementação, sob a forma de Referencial Curricular em nível estadual. Entende-se, ainda, que a Educação das Relações Étnico-Raciais é uma política pública em sentido clássico pois busca responder a uma demanda para a solução de um problema que se considerou público por parte significativa da população, a qual logrou que o poder público agisse para sanar tal problema (SECCHI, 2020). E é uma política pública de caráter afirmativo e reparador pois visa favorecer uma parcela da

população historicamente marginalizada, valorizando sua cultura e história e combatendo a discriminação e o racismo por ela sofridos (SANTOS, 2019).

Ao analisar o RCNEM (2021), restou evidente que o Paraná implementa de forma desigual a política. Componentes como História, Sociologia e Geografia, contemplam significativamente as determinações das DCNs (2004) com a inclusão de temas como os reinos africanos, a escravidão sob a perspectiva dos cativos, formação de quilombos, crítica ao mito da democracia racial e as desigualdades étnico-raciais contemporâneas; demonstrando alinhamento com o princípio das DCNs de "reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos afro-brasileiros" (BRASIL, 2004, p. 20) e com a necessária "consciência política e histórica da diversidade". Nestes componentes, o Referencial demonstra a compreensão, como propõem as DCNs para EREER (2004), que a educação deve ser uma ferramenta utilizada a fim de "desencadear processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida" (BRASIL, 2004, p. 19).

No entanto, esta pesquisa identificou que a maior parte das áreas e componentes (toda a área de Linguagens e suas Tecnologias; o componente Filosofia da área de Ciências Humanas; Matemática; e os componentes Química e Física, da área de Ciências da Natureza) trata a EREER de forma genérica, diluída em termos como "valorização da diversidade", "combate ao preconceito" ou "promoção dos Direitos Humanos", sem profundidade e especificidade. Ressalta-se que as próprias DCNs para EREER (2004), salientando o texto do artigo 26-A da LDB, destacam a Educação Artística e a Literatura Brasileira (além de História) como disciplinas preferenciais para sua efetivação. A ausência de conteúdos como a estética negra, a filosofia africana, a literatura afro-brasileira contemporânea ou as contribuições da etnomatemática de raiz africana, conforme sugerido nas DCNs (2004), mostra um descompasso entre a determinação legal em âmbito nacional e sua implementação na forma de referencial curricular no nível estadual, reflexo de escolhas políticas prioridades do governo paranaense, indo ao encontro do apontado por Secchi (2016).

Portanto, conclui-se que o Referencial Curricular do Paraná (2021) reproduz a desigualdade cujas DCNs para EREER (2004) buscam enfrentar. Enquanto a temática étnico-racial está presente em um núcleo específico de componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que é

importante, o documento falha em abordá-la de forma transversal ao longo do currículo, o que faz da EREER um elemento complementar e não estrutural. Tal limitação pode ser entendida, em parte, pelo contexto do Novo Ensino Médio, cuja lógica utilitarista, focada no desenvolvimento de habilidades e competências, é criticada por autores como Borges (2020), pois tende a esvaziar conteúdos de maior densidade e potencial crítico em favor de uma formação adaptativa, focada no “saber fazer” (DA SILVA; BARBOSA; KÖRBES, 2022). Neste sentido, a efetivação completa da educação das relações étnico-raciais da maneira proposta pelas DCNs para EREER (2004), necessita mais do que uma possível revisão de referenciais curriculares. Como aponta Nilma Lino Gomes (2017), será necessária uma reorientação político-pedagógica profunda por parte dos formuladores e implementadores responsáveis, levando em conta a escola como espaço de disputa de projetos societários, a qual deve assumir o combate ao racismo e a valorização das identidades negras como bases para uma educação verdadeiramente emancipatória e democrática, como manda a legislação.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Liliane Pereira de; TÁRREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco. O acesso à terra: a Lei de Terras “1850” como obstáculo ao direito territorial quilombola.

Emblemas, v. 16, n. 1, 2019. Disponível em

<<https://periodicos.ufcat.edu.br/emblemas/article/view/56113>> Acesso em: 01 dez 2025

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial.

Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1969. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html> Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 25 out. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de 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”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em 25 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Planalto. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em: 09 jan. 2025

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 18 jan. 2025

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 003, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 19 maio 2004.

Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjF1rX73fSCAxU2pZUCHbs3AeUQFnoECCYQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fcdn%2Fquivos%2Fpdf%2Fres012004.pdf&usg=AOvVaw1urgoeHWnl2w6_EpeygK0V&opi=89978449>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, 2009. Disponível em:

https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf>

Acesso em: 20 jan. 2025.

BORGES, Kamylla Pereira. “EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5676>> Acesso em: 03 mar. 2025.

BRITO, Robélia Santana. **A BNCC e as orientações para o ensino de história da África e cultura afro-brasileira: um estudo de caso sobre a efetivação da lei 10.639/03 no Colégio Estadual Ruy José de Almeida (2019-2022).** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) - Departamento de Ciências Humanas, Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2024. Disponível em: <<https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/5995>>

Acesso em: 28 mar 2025

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). **Educar em Revista**, v. 34, p. 211-230, 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/PSKSnRyjwfyTxmbYnHyJLXd/>> Acesso em 25 Ago. 2023.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024.** Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em:

<<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>> Acesso em: 10 abr 2025

DA SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. Ações Afirmativas: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. **Revista de Políticas Públicas**, v. 14, n. 1, p. 67-76, 2010. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/pdf/3211/321127307007.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2024.

DA SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022.

<https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1473> Acesso em: 18 fev. 2025.

DE SOUZA, Marinês Viana. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO: OS CONTEXTOS NACIONAL E LOCAL EM PERSPECTIVA. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação**

em **Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3544>> Acesso em: 7 jan. 2025.

DIEESE. Apesar dos avanços, desigualdade racial de rendimentos persiste. São Paulo: SP, **Especial 20 de novembro de 2024 – Dia da Consciência Negra** Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/conscienciaNegra.html>> Acesso em 14 jan. 2025.

DINIZ, Carolina Nunes; VARGAS, Katiúscia Cristina Ribeiro. **A educação das relações étnico-raciais e a sociologia escolar no novo ensino médio: reflexões a partir da pesquisa-ação**. 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/eneseb/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV186_MD1_ID668_TB291_19062023232122.pdf> Acesso em: 03 abr. 2025

DINIZ, Wagner Berto dos Santos; DE FARIAS, Melânia Nóbrega Pereira. AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO. *In* DE CASTRO, Paula Almeida; Gonçalves, Clézio Roberto. **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**. Campina Grande: Realize eventos, 2024. Disponível em: <DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.007> Acesso em 31 jan. 2025.

DOS SANTOS MELO, Lucas. EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS. **ANAIS DO SCIENCULT**, v. 9, n. 1, p. 186-191, 2023. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/9108>> Acesso em: 20 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6a ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2016.

IBGE. **Panorama do Censo 2022**. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MASSONI, Neusa Teresinha; ALVES-BRITO, Alan; CUNHA, Alexander Montero. Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio de 2021: contexto de produção, ciências da natureza e questões étnico-raciais. **Revista Educar Mais**. Pelotas, RS. Vol. 5, n. 3 (2021), p. 583-605, 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/223026>> Acesso em: 20 fev. 2025

MINAYO, Maria Celina de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Yukari Yamauchi et al. A DIMENSÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA LEI 10.639/03 'A CONTRAPELO' DO CAPITAL INCENDIÁRIO. **Revista de Políticas Públicas**, v. 27, n. 2, p. 529-544, 2023. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/journal/3211/321177219003/321177219003.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2025.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. Editora Perspectiva SA, 2020.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. 4a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. rev. / Kabengele Munanga (org.). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25/3725>> Acesso em 20 ago. 2023.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RODRIGUES, Cintia Régia. UM BALANÇO DOS DEZ ANOS DA LEI 11645/2008: AÇÕES E NARRATIVAS SOBRE A SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SANTA CATARINA. **Revista Mosaico-Revista de História**, v. 15, n. 1, p. 221-234, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.18224/mos.v15i1.8785>> Acesso em: 25 ago. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2019.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Marcus Vinicius Rigonato da. **Reformas Neoliberais no Brasil: projeto político-econômico e impactos do Governo Temer (2016-2018)**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 23 ago. 2024. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/11449/257844>> Acesso em: 12 jan. 2026.

SOARES, Iris Pontes. Ainda guardo o direito de algum antepassado da cor: luta quilombola brasileira. **Revista Katálysis**, v. 21, p. 574-583, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p574>> Acesso em: 21 jan. 2025.

SUBIRATS, Joan et al. **Análisis y gestión de políticas públicas**. 2. ed. Barcelona: Ariel, 2014.