



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA –
EDUCANORTE
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

**OS CURRÍCULOS NORTISTAS À LUZ DA BNCC: A EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO
NORTE (2015- 2022)**

ANDRESSA DA SILVA GONÇALVES

Belém-PA

2024

ANDRESSA DA SILVA GONÇALVES

**OS CURRÍCULOS NORTISTAS À LUZ DA BNCC: A EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO
NORTE (2015- 2022)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial obrigatório para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Belém-PA

2024

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

D111c da Silva Gonçalves, Andressa.
OS CURRÍCULOS NORTISTAS À LUZ DA BNCC : A
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA REGIÃO NORTE (2015- 2022) / Andressa
da Silva Gonçalves. — 2024.
289 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2024.

1. Base Nacional Comum Curricular . 2. Currículos
Nortistas . 3. Ensino de história . 4. Relações Étnico-Raciais .
5. História Regional. I. Título.

CDD 375

**OS CURRÍCULOS NORTISTAS À LUZ DA BNCC: A EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO NORTE (2015- 2022)**

ANDRESSA DA SILVA GONÇALVES

Tese defendida e aprovada para obtenção do grau de Doutora em Educação na Amazônia.

Belém, em 29 de Fevereiro de 2024.

Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente



WILMA DE NAZARE BAIA COELHO

Data: 29/02/2024 19:22:35-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orientadora)

Documento assinado digitalmente



FABIANE MAIA GARCIA

Data: 01/03/2024 09:41:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Fabiane Maia Garcia

Documento assinado digitalmente



KATIA EVANGELISTA REGIS

Data: 01/03/2024 09:00:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Kátia Evangelista Regis

Documento assinado digitalmente



MARIA JOSE DE PINHO

Data: 29/02/2024 20:35:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Maria José Pinho

Documento assinado digitalmente



MAURO CEZAR COELHO

Data: 05/04/2024 16:30:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho

Documento assinado digitalmente



RENILSON ROSA RIBEIRO

Data: 29/02/2024 20:03:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro

Documento assinado digitalmente



JOSE VICENTE DE SOUZA AGUIAR

Data: 29/02/2024 20:29:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Vicente de Souza

Dedico esta tese às duas mulheres mais importantes da minha vida. Para minha avó que fez de mim a mulher que sou hoje. Para minha mãe, cuja fé inabalável em mim me sustentou nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à espiritualidade, aos meus orixás, guias e mestres, que me acompanharam e me fortaleceram a cada passo do caminho, que me reergueram a cada queda e me deram a força e a coragem para concluir esta jornada.

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe e à minha avó, sem as quais eu não seria quem eu sou hoje ou estaria onde estou. À minha avó, Maria José, eu agradeço por me mostrar o caminho e me ensinar como percorrê-lo. À minha mãe, Gilnete, eu agradeço por ter mais fé em mim do que eu mesma e por me sustentar nos momentos mais difíceis dessa jornada.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia Associação Plena em Rede (Educante) pela oportunidade de desenvolver esta tese e aos seus/as professores/as pelos inúmeros aprendizados ao longo das disciplinas cursadas.

Agradeço à minha orientadora, professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, primeiramente por ter acreditado em mim e no meu trabalho. Agradeço também por compartilhar comigo toda a sua expertise, *capital* e vasto conhecimento, sempre com generosidade e paciência. Agradeço ao meu antigo orientador, professor Mauro Cezar Coelho, por me acompanhar durante a graduação e o mestrado e me fornecer as ferramentas necessárias para me aventurar nos caminhos da pesquisa em ensino de história.

Agradeço ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais e a todos/as seus/as integrantes pelos valiosos momentos de aprendizagem compartilhados.

Agradeço à banca de qualificação da tese que forneceu inúmeras contribuições, sugestões e proposições para o aperfeiçoamento e conclusão deste estudo. Agradeço especialmente ao professor Renilson Ribeiro, que sugestionou o conceito de *sudestecentrismo* para sintetizar as reflexões encaminhadas pelo estudo.

Agradeço às minhas colegas de profissão, e acima de tudo amigas, Camilla Ribeiro, Joana Vandergeld, Altamira Teles, Adrielle Wandello, Clécia Barros e Sabryna Cordeiro, por serem leveza ao longo dessa trajetória. Obrigada por compartilharem comigo boas conversas, desabafos e risadas. Agradeço à minha amiga de longa data, Laisa Lopes, que apesar da distância foi uma presença constante e um precioso suporte durante essa jornada.

A todos/as que contribuíram para essa jornada, agradeço imensamente.

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Tenho em mim mais de muitos

Sou uma, mas não sou só

Povoada – **Sued Nunes**.

RESUMO

A presente pesquisa esteve inserida na linha de pesquisa ‘Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo’ no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE) e teve como tema e objeto os currículos nortistas reformulados pela Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, esta tese se apoiou, fundamentalmente, no conceito de *currículo*, de Ivor Goodson (1997), Gimeno Sacristán (2000) e Michael Apple (2008), *poder simbólico*, de Pierre Bourdieu (1989) e *análise de conteúdo* de Laurence Bardin (2016). Ademais, tivemos como objetivo geral analisar como os currículos nortistas do Ensino Fundamental incorporam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente as relativas às relações étnico-raciais no ensino de história. Entre os objetivos específicos estavam: 1) Evidenciar a estrutura da BNCC e currículos nortistas; 2) Refletir sobre a literatura especializada referente aos pilares da tese: BNCC, Currículo e Ensino de história; 3) Identificar qual o lugar das especificidades regionais do ensino de história nos currículos nortistas balizados por uma Base unificada; 4) Detalhar a composição da narrativa voltada à história regional nos currículos estaduais; 5) Sopesar a inserção da temática étnico-racial no ensino de história presente nos currículos estaduais. A partir dessa incursão argumentamos que os currículos estaduais do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins seguem, em diversas medidas, a lógica homogeneizadora da BNCC que se reflete na abordagem da identidade amazônica, na qual se inclui uma história regional e uma formação étnico-racial. Nesse sentido, essas dimensões são abordadas nos currículos analisados a partir da premissa neoliberal e neoconservadora, professada pela base, que sustentam para além do eurocentrismo, também o *sudestecentrismo*. Nesse sentido, advogamos que os currículos nortistas não cumprem sua função, isto é, garantir 40% de parte diversificada em seus currículos. Visto que, além da inclusão diminuta e superficial da história regional e relações étnico-raciais, também secundarizam essas esferas em favor da hegemonia da agência, cultura e história da Europa e do Sudeste.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular – Currículos Nortistas – Ensino de história – Relações Étnico-Raciais – História Regional.

ABSTRACT

This research was part of the line of research 'Education in the Amazon: educator training, pedagogical praxis and curriculum' in the Postgraduate Program in Education in the Amazon (EDUCANORTE) and its theme and object was the northern curricula reformulated by the National Common Curriculum Base. This thesis was fundamentally based on the concept of *curriculum* by Ivor Goodson (1997), Gimeno Sacristán (2000) and Michael Apple (2008), *symbolic power* by Pierre Bourdieu (1989) and *content analysis* by Laurence Bardin (2016). In addition, our general objective was to analyze how northern elementary school curricula incorporate the guidelines of the National Common Curriculum Base (BNCC), especially those relating to ethnic-racial relations in the teaching of history. Among the specific objectives were: 1) To highlight the structure of the BNCC and northern curricula; 2) To reflect on the specialized literature related to the pillars of the work: BNCC, Curriculum and History Teaching; 3) To identify the place of regional specificities in history teaching in northern curricula guided by a unified Base; 4) To detail the composition of the narrative focused on regional history in state curricula; 5) To assess the insertion of ethnic-racial themes in history teaching in state curricula. Through this incursion, we argue that the state curricula of Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima and Tocantins follow the homogenizing logic of the BNCC to varying degrees, which is reflected in the approach to Amazonian identity, which includes regional history and ethnic-racial formation. In this sense, these dimensions are addressed in the curricula analyzed based on the neoliberal and neoconservative premise professed by the BNCC, which supports not only Eurocentrism, but also *Southeastcentrism*. In this sense, we argue that the northern curricula do not fulfill their function, which is to guarantee 40% of the diversified part of their curricula. Since, in addition to the small and superficial inclusion of regional history and ethnic-racial relations, they also sideline these spheres in favor of the hegemony of the agency, culture and history of Europe and the Southeast.

Keywords: National Common Core Curriculum - Northeastern Curricula - History Teaching - Ethnic-racial Relations - Regional History.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Matrícula no Ensino Fundamental por região – (1975-2005) | 35 |
| Quadro 2 - Matrícula no Ensino Fundamental por região – (2006-2021) | 36 |
| Quadro 3 – Sumário da Base nacional Comum Curricular..... | 51 |
| Quadro 4 – Estrutura do Ensino Fundamental na BNCC..... | 55 |
| Quadro 5 – Estrutura do Currículo Acreano..... | 58 |
| Quadro 6 – Estrutura do Currículo Amapaense..... | 62 |
| Quadro 7 – Estrutura do Currículo Amazonense..... | 64 |
| Quadro 8 – Estrutura do Currículo Paraense..... | 68 |
| Quadro 9 – Estrutura do Currículo Rondoniense..... | 71 |
| Quadro 10 – Estrutura do Currículo Roraimense..... | 75 |
| Quadro 11 – Estrutura do Currículo Tocantinense..... | 78 |
| Quadro 12 – Artigos sobre Ensino de História..... | 87 |
| Quadro 13 – Artigos sobre BNCC..... | 91 |
| Quadro 14 – Artigos sobre BNCC..... | 105 |
| Quadro 15 – Artigos sobre currículo..... | 114 |
| Quadro 16 – A história regional no currículo acreano..... | 147 |
| Quadro 17 – A história regional no currículo amapaense..... | 149 |
| Quadro 18 – A história regional no currículo amazonense..... | 151 |
| Quadro 19 – A história regional no currículo paraense..... | 152 |
| Quadro 20 – A história regional no currículo rondoniense..... | 154 |
| Quadro 21 – A história regional no currículo roraimense..... | 156 |
| Quadro 22 – A história regional no currículo tocantinense..... | 158 |
| Quadro 23 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo acreano..... | 197 |
| Quadro 24 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo amapaense..... | 201 |
| Quadro 25 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo amazonense..... | 204 |
| Quadro 26 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo paraense..... | 207 |
| Quadro 27 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo rondoniense..... | 210 |
| Quadro 28 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo roraimense..... | 212 |
| Quadro 29 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo tocantinense..... | 214 |

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANPUH - Associação Nacional de História.
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNC - Base Nacional Comum para a formação de professores.
CNE - Conselho Nacional de Educação.
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação.
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.
ESP - Escola Sem Partido.
ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais.
FNCEE - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação.
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano.
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
MEC - Ministério da Educação.
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar.
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais.
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
PNE - Plano Nacional de Educação.
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD - Programa das Nações para o Desenvolvimento.
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SEB - Secretária de Educação Básica.
SEDUC/ SEMED – Secretária de Educação.
SISPAE - Sistema Paraense de Avaliação Educacional.
UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF - Fundo das Nações para a Infância.
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO I - (RE)CONHECENDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CURRÍCULOS ESTADUAIS AMAZÔNICOS..... | 40 |
| 1.1. Histórico da Base Nacional Comum Curricular..... | 41 |
| 1.2. Estrutura da BNCC e dos Currículos Nortistas..... | 51 |
| 1.3. Algumas reflexões sobre o capítulo..... | 83 |
| CAPÍTULO II – BNCC, ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO: ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A LITERATURA..... | 87 |
| 2.1. Base Nacional Comum Curricular e Ensino de História: estado do conhecimento sobre a literatura..... | 90 |
| 2.2. Base Nacional Comum Curricular e Currículo: estado do conhecimento sobre a literatura.... | 109 |
| 2.3. Algumas Reflexões Sobre o Capítulo..... | 128 |
| CAPÍTULO III - AS SINGULARIDADES REGIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS DA REGIÃO NORTE REESTRUTURADOS PELA BNCC..... | 131 |
| 3.1. Delimitação dos estados da Região Norte e seus currículos..... | 134 |
| 3.2. A disposição da história regional nos currículos nortistas..... | 151 |
| 3.3. Algumas Reflexões sobre o capítulo..... | 165 |
| CAPÍTULO IV – A TESSITURA DA NARRATIVA REGIONAL NOS CURRÍCULOS AMAZÔNICOS REESTRUTURADOS PELA BNCC..... | 167 |
| 4.1. A relação entre história regional e a história do Brasil e mundial..... | 169 |
| 4.2. A configuração da história regional nos currículos..... | 178 |
| 4.3. A articulação da história regional ao longo dos últimos anos do Ensino Fundamental..... | 187 |
| 4.4. Algumas reflexões sobre o capítulo..... | 196 |
| CAPÍTULO V - A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NO ENSINO DE HISTÓRIA DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS NORTISTAS..... | 199 |
| 5.1. O espaço da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos estaduais amazônicos..... | 203 |
| 5.2. A abordagem da Educação étnico-racial nos currículos amazônicos..... | 224 |
| 5.3. A (não) subversão do eurocentrismo e sudestecentrismo na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)..... | 241 |
| 5.4. Algumas reflexões sobre o capítulo..... | 253 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 255 |
| REFERÊNCIAS | 263 |
| Fontes primárias..... | 263 |
| Fontes secundárias | 270 |

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constitui, no campo educacional, como um documento que estrutura toda a educação nacional e suscita diversos debates contrários e favoráveis à sua efetividade na busca por uma educação de qualidade. Assim sendo, é de vital importância analisar como essa diretriz, por meio do ensino de história, incorpora o trato com as relações étnico-raciais nos currículos estaduais da Região Norte. Ressalta-se que a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo foi um direito consolidado recentemente com as Leis nº 10.639/2003¹ e nº 11.645/2008². No entanto, diversas pesquisas ainda sinalizam a falha na efetiva incorporação da temática na educação brasileira (W. Coelho; M. Coelho, 2013, 2018, 2021; Silva; Santos; Souza, 2019; Coelho; Regis; Silva, 2021). Desse modo, torna-se essencial analisar, não apenas a inserção da ERER na Base Comum Nacional Curricular, mas também como esta é traduzida para a esfera regional amazônica.

Assim, o mérito desta reflexão se concentra na necessidade de verificar como os currículos dos estados da Região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) incorporam a Base instituída pelo Ministério da Educação, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais no ensino de história. Apesar de a BNCC já ter sido explorada por diversos/as pesquisadores/as (Caimi, 2016; Branco, 2017; Adrião Peroni, 2018; Aguiar, 2018; Oliveira; Freitas, 2018; Dourado, 2018; Freitas, 2018; Giroto, 2019; Juzwiak, 2021), a sua tradução nos currículos regionais ainda é um tema que carece de investigação.

¹ A Lei em questão altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a inclusão no currículo oficial da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Segundo o Art. 26 da Lei nº 9.394/1996 "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".

² A referida Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e atualiza a Lei nº 10.639/2003 para a inclusão no currículo oficial da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Assim o Art. 26 da Lei nº 9.394/1996 passa a sancionar que: "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."

Cf: BRASIL. Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. BRASIL. Lei 11.645/2008 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

Portanto, a execução da investigação será uma importante contribuição para o campo, tanto na exploração da literatura do estado do conhecimento, como na inferência do trato da temática regional e étnico-racial em cada um dos currículos estudados. O presente estudo pretende ser um ponto de partida para que outras incursões aprofundem a investigação sobre o tema, devido à ausência de estudos com o recorte regional que situe o ensino de história para as relações étnico-raciais, assim como esquadrihem outros aspectos sobre os currículos regionais e a BNCC.

Salienta-se a importância da investigação do Ensino Fundamental - Anos Finais, etapa da Educação Básica delineada para a tese, que atualmente se constitui no único percurso em que o ensino de história é obrigatório. A atual situação da disciplina foi resultado do esvaziamento desse componente curricular de outras etapas de ensino promovido pelas diversas reformas que, em conjunto com a BNCC reestruturaram a educação brasileira em moldes neoliberais. Percebemos também a parca presença da investigação dessa etapa na literatura especializada, panorama que possibilita ao presente estudo se posicionar em um campo ainda pouco explorado visto à importância dos Anos Finais do Ensino Fundamental para a configuração da Educação Básica e para o ensino de história.

Em vista disso, demarcamos o recorte temporal da tese de 2015 a 2022, tendo em vista que 2015 marca a publicação da primeira versão da Base (Neira; Alviano; Almeida, 2016; Silva; Almeida, 2018; Bittencourt, 2017) e 2022 encerra o recorte por representar uma fase de avançado estágio de implementação da Base. A partir da adoção, em 2022, do Novo Ensino Médio modificado pela Lei nº 13.415/2017, assinala-se a consolidação de um novo modelo educacional conformado pela BNCC. Assim, tendo como base essa delimitação temporal, nos ocuparemos da análise da legislação vigente, de documentos que foram formulados nesse período, ou que influenciaram a construção da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, utilizaremos, fundamentalmente, as técnicas de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), além do referencial teórico demarcado para a tese e a literatura especializada pertinente.

Em relação ao componente história, apontamos que as reivindicações do campo universitário também concorreram para o resultado consumado na terceira versão, visto às inúmeras críticas de vários setores à proposta esboçada na primeira versão que priorizava os processos históricos brasileiros, assim como a América Latina, povos indígenas e africanos, em detrimento da matriz eurocêntrica e quadripartite. As críticas e embates protagonizados pela academia contribuíram para que o componente história fosse reformulado em favor do retorno a uma história predominantemente europeia, cronológica e canônica firmada pela segunda e terceira versão da BNCC (Caimi, 2016; Perreira; Rodrigues, 2018).

Com base em tais apontamentos, concordamos com Fabrício Freitas, João Silva e Maria Leite (2018) quando afirmam que a urgência e a parca participação democrática na formulação da BNCC são explicadas pelo comprometimento do Estado com uma concepção liberal de educação que prioriza o capital (Freitas; Silva; Leite, 2018). Não por acaso, a Base recebeu o apoio e a interferência de setores empresariais e ONGs, que veem na educação um vantajoso balcão de negócios (Adrião; Peroni, 2018). O interesse mercadológico em torno da Base é uma das explicações para que um currículo nacional unificado tenha sido aprovado com tanta rapidez, a despeito do seu fracasso em outros países. Outra explicação, como aponta Elizabeth Macedo (2018), é a incredulidade do poder público na capacidade da autogestão escolar e, ao mesmo tempo, a plena confiança numa lógica eficientista e exterior à escola.

É indispensável demarcar como a ideologia voltada ao capital presente na BNCC também se refletiu na formação docente. Vários estudos voltados à conjuntura da formação inicial de professores/as, antes do alinhamento à Base nacional, dão conta de como o processo de formação de professores/as apresenta diversas lacunas estruturais. Nesse sentido, destaca-se a migração dos cursos de licenciatura para o formato a distância, o que prejudica a estrutura e o aprofundamento acadêmico dos/as estudantes; além disso, ressalta-se a presença de uma diminuta parcela de formação pedagógica e prática, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos a distância, o que torna insuficiente o preparo desses/as profissionais para atuação concreta na Educação Básica. Com isso, a formação inicial de professores/as acaba se constituindo por um currículo genérico, sem os conhecimentos pedagógicos essenciais para o trabalho docente, com a aplicação de estágios sem acompanhamento e estrutura necessária, o que se soma a uma frágil preparação de profissionais para o contexto da educação básica (Gatti, 2014, 2017, 2020).

De acordo com tais apontamentos, Marli André (2013) e Marli Pereira e Marli André (2017) corroboram a existência de uma ruptura entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores/as, assim como acrescentam a necessidade de atrelar a formação acadêmica à prática e à experiência de professores/as que já atuam na Educação Básica. Logo, a formação dos/as futuros/as docentes para a escola básica deve ser centrada nas necessidades dos que já atuam nesse contexto, isso inclui o conhecimento de suas condições de trabalho, suas posições, crenças e o que guia sua ação docente (André, 2013).

Por conseguinte, Adriana Reis, Marli André e Laurizete Passos (2020) acrescentam outro fator que impacta a formação docente, como as constantes reformas impostas a educação que alteram também as políticas para a formação de professores/as. Destaca-se que a proposição de novas políticas e normas não levam em conta o contexto educacional concreto e as

necessidades deste. Assim, ainda na primeira década deste século uma série de políticas são encaminhadas, entre estas ‘O Plano de metas Compromisso Todos pela Educação’ instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, que representa a efetiva interferência de grupos empresariais na educação brasileira (Saviani, 2008). Adiciona-se também o ‘Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)’, que em 2007 promoveu a criação do ‘Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)’ e a ‘Provinha Brasil’, instrumentos voltados para aferição quantitativa do conhecimento da Educação Básica e que também impactam a configuração da formação inicial e continuada de professores/as. Além disso, o ‘Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)’ também promoveu o ‘Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)’ em 2007, que já se confirmou através de estudos em um programa inovador que fortaleceu os laços entre a Universidade e a Escola Básica (Gatti; Barreto; André, 2011; Reis; André; Passos, 2020).

Nesse contexto de proposição de políticas para a formação de professores/as enfatiza-se o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que na Meta 15 e 16 refere-se, respectivamente, à práticas de ensino e à formação em pós-graduação de 50% dos/as professores/as da Educação Básica em 10 anos. Para além do Plano Nacional de Educação, outra diretriz que protagoniza a estruturação da formação de professores/as é as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica’, as quais, subordinadas às diretrizes da BNCC encontram resistências em grupos e associações de professores/as e de pesquisa, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que, dentre outros pontos, critica a formação unificada para todo o país e a subordinação aos encaminhamentos da BNCC, assim como o prejuízo à autonomia do/a professor/a e o desrespeito às diferenças entre os contextos educacionais do país (Reis; André; Passos, 2020; Frangella; Dias, 2018; Hypolito, 2021).

Em relação à formação inicial, especificamente de professores/as de história, diversos estudos apontam deficiências similares como as já expostas até aqui, entre estas, a reduzida presença de conteúdo e prática pedagógica, que gira em torno de apenas $\frac{1}{4}$ parte da totalidade do curso de profissionais que, em sua maioria, atuarão na Educação Básica (Oliveira; Freitas, 2013; M. Coelho; W. Coelho, 2018, 2020; Silva; Santos; Souza, 2019; Cavalcante, 2021). Além disso, a maioria dos cursos está estruturada no quadripartitismo, o qual é tão criticado quando adotado na Educação Básica, revelando uma grande contradição (Oliveira; Freitas, 2013).

Ademais, soma-se a essa discussão Erinaldo Cavalcanti (2021), o qual, ao analisar 49 Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de história infere que a presença do ensino de história

é parca na formação dos/as alunos/as de licenciatura em história que, na maior parte, se estabelecerão nos quadros docentes da Educação Básica. Ainda segundo o autor, as instituições de ensino superior preferem priorizar a abordagem de disciplinas ligadas à teoria e à metodologia da história, e em sua grande maioria não inserem o ensino de história nem mesmo nessas disciplinas.

Além disso, é importante demarcar que para além dos/as pesquisadores/as do campo que constata as deficiências da formação inicial em história, os/as próprios/as egressos/as dos cursos, também apresentam a mesma percepção. Essa conjuntura é demonstrada em pesquisa de Osvaldo Cerezer e Selva Guimarães (2015a, 2015b) que através de entrevistas com egressos/as de três cursos de História do estado do Mato Grosso mostram que os/as próprios/as professores/as iniciantes não sentiam que o curso concluído tenha dado as ferramentas necessárias para lidar com os desafios práticos da Escola Básica. Isso evidencia que a atual formação de professores/as apresenta uma configuração de fragilidades percebidas tanto por pesquisadores/as do campo quanto por estudantes que usufruem dessa formação.

Dado o exposto, observamos que as fragilidades presentes na formação inicial e continuada de professores/as é uma conjuntura presente décadas antes da implementação da BNCC, que aprofunda esse quadro visto o alinhamento da formação de professores/as aos encaminhamentos vindos da Base. Entre estes, uma ideologia liberal voltada aos interesses do mercado e ao neoconservadorismo responsável pelo esvaziamento de temáticas caras, as ditas minorias e a sociedade, como as relações étnico-raciais e a diversidade regional. Nesse sentido, o/a professor/a é adicionado a tal contexto como o sujeito responsável por materializar esse *projeto de cultura*, mais que isso, torna-se a pessoa a ser responsabilizada e culpabilizada pelas possíveis falhas (Frangella; Dias, 2018).

Além disso, o trabalho docente também é medido pelas avaliações de larga escala, que ganham protagonismo na BNCC, mas que já estavam sendo germinadas desde o começo do século com a implementação do IDEB e da Provinha Brasil, as quais estabelecem metas que devem ser alcançados pelos estados (Reis; André; Passos, 2020; Hypolito, 2021). O recrudescimento dessas políticas avaliativas acontece por meio da padronização, principal objetivo da BNCC, que apesar de advogar ser um meio democrático para o acesso de todos/as ao mesmo conhecimento, tem como principal meta a homogeneização do conhecimento para possibilitar as avaliações nacionais (Apple, 2011; Hypolito, 2021). Nesse ínterim, é importante destacar que o conhecimento, alvo dessa homogeneização, é pertencente à classe social

dominante e será imposto para outros grupos sociais e étnicos (Hypolito, 2021), sendo fruto do eurocentrismo³ e *sudestecentrismo*⁴ advindo de um colonialismo que ainda ecoa no Brasil.

A BNCC elege a categoria de competências para concretizar esse conhecimento oficial, a mesma lógica também é transferida para a ‘Base Nacional Comum para a formação de professores (BNC)’, que adequa as suas competências às encaminhadas pela BNCC. A opção pela categoria de competências é, fundamentalmente, baseada no critério das avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Assim sendo, a BNCC aprofunda um processo iniciado na década de 1980, adequando-se ainda mais aos interesses do neoliberalismo (Vicenzi; Picoli, 2020).

Nesse sentido, os/as elaboradores/as das duas diretrizes acreditam que, apenas a aquisição das competências elencadas é suficiente para dar conta do processo de formação de alunos/as e professores/as. Assim, a BNCC e a BNC, a partir do neoliberalismo e do neoconservadorismo elegem como pressupostos uma pretensa neutralidade, que é ainda mais enfática no documento relativo à formação dos professores/as, visto que, no caso da disciplina de história, limita o raciocínio histórico, onde a crítica e a problematização do passado e do presente são indispensáveis (Vicenzi; Picoli, 2020).

Além disso, é importante demarcar que as competências adquirem um sentido na BNCC e na BNC ligado, não apenas ao saber prático e utilitarista, mas também apresenta um estreito alinhamento com os interesses do mundo do trabalho capitalista que indicam um panorama, no qual as demandas coletivas não são mais prioridades, e sim o individualismo, a competitividade e o sucesso particular (Rocha; Lagares, 2022). Nesse interim, competência se atrela a uma ideologia dominante que suprime as contradições e estabelece uma ordenação da realidade, que mascara os conflitos e desigualdades e não permite a superação de tais problemáticas (Rocha; Lagares, 2022).

³ O eurocentrismo é entendido nesta tese a partir da colonialidade do poder que possibilitou a instituição de um padrão de racionalidade, o qual subordinou todo conhecimento não advindo da Europa a uma posição de inferioridade. A imposição dessa racionalidade levou a invisibilização dos conhecimentos de outras culturas e povos, principalmente os pertencentes ao sul global.

Cf: LANDER, Edgardo et al. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais: Buenos Aires, 2005.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. *Interações (Campo Grande)*, v. 21, p. 577-596, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwfkfvRN5vqb/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

⁴ Agradeço ao professor Renilson Rosa Ribeiro que ao participar da qualificação desta tese de doutoramento sugeriu a noção de *sudestecentrismo* para sintetizar a reflexão sobre a subordinação amazônica ao Sudeste. E com isso concedeu uma valiosa contribuição para este estudo.

Dessa forma, tanto a BNCC como a BNC investem em um caráter padronizado e gerencialista voltado para as avaliações externas, colocando em risco a possibilidade de problematização de questões sociais, como as relações étnico-raciais e a diversidade regional, que são engolidas pela hegemonia de uma tradição seletiva (Vicenzi; Picoli, 2020; Hypolito, 2021). Assim, os currículos realizam escolhas e estabelecem prioridades do que pautar no ensino escolar que direcionam a um *projeto de cultura* (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000), o qual subordina a esfera social, a diversidade e as singularidades regionais a uma padronização baseada no neoliberalismo e neoconservadorismo.

Convém ressaltar o que expõe Michael Apple (2011) em relação aos interesses ideológicos que se escondem atrás de um currículo nacional e, conseqüentemente, de avaliações que buscam gerir a incorporação e eficiência desse currículo, pois geralmente tais projetos são criados a partir da culminação de forças conservadoras e liberais que assumem o poder. Nessa conjuntura, a educação deixa de ser vista como um meio de transformação social e passa a ser um elemento constituinte da lógica do mercado. O principal passa a ser menos a padronização e unificação do currículo e mais a possibilidade de instituir um sistema nacional de avaliação e classificação (Apple, 2011). Esse processo, que parece possuir critérios tão objetivos, falha na igualdade de oportunidades, já que no Brasil as diferenças socioeconômicas, regionais e de formação docente impactam fortemente o acesso e o sucesso dos/as estudantes no sistema educacional (Giroto, 2019). Assim, fazemos eco a Michael Apple quando este assegura que:

Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre "nós" e "os outros", agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (Apple, 2011, p. 89).

Por tais contrastes e debates suscitados pela BNCC, apontamos aqui um terreno valioso para investigação, principalmente em articulação com o ensino de história e as relações étnico-raciais. Tendo em vista que o ensino de história no Brasil sempre esteve relacionado à construção de um projeto de poder, com objetivos que variaram de acordo com a finalidade a ser alcançada, a disciplina sempre foi instrumentalizada para incutir certos valores e visões de mundo (Silva; Sousa, 2016). Com perspectivas que serviam às elites, muitos sujeitos foram e ainda são invisibilizados pela história ensinada pela escola⁵. Se até a década de 1990, tal

⁵ Ao analisar a Colonização Portuguesa em livros didáticos aprovados pelo PNLD nos anos de 2007 e 2009, Mauro Coelho (2018) constatou que o protagonista da trama consiste, em via de regra, no colono português, outros sujeitos como povos indígenas e africanos são inseridos no processo histórico como coadjuvantes. Desta forma, percebemos que o livro didático, visto por muitos autores como uma ferramenta de homogeneização do currículo antes mesmo da BNCC, encara índios e africanos como o 'outro' e elemento coadjuvante na ação colonizadora europeia.

silenciamento era também refletido na legislação educacional do país, esse quadro se modificaria com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), fruto de uma evolução no pensamento educacional no Brasil, na década de 1980, assim como do desejo de apagar as marcas da Ditadura Militar (W. Coelho, 2009).

Com a LDB, a temática étnico-racial começaria a ganhar destaque na legislação educacional, embora ainda não houvesse a obrigatoriedade da sua inclusão no ensino escolar. Por conseguinte, a indispensabilidade das temáticas étnico-raciais na educação brasileira viria apenas com a Lei nº 10.639/2003. Esse dispositivo legal foi fruto de uma ampla luta de movimentos sociais que já vinha sendo encaminhada desde a década de 1970 (Silva; Santos; Souza, 2019). Outro avanço na reparação histórica e no trato com as relações étnico-raciais na Educação Básica foi a instituição, pela Lei nº 11.645/2008, da obrigatoriedade da história e da cultura indígena nas escolas públicas.

Enfatizamos que a inclusão da temática étnico-racial na Educação Básica foi uma conquista obtida através de décadas de luta contra a omissão do Estado em relação à demanda pela diversidade. Com isso, sendo uma matéria tão cara na busca por uma educação e uma sociedade mais justas, torna-se imperiosa a reflexão sobre como o tema das relações étnico-raciais vem sendo abordado nos currículos (W. Coelho, 2009; Gomes, 2011, 2012; Pereira, 2008; Silva; Ribeiro, 2019). Em relação à dimensão da diversidade, a educação brasileira sempre esteve associada ao mito da democracia racial com a máxima de que a sociedade brasileira é fruto da união de três raças: a branca, a negra e a indígena, conforme reflexão de Wilma Coelho e Mauro Coelho:

[...] os três tinham funções distintas na narrativa elaborada, conformando uma relação hierárquica, na qual o branco representava o papel de agente condutor do processo histórico, constituindo a matriz da nacionalidade. Negros e índios cumpriam papel acessório, emprestando àquela identidade seus atributos pitorescos (W. Coelho; M. Coelho, 2013, p. 71).

Com a assinalação aludida, fica claro que a educação brasileira tem um longo histórico no qual submete a totalidade dos/as agentes à égide do denominador branco. Logo, uma memória histórica, tão profundamente assentada, ainda deixa seus vestígios no presente, mesmo com o aparelhamento da legislação brasileira com dispositivos legais compensatórios. Nesse sentido, o ensino de história tem um papel estratégico na medida em que a reflexão histórica pode redimensionar a temática da formação da nação e nacionalidade em favor da agência dos povos africanos e indígenas, subvertendo a tradicional narrativa em torno do protagonismo branco. (W. Coelho, M. Coelho, 2013).

Nesse sentido, autores/as como Wilma Coelho e Mauro Coelho (2018) e Elton Silva, Raquel Santos e Ana Souza (2019) têm destacado que a temática étnico-racial geralmente é superficialmente abordada nas escolas, incluída em momentos que fogem da prática escolar cotidiana, o que reforça uma perspectiva em que o outro é visto como exótico e distante da realidade do/a aluno/a. Na tentativa de cumprir com a legislação vigente, as escolas acabam incluindo conteúdos de forma descontextualizada em vez da crítica a uma interpretação eurocêntrica dos processos históricos, reforçando um estereótipo que a legislação vigente procura combater.

Ainda segundo Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, 2021) e Elton Silva, Raquel Santos e Ana Souza (2019), os cursos de licenciatura em história contribuem para este quadro. Os/as autores/as, através de seus estudos sobre a formação docente e as relações étnico-raciais, afirmam que as licenciaturas privilegiam as disciplinas historiográficas em detrimento das pedagógicas, além da quase ausência da temática étnico-racial na grade curricular. Tais dados apontam que os cursos, apesar de parcialmente se adequarem à legislação vigente, já que acrescentam os conteúdos exigidos por Lei, não problematizam a perspectiva eurocêntrica na história, e muito menos formam professores/as preparados/as para a prática docente e para o trato com as demandas étnico-raciais. Por meio dessa reflexão, percebemos que os cursos de licenciatura em história não têm como prioridade a preparação do/a professor/a de história, incluímos nessa deficiência institucional a fragilidade da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Por outro lado, Marcela Conceição e Wilma Coelho (2020) constatarem um campo profícuo em investimentos no debate étnico-racial constituído pelos programas de pós-graduação em educação na região Nordeste. As autoras percebem nesse lócus o comprometimento com a pauta através da discussão efetiva das demandas da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), promovida por grupos e linhas de pesquisas dos cursos de Mestrado e Doutorado, de programas que alicerçam estes temas nas pautas das pesquisas acadêmicas. Logo, estas inferências nos ajudam a perceber a potencialidade e a excelência de alguns centros de conhecimento na reflexão e na contribuição com a temática étnico-racial, contrastando com grande parte das instituições acadêmicas que inserem o tema superficialmente de modo a cumprir as exigências da legislação educacional brasileira.

Dessa forma, os currículos e ações docentes em relação à demanda da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) priorizam mais a “intenção que a prática” (W. Coelho; M. Coelho, 2012, p. 139). Logo, não há investimento e planejamento na elaboração de ações que objetivem alcançar determinadas metas. Segundo as prescrições legais, os/as professores/as

devem ter o domínio dos processos e temáticas voltadas à promoção da diversidade. Isso significa que, além de possuir propriedade sobre o componente curricular de sua responsabilidade, esses/as profissionais também devem ter domínio sobre a temática étnico-racial, de modo que possam incluir essa dimensão ao processo de aprendizagem de forma eficiente (W. Coelho; M. Coelho, 2012). No entanto, apesar das exigências presentes no arcabouço da legislação, a formação que, a preponderante parte desses/as profissionais teve acesso não os/as prepararam para que pudessem enfrentar tais demandas.

Por consequência, essa conjuntura nas licenciaturas repercute na Educação Básica. Por meio de pesquisas de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2012, 2013) e Wilma Coelho, Kátia Regis e Carlos Silva (2021) que se debruçam sobre a inserção da temática étnico-racial em escolas da Região Norte, constata-se o caráter superficial e de improvisado que as escolas incorporam para cumprir as determinações legais em relação à temática étnico-racial.

Segundo Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013), a análise dos projetos políticos pedagógicos de escolas da Região Norte revela duas características: “A primeira delas diz respeito à abordagem adotada: os projetos enfatizam os caracteres éticos e morais relacionados à temática e destacam os aspectos lúdicos que lhes são, frequentemente, atribuídos. A segunda dimensão refere-se à periodicidade” (2013, p. 74). De acordo com os autores, a temática étnico-racial nas escolas não se agrega ao processo de contínuo aprendizado dos/as alunos/as, já que a inserção dessa dimensão na vida escolar se caracteriza pela pontualidade e pelas lições éticas e morais, em detrimento de uma abordagem que possibilite a efetiva reflexão e problematização da temática étnico-racial.

Essa conjuntura decorre, de acordo com Wilma Coelho, Kátia Regis e Carlos Silva (2021), de uma política que, embora tenha incluído a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos dispositivos legais, através das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, não foi efetiva para a alteração do contexto prático:

As simples alusões a temas como diversidade e diferença não desestabilizam a lógica eurocentrada das práticas educativas, que invisibilizam outras formas de pensar e de viver; não problematizam as implicações da colonialidade naquilo que é selecionado para integrar os currículos escolares; não problematizam os processos de subordinação, hierarquização e desigualdades geradoras da exclusão das maiorias e que afetam particularmente a população negra. Ocorre o ocultamento das relações de dominação, o que contribui para a reprodução das desigualdades (Coelho; Regis; Silva, 2021, p. 16).

Como percebemos por meio da reflexão dos/as autores/as, a simples inserção da temática no contexto educativo não é suficiente, pois não possibilita a efetiva problematização da formação da sociedade brasileira, assim como os reflexos cotidianos desse processo histórico, que ainda marginalizam negros/as e povos indígenas. Para eficiente inclusão da

dimensão étnico-racial na escola, é necessário que documentos e práticas escolares absorvam o tema e proponham ações que busquem subverter a realidade (Coelho; Regis; Silva, 2021).

Tendo em vista a presente conjuntura, na qual a inclusão da temática étnico-racial é superficial e insuficiente para ser bem-sucedida, no âmbito escolar brasileiro, é essencial investigarmos como a Base dá conta deste aspecto, visto que o referido documento se constitui como referência para os currículos estaduais. Reiteramos que a inclusão do trato com as relações étnico-raciais na legislação e, conseqüentemente, na Educação Básica e Superior, foi resultado de décadas de lutas sociais, e que não apenas contribuem para a reparação histórica e cultural, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Portanto, como aponta Wilma Coelho (2018), é necessário que haja investimento em pesquisas que contribuam para romper com paradigmas excludentes respaldados por uma construção histórica e social ainda presente em todos os ambientes educacionais do país. Deste modo, destacamos a importância de inserir a discussão sobre a inclusão curricular das relações étnico-raciais, no âmbito amazônico, e investigar como os estados nortistas se apropriam da BNCC e, conseqüentemente, do ensino de história voltado às relações étnico-raciais, proposto pela Base.

Nosso argumento se constitui na inferência de que os currículos estaduais do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins seguem os pressupostos prescritos pela BNCC, isto é, uma concepção liberal de educação. Com essa abordagem, as ciências humanas são esvaziadas do seu caráter problematizador, essencial no protagonismo intelectual dos/as alunos/as, no questionamento do eurocentrismo e conseqüente transformação social. Nesse sentido, os currículos regionais na esteira da BNCC abordam superficialmente a diferença, sem a problematização do racismo ou eurocentrismo. Soma-se a isso o fato de que os referidos currículos seguem, em diversas medidas, a lógica homogeneizadora da BNCC, ao invés, de demarcar as diferenças regionais que deveriam ser protagonistas nesses currículos se levarmos em conta que os referidos documentos devem possuir uma parte diversificada que deve abarcar 40% da totalidade do documento. Assim, assinalamos que os documentos curriculares nortistas, através de seus/as redatores, respaldam a violência simbólica (Bourdieu, 1989) imposta pela hegemonia *sudestecentrista* com a subordinação das singularidades étnico-raciais, histórica e cultural amazônicas a uma padronização neoliberal e neoconservadora.

Assim sendo, defendemos que a Base Nacional Comum Curricular, a qual visa homogeneizar os currículos brasileiros, apresenta bases neoliberais e neoconservadoras, que sustentam, para além do eurocentrismo, uma subordinação ao Sudeste enraizada por um *colonialismo interno*, que ainda persiste em relação aos centros de poder do país (Stavenhagen, 1963; Casanova, 1968; Oliveira, 1966). Essa conjuntura enseja um *projeto de cultura* (Apple,

2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000) propagado pela Base que pouco considera a identidade amazônica e nortista, constituída por uma história, cultura e diversidade que, embora compartilhadas pela população nortista, são ignoradas nas diretrizes curriculares nacionais. Por outro lado, os currículos nortistas se subordinam a essa lógica ao invés de subverter o quadro em favor das demandas e singularidades regionais. Isso quer dizer que a ideologia dominante, advinda da base, é reproduzida pelos/as agentes nortistas ao invés de sua subversão. Dessa forma, as diretrizes curriculares compostas pela BNCC e currículos nortistas não se comprometem com a abordagem de singularidades importantes para a população nortista e amazônica, como a diversidade racial e étnica, singularidades regionais, combate ao racismo e preconceitos, desigualdades sociais, e a construção de uma sociedade mais justa.

Problematizando a questão

A ciência histórica, desde a Antiguidade, tem tido a função de fornecer, através de suas personagens e eventos passados, lições para o presente, constituindo-se assim em *historia magistra vitae*, ou seja, mestre da vida (Koselleck, 2006). No Brasil, o ensino de história instituiu-se baseado em estudos sobre a Pátria e seus governantes, com o objetivo de uma formação moral e cívica (Bittencourt, 2008). A esta abordagem esteve associada uma forte matriz eurocêntrica, herdada do modelo francês, principal influência na estruturação da educação no Brasil (Martins, 2012).

Apesar das diversas mudanças que permearam o século XX, principalmente com a redemocratização ocorrida na década de 1980, os vestígios de uma perspectiva que prioriza a história linear eurocêntrica e uma tradição homogênea, ainda permanecem no ensino de história (Silva; Sousa, 2016). Uma educação que se volte para as relações étnico-raciais seria mais profícua se problematizasse a construção social do currículo que impôs uma visão baseada na perspectiva eurocêntrica dos processos históricos (Goodson, 1997). Assim, a mudança da prática apenas será possível quando for clara a percepção de que os limites impostos não são dados, e sim construídos historicamente (Goodson, 1997).

Dito isso, é importante salientar que um ensino de história que vise transformar a sociedade positivamente, deve auxiliar os indivíduos a pensarem historicamente, de modo que possam estabelecer diálogos com o outro e relacionar o passado com a vida prática (Rusen, 2001). Desta forma, não basta à história abarcar os processos dos grandes eventos e personagens, é necessário que o ponto de partida do ensino histórico seja uma história que inclua os/as alunos/as como sujeitos históricos (Cainelli, 2010). Assim sendo, o que a disciplina

prioriza resulta de uma escolha, pois como assinala Eric Hobsbawm (2013, p. 68) “todo estudo histórico, portanto, implica uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e aquilo que afetou essas atividades. Mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção”. A partir desta indicação, cabe-nos indagar que ‘histórias’ têm sido escolhidas pelo ensino escolar.

Dessa forma, é imperioso discutir como o ensino de história, voltado para as relações étnico-raciais, insere-se nos currículos estaduais da região Norte, reestruturados pela Base Nacional Comum Curricular. Logo, esses documentos voltados para a região Norte seriam mais efetivos se considerassem as especificidades dessa parte do país, entre estas, a abissal desigualdade econômica em relação a outras regiões do país, a qual contrasta com sua enorme riqueza e diversidade naturais, que via de regra, são usadas para benefício de interesses apartados da região, ao invés de serem motores da própria região e de sua população (Bento; W. Coelho; M. Coelho; Fernandes, 2013).

A conjuntura atual de exploração, vivida pela região, começou ainda no início da colonização brasileira. A lógica predatória portuguesa colonial explorou desenfreadamente as riquezas naturais à custa de seus habitantes, especialmente os grupos originários que conheceram a escravidão e o extermínio. Logo, a realidade deficitária da região foi delegada por interesses externos, o que vai de encontro à perspectiva antiquada de que seu atraso é de responsabilidade de seu povo. A causa da situação deficitária da região encontra explicação na exploração iniciada, ainda no século XVI e que através das centúrias foi se modernizando para as políticas de desenvolvimento que ganharam impulso desde a ditadura militar:

[...] a Amazônia é herdeira de uma trajetória marcada por um histórico de exclusões. Na verdade, o que é conceituado como "atraso" especifica o resultado das políticas de desenvolvimento concebidas ou implementadas na Amazônia, em especial durante o período da ditadura militar e que foi encrudescendo desde então (Araújo, 2013, p. 54).

Como explicita o excerto anterior, a Região Norte foi vitimada por vários ciclos de exploração em que tudo foi tirado de suas terras e de sua população e nada foi usufruído por esta, além da mazela. O mais recente desses ciclos foi iniciado no período da Ditadura Militar entre 1960 a 1985, com ápice na década de 70. A ideologia desenvolvimentista que pautou a intensa exploração da Amazônia, nessa época, foi o discurso da ‘Marcha para o Oeste’, demarcado por Oliveira Vianna entre a década de 1920 a 1940, reelaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb). Na década de 1970, a pretendida ocupação do sertão foi deslocada para a Amazônia (Bomfim, 2010).

A ocupação e exploração da Amazônia, desde a Ditadura Militar, vêm se atualizando com grandes empreendimentos – a exemplo da Usina de Belo Monte, a BR 163, o Polo Siderúrgico de Marabá, o avanço da soja, do garimpo e etc. - que visam à exploração de recursos naturais e geram grandes impactos socioambientais, os quais sinalizam a continuidade histórica de uma lógica predatória das riquezas da região, que não visa à sustentabilidade ou apoio à população das regiões afetadas. Logo, a crença de que as mazelas da região são culpa de seus/suas habitantes, mais do que um equívoco se constitui em uma injustiça com o povo amazônico, que desde o início da história do Brasil vem sendo impedido de decidir o seu próprio destino (Araújo, 2013, Bento; W. Coelho; M. Coelho; Fernandes, 2013).

Além disso, é fundamental para a discussão destacar a diversidade étnico-racial que sempre esteve presente em nossa região. Sob esse prisma, Patrícia Sampaio e Mauro Coelho (2013) destacam como a Amazônia colonial foi marcada pela enorme presença dos povos indígenas, além do destaque pelas relações econômicas existentes nessa região. As capitânicas presentes na Amazônia foram palco de uma política indigenista e da diversidade das relações sociais aqui estabelecidas. Patrícia Sampaio (2007) também ressalta a importância do trabalho indígena na Amazônia Portuguesa, visto que foi aqui que se utilizou, por mais tempo, a escravidão indígena, e mesmo depois do seu fim, em 1755, o trabalho forçado indígena continuou a ser utilizado em uma escala muito maior que a mão de obra africana.

Por outro lado, Patrícia Sampaio (2002) também afirma que apesar de o trabalho indígena ter se efetivado em maior escala que o africano, este último, deve ser considerado, visto que segundo a autora, o trabalho africano estava completamente integrado à estrutura econômica da Amazônia Portuguesa. Desse modo, Patrícia Sampaio (2002) aponta um complexo entrelaçamento entre a economia extrativista e a agrícola, sendo a última protagonizada pelo trabalho africano.

Assim sendo, a autora demonstra como a Amazônia, desde o início de sua história, sempre foi palco da diversidade étnico-racial, com redes de sociabilidade das quais faziam parte os povos indígenas, africanos e europeus. Afirmamos que essa diversidade, ainda que reelaborada e atualizada, continua a existir nos dias atuais, sendo um dos aspectos que demarcam uma identidade e uma diversidade regional nortista.

Ao delinear a Região Norte, destacamos que a dimensão educacional também é herdeira do histórico de exploração ao qual a Amazônia foi submetida. Na Região Norte, como em outras partes do país, a educação iniciou-se com as missões religiosas, no entanto, a instrução recebida se constituía mais como uma catequização do que de fato como uma educação. Em 1695 foi fundado o Colégio Santo Alexandre, o primeiro da Amazônia onde era ministrado o ensino

primário, secundário e superior. O ensino público e formal seria implantado no Grão-Pará em 1799, com a abertura de duas escolas primárias, três escolas de humanidades na cidade de Belém e outras 13 escolas no interior (Colares, 2011; Bento; W. Coelho; M. Coelho; Fernandes, 2013).

Com o advento do Movimento Popular da Cabanagem (1835-1840) e o consequente massacre dos seus integrantes, ocorreram várias iniciativas para a recuperação da economia, entre essas, destaca-se a abertura de escolas de aprendizes voltadas a oferecer uma profissão aos jovens mais desfavorecidos e mão de obra para alavancar a economia da região. Com essa conformação, Belém e Manaus se tornaram os dois polos de conhecimento da região, inclusive sendo as sedes dos dois institutos encarregados da formação de professores/as em nível médio. Em relação ao ensino superior, o mesmo acontecia visto à fundação da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Federal do Pará, ainda no século XX (Silveira, 1994; Bento; W. Coelho; M. Coelho; Fernandes, 2013).

Com exceção do surgimento dos cursos para formação oferecidos pelas Universidades particulares na década de 1970, até a década de 80, as duas Universidades eram as únicas responsáveis pela formação docente na região, mesmo nos interiores, a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Amazonas se faziam presentes por meio dos *campi*. Com a criação de universidades nos outros estados da Região, as duas instituições mais antigas continuaram como basilares na esfera acadêmica amazônica (Bento; W. Coelho; M. Coelho; Fernandes, 2013).

Em relação à Educação Básica, ainda nas primeiras décadas do século XX, existiam poucas escolas cuja tarefa era ensinar o básico para os/as alunos/as. Assim, conhecimentos mais consubstanciados eram reservados para fases mais avançadas, às quais poucos/as alunos/as tinham acesso. Essa conjuntura era responsável pelo índice de alfabetizados, na região, se resumir a 33% da população. Quando o filtro se restringia às pessoas maiores de 18 anos, esse número diminua para apenas 10%. Tal conjuntura se mantém inalterada até a década de 1970 quando a implantação de grandes projetos na Amazônia obrigou a população rural a se retirar para os centros urbanos. A crescente presença da população nas cidades exigia a criação de habitação, emprego e educação, sendo a última essencial para a ocupação de posições mais bem remuneradas (Araújo, 2013).

O Estado foi incapaz de suprir as necessidades ligadas à educação da população o que impulsionou a abertura de escolas particulares. Logo, na década de 1970 e 1980, o que diferenciava quem tinha ou não acesso à educação era a classe social, visto que somente os setores mais privilegiados, da população nortista, tinham acesso à educação de qualidade. Na

década de 1990, com a aceleração do processo de urbanização e globalização, os setores aliados de uma educação formal ficaram ainda mais excluídos do mercado de trabalho, o que torna mais imperativo o acesso da totalidade da população a uma educação que proporcione equidade. Apesar da década de 90 ter trazido também melhores índices educacionais para a Região Norte, esta, junto com o Nordeste, continua desprivilegiada, se comparada com outras regiões (Araújo, 2013).

Com a população mais jovem do Brasil (IBGE, 2010), a educação na Região Norte é produto da diversidade e da desigualdade, presentes nessa parte do país. Helena Castro (1999) afirma que, apesar das melhorias educacionais verificadas em todo país, as regiões Norte e Nordeste ainda apresentam uma disparidade significativa em relação às regiões Sul e Sudeste. A autora aponta que a universalização do Ensino Fundamental se configurou com uma década de atraso no Norte e no Nordeste. Infelizmente, essa disparidade ainda permanece. De acordo com dados do IBGE (2021) e do PNAD contínua (2021), as localidades com os índices mais baixos de matrícula e conclusão do Ensino Fundamental estão nas regiões Nordeste e especialmente na Região Norte. Em relação a matrículas, o Norte possui o índice mais baixo com 97,4% de matrículas, enquanto o quantitativo mais alto pertence ao Sudeste com 98,5 de alunos/as matriculados no Ensino Fundamental. Esses números são ainda mais desiguais quando observamos o quantitativo referente à conclusão dessa fase de ensino que, na Região Norte é de 71,7% enquanto no Sudeste esse número aumenta para 88,9%. Logo, tendo em vista esses dados, a educação pensada por esses currículos regionais deve ser centrada em combater as desigualdades historicamente construídas na Região Norte.

Em vista disso, as políticas públicas e currículos devem ser voltados para “singularidades étnicas, culturais e históricas” (Soares; Colares; Colares, 2020) e não simplesmente implantadas de acordo com o modelo hegemônico conduzido pelos valores do capital e do conservadorismo. Assim, para a garantia dos direitos da população Amazônica é indispensável que se considere a educação colocada em prática nessa parte do país, visto à enorme potencialidade do ensino de qualidade ser um meio de resistência cultural e transformação social (Colares; Souza, 2015).

Nesse sentido, é profícuo destacar alguns dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018) que delineiam uma conjuntura em que a região se destaca com os piores índices em diversos setores. Segundo aponta a análise das condições de vida da população brasileira, realizada pela Coordenação de População Brasileira, as condições de trabalho na Região Norte e Nordeste apresentam os piores índices em relação à estrutura de mercado, além de revelar que nas regiões em questão, o mesmo setor também apresenta uma

alta vulnerabilidade na atuação de minorias, como “mulheres, pessoas pretas ou pardas, jovens e população com menor nível de instrução” (IBGE, 2018, p. 25). Também se verifica que os rendimentos das pessoas pertencentes a Região Norte e Nordeste são os menores do país, com o destaque para o estado do Maranhão com os menores índices. Soma-se a esse dado, a presença nas duas regiões citadas, da maior taxa de informalidade no mercado de trabalho, com o destaque para a Região Norte com a maior percentual (IBGE, 2018).

Já a distribuição de renda também se assemelha aos dados anteriores, já que demonstra que as menores rendas por domicílio se encontram nas regiões Norte com R\$ 1.011,00 (mil e onze reais) e Nordeste com R\$ 984,00 (novecentos e oitenta e quatro reais), enquanto a maior taxa, pertence à região Sudeste, é de R\$ 1.773,00 (mil setecentos e setenta e três reais). Essa discrepância também se apresenta em relação às condições de moradia, visto que a pior situação está presente na Região Norte com 3,4% de casas construídas com materiais não duráveis, enquanto no Sudeste esse número cai para 0,3%. O mesmo acontece com o saneamento básico, cujo acesso encontra maiores restrições no Norte e Nordeste (IBGE, 2018). Por tudo isso, a Região Norte juntamente com o Nordeste, acumula os piores índices no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, destacando-se como uma região extremamente vulnerável.

Em relação à educação, esse padrão não apresenta melhora, visto que, segundo os índices internacionais, considerados para a análise realizada pela Coordenação de População Brasileira sobre condições de vida da população brasileira, a Região Norte apresenta os menores indícios de universalização da Educação Básica, com apenas 85% de acesso de crianças a creches e escolas (IBGE, 2018). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), os indivíduos do Norte e Nordeste são os que estudam menos, com o número médio de anos de estudo de 8,9 e 7,6 respectivamente, em 2019. O mesmo acontece com as taxas de analfabetismo entre as idades de 15 anos ou mais, onde a Região Norte é responsável pelo segundo maior número de pessoas analfabetas com a taxa de 8,51%. Por fim, destaca-se que a taxa de escolarização na faixa etária do Ensino Fundamental é de 98,9%, a menor em comparação com as outras regiões (IBGE, 2020). A partir destes dados, verifica-se que a conjuntura educacional nortista, assim como as condições socioeconômicas, não acompanha a média nacional (Giroto, 2019; Mendonça *et al.*, 2020).

Essa conjuntura torna a região amazônica um lócus único para o presente estudo que investiga se a proposta curricular dos estados da Região Norte, baseados na BNCC, se adequa, problematiza e propõe medidas de intervenção na realidade de profunda desigualdade amazônica. Para além disso, convém destacar a potência das tecnologias sociais que possibilitam aos sujeitos a aquisição de autonomia social por meio da produção de identidade

na prática cotidiana, consolidando a independência e a criticidade para benefício coletivo (Soffner, 2014). Nesse sentido, essa tese enseja, não apenas a contribuição para o campo acadêmico em que se circunscreve, mas também possibilita um impacto positivo no contexto concreto que problematiza, visto que a análise e a reflexão dos currículos dos estados da Região Norte podem ser ferramentas para os organismos educacionais desses estados, para a ponderação da efetividade e aperfeiçoamento das diretrizes curriculares até então esboçadas.

Dessa forma, a cultura, história e diversidade de povos amazônicos devem ser consideradas na proposição de políticas públicas para a Amazônia, e mais que isso, a regionalidade amazônica deve ser vista como um instrumento de resistência contra a hegemonização cultural e de saberes movida pela colonialidade do poder e do sistema capitalista (Maia; Chizuka; Elias, 2020). Para além da atenção com a identidade de nossa região, também é indispensável adicionar, na equação, as deficiências estruturais da Amazônia herdadas de um longo processo de colonização que ainda ecoa na realidade da região. Logo, urge a necessidade de uma pedagogia crítica⁶ no contexto educacional da Amazônia que busque subverter a posição de subordinação imposta pelo capital através da educação como prática cultural (Pereira *et al.*, 2021; Lagares; Santos, 2022). Neste ponto, cabe lembrar que todo currículo também é um *projeto de cultura* (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000) que se desdobra na sociedade e em seus/as cidadãos/ãs. Logo, questionar as atuais diretrizes curriculares amazônicas, também perpassa pela reflexão de como esses currículos atuam, ou se atuam, para melhorar a realidade da Região Norte, que como já discutimos se apresenta como uma das mais desprivilegiadas do nosso país.

Nesse sentido, a Região Norte é vista nesta tese como uma *comunidade imaginada* (Anderson, 2008) que reúne singularidades particulares que conformam uma identidade regional. Nesse ensejo, destacamos que a região apresenta uma trajetória que reúne uma história, conformação étnico-racial e cultura próprias que resultam em uma experiência

⁶ A pedagogia histórico-crítica nasce como contraponto as pedagogias tradicionais, como a tecnicista, que não apresentavam a consciência dos fatores históricos e sociais que influenciam na educação escolar. Essa pedagogia tem como objetivo destacar a importância da escola, do processo educativo e a especificidade do saber escolar. As bases da pedagogia histórico-crítica se assentam no materialismo histórico-dialético com a apropriação da lógica dialética para a compreensão da realidade educacional, assim como da teoria histórico-cultural de Vygotsky para a compreensão do/a aluno/a como sujeito histórico, com suas relações com o mundo natural e social. Destarte, a pedagogia histórico-crítica busca contribuir com processo educacional através de uma aprendizagem significativa, com a possibilidade de posicionamento crítico dos/as estudantes e possibilidade de alteração da realidade concreta. Cf: SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. *Dia a dia Educação*, Paraná, v. 2, p. 2289-8, 2014. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

histórica única (Thompson, 1981). Como já demonstrado, o processo histórico nortista tem particularidades próprias que resultam em um presente no qual ainda persistem a exploração e a desigualdade forjadas desde o início da colonização. Nesse sentido, assinalamos que ainda reverbera na região um *colonialismo interno* (Stavenhagen, 1963; Casanova, 1968; Oliveira, 1966) visto que a Independência do Brasil, em 1822, não significou a autonomia efetiva para todas as regiões, como a Amazônia que continua a ser explorada e colocada em uma relação de subordinação aos centros de poder. Essa relação vai além da subalternidade econômica e social, e se reflete no campo simbólico no que diz respeito a uma *hegemonia* cultural, histórica, diversidade e saberes (Bourdieu, 1989; Garcia; Yasuda, Bene, 2020; Mascarenha *et al.*, 2019). O presente encandeamento se estende para além do eurocentrismo, visto à Amazônia ser colocada em uma posição de subalternidade, também em relação ao Sudeste, o que sintetizamos com a noção de *Sudestecentrismo*. Além disso, a *ideologia dominante* imposta à região amazônica apenas é possível pela reprodução desta por seus/suas agentes, que é confirmada pela subordinação de suas especificidades regionais a favor da padronização advinda do Sudeste (Bourdieu, 1989).

Ainda destacamos a enorme diversidade étnica e racial nortista, que abriga a maior quantidade de comunidades indígenas do Brasil e a terceira maior quantidade de localidades quilombolas (IBGE, 2020). Logo, delineamos a Região Norte como uma *comunidade imaginada* (Anderson, 2008) forjada pelas suas diversas particularidades, que se, em muitos pontos convergem com a identidade brasileira, também se conforma como um cosmo que abriga diversas realidades estaduais que se entrelaçam em uma *diversidade territorial* (Haesbaert, 1999).

Em estudo anterior, ao analisar os currículos de vinte estados do Brasil antes da reestruturação promovida pela BNCC, verificamos que, via de regra, a temática étnico-racial era mencionada e inserida nos currículos, mas dificilmente era problematizada ou incorporada no cotidiano escolar (Gonçalves, 2020). A partir do contato anterior com os currículos estaduais e do trato inicial com estes documentos, depois da reformulação pela Base, apontamos que a reflexão sobre a negligência e o esvaziamento político da temática étnico-racial é um caminho profícuo para a investigação dos currículos dos estados da Região Norte. Dessa forma, questionamos qual o lugar destinado às relações étnico-raciais no ensino de história prescrito pelos currículos estaduais da Região Norte, reformulados pela Base Nacional Comum Curricular.

Nesse sentido, a investigação propõe como objetivo geral analisar como os currículos estaduais do Ensino Fundamental, nos anos finais da Região Norte, absorvem as diretrizes

impostas pela Base Nacional Comum Curricular, principalmente as relativas às relações étnico-raciais no ensino de história. Como objetivos específicos, intenciona-se: 1) Evidenciar a estrutura da BNCC e currículos nortistas; 2) Refletir sobre a literatura especializada referente aos pilares da tese: BNCC, Currículo e Ensino de história; 3) Identificar qual o lugar das especificidades regionais do ensino de história nos currículos nortistas balizados por uma Base unificada; 4) Detalhar a composição da narrativa voltada à história regional nos currículos estaduais; 5) Sopesar a inserção da temática étnico-racial no ensino de história presente nos currículos estaduais.

A tese, ora exposta, é devedora de uma trajetória acadêmica e profissional que conduziram aos questionamentos presentes na tese doutoral. Assim sendo, o meu percurso acadêmico se iniciou ainda no início do curso de licenciatura em história, quando obtive no segundo ano de formação, a oportunidade de participar de um projeto de Iniciação Científica, sob orientação do professor Doutor Mauro Cezar Coelho. Durante dois anos, pesquisamos a representação do bandeirante nos livros didáticos (Gonçalves, 2015; Gonçalves, 2016), temática que me acompanhou durante a pesquisa para a monografia e a dissertação (Gonçalves, 2018; Gonçalves, 2020). No último percurso, nos propomos a expandir nossa investigação para os currículos estaduais da federação brasileira. Dada a complexidade do assunto, nos foi aconselhado, pela banca de qualificação da dissertação, suprimir este estudo. No entanto, a necessidade do estudo permaneceu, principalmente diante da nova conjuntura esboçada pela BNCC. Logo, no presente estudo, a necessidade de investigação dos currículos da Região Norte baseados na BNCC aliou-se com a reflexão da configuração das relações étnico-raciais no ensino de história.

É indispensável também ressaltar que como professora de história da Educação Básica em uma rede municipal de ensino, os questionamentos esboçados nesta tese também atravessam meu cotidiano. Destaco que a BNCC, ao reestruturar os currículos estaduais, e a partir destes provocar a alteração dos currículos municipais, modificou a prática dos/as professores/as que precisam se adequar às novas exigências. Nessa conjuntura, não é raro identificar na classe docente a confusão perante as novas diretrizes, que não foram apresentadas ou discutidas adequadamente no cotidiano escolar, mas que nos são cobradas nos planos de curso, planos de aula e a cada temática que pretendemos ministrar em sala de aula. Desse modo, na esteira de Sacristán (2000), é preciso indagar qual é o *projeto de cultura* que as presentes diretrizes curriculares estão impondo à classe professoral, sem que embora, esta tenha tido voz na elaboração da Base.

Tendo em vista a minha trajetória anterior ao doutorado e minha vivência como professora da Educação Básica, a presente proposta de pesquisa foi elaborada para dar conta de questionamentos aprofundados pelo trato anterior com a temática do currículo escolar e a latência das problemáticas sentidas em minha prática professoral. Para desenvolver a proposta, ora exposta, buscamos o Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE) tendo em vista sua ênfase nas pesquisas em educação com lócus na Amazônia. Além disso, a linha de pesquisa ‘Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo’, agregada pelo Programa, apresentava a promoção de estudos intimamente ligados à proposta de pesquisa, especialmente em relação ao currículo. Para além disso, também fazia parte da Linha, a atual orientadora da tese: a professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, referência nas pesquisas sobre relações étnico-raciais e ensino de história. Logo, todos os esforços foram direcionados para aprovação do projeto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), onde encontramos o espaço e as ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento da tese aqui exposta.

É indispensável destacar que o percurso da pesquisa doutoral também esteve entrelaçado com a pandemia da Covid-19, que impôs diversos prejuízos à sociedade, inclusive com as perdas de milhares de vidas, que não foram causadas apenas pelo vírus, mas também por uma necropolítica que ocasionou um excesso de mortes no nosso país (Duarte; César, 2020). A pandemia também inaugurou um novo modo de vida, ocasionado pelo isolamento social, imposto pelo alto contágio da Covid-19, que resultou na pouca mobilidade de pessoas, fechamento do comércio, áreas de lazer, escolas e universidades (Bezerra; Silva; Soares; Silva, 2020). Nesse sentido, destaca-se que o ingresso e o início do curso de doutorado foram realizados nesse contexto, que reformulou também o cumprimento das disciplinas e orientações que foram efetivadas através do formato *online*. Assim sendo, a realização dessa pesquisa não se concretizou em uma realidade de normalidade conhecida antes da pandemia, mas que teve que se adequar a um contexto pandêmico, agravado por uma política federal de negacionismo e inércia, que ocasionou um agravamento da crise epidêmica, social e econômica.

Delineando as fontes e aportes teórico-metodológicos

A tese analisará os documentos que versam sobre a legislação vigente, especialmente as que aludem sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Base Nacional Comum Curricular, além dos currículos estaduais nortistas alterados por essa diretriz. A análise

documental será direcionada por uma base teórico-metodológica que acionará conceitos indispensáveis para a leitura das fontes.

Entre estes conceitos, está o de currículo através das delimitações de José Sacristán (2000), Michael Apple (2008) e Ivor Goodson (1997) que será essencial para a investigação. O primeiro autor defende a conceptualização do currículo como “projeto seletivo da cultura social” (Sacristán, 2000, p. 34) que incide em contextos concretos e aponta a impossibilidade de pensar o currículo sem a sua dimensão prática, pois via de regra as decisões curriculares cabem às instâncias administrativas e burocráticas em uma tradição não democrática e centralizadora, que retira do professorado e agentes escolares a participação concreta nesse processo. A pretensa neutralidade do currículo incide diretamente na exclusão de uma parte dos/as alunos/as, já que as exigências impostas serão cumpridas apenas pela parcela privilegiada dos/as discentes.

Assim, se o currículo oferece oportunidades desiguais por uma conjuntura anterior a ele, esta prescrição deve então promover condições compensatórias. Sacristán (2000) conclama que a pesquisa sobre os currículos recaia no seu contexto de produção e nos seus desdobramentos práticos. As considerações do autor nos auxiliam na reflexão sobre a construção da BNCC, que se baseou em processo dito democrático, mas que banalizou o diálogo com as comunidades escolares, além de delegar à escola e aos/as docentes a responsabilidade pelo desempenho dos/as alunos/as, aferido pelas avaliações nacionais. O autor também nos auxilia na reflexão sobre a formulação da Base que se ressignificou através dos currículos das secretarias de educação estaduais, na medida em que os entendemos como desdobramentos de uma política curricular.

Salientamos a delimitação de currículo de Ivor Goodson (1997) que o percebe como uma construção social e histórica, legada ao presente e determinante na interpretação do ensino escolar. O autor sugere que essa ‘fabricação’ seja desconstruída de modo que os interesses e demandas que a engendraram venham à luz. Ivor Goodson ainda afirma que somente com o estudo da construção histórica curricular é possível entender os padrões de conservação e estabilidade, ou seja, a tendência de as prescrições escolares retornarem a versões tradicionais.

Esses apontamentos são essenciais na medida em que percebemos um regresso em relação à legislação educacional, já que desde a LDB, outros documentos, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 refletiram uma tendência de abordar a temática étnico-racial relacionando-a com a problematização de paradigmas estruturantes e com a transformação social. No entanto, esses avanços foram abalados com a aprovação da BNCC e os seus

pressupostos neoliberais. Com isso, esmiuçar a construção histórica e social da política curricular parece-nos uma direção proveitosa para a tese.

Michael Apple (2008) sustenta que a educação não é neutra, mas intimamente relacionada ao poder econômico, político e cultural. Assim, o currículo faz parte de uma tradição seletiva determinada pelos grupos hegemônicos que privilegiam certos temas enquanto marginalizam outros, refletindo o poder exercido na esfera social e econômica na escola. Michael Apple (2011), em outro texto, afirma que a instituição de um currículo nacional apresenta um forte viés ideológico de um projeto político conservador que pressupõe a padronização curricular medida pelas avaliações nacionais que visam a responsabilização da escola pelo fracasso do alunado. Ainda segundo o autor, os currículos têm sido pautados por uma aliança conservadora entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo que prevê de um lado o lucro e do outro o retorno a valores e ideais ligados ao passado. Na prática, esse arranjo não enreda a justiça social para os grupos historicamente marginalizados. As considerações do autor nos permitem pensar as bases ideológicas que foram firmadas com a BNCC e repassadas aos currículos regionais, ou seja, um processo onde as elites econômicas cimentaram as prescrições curriculares nacionais com base em seus interesses, provendo uma propriedade simbólica que será reproduzida pelas escolas.

Abordaremos também o conceito de poder simbólico cunhado por Pierre Bourdieu (1989), que atesta que o poder simbólico é “uma forma transformada, quer dizer irreconhecível, transfigurada e legitimada de outras formas de poder” (1989, p. 15), assim as relações de dominação econômica são ressignificadas no campo de produção simbólica dando origem a violência simbólica. Esses bens simbólicos para Bourdieu são duplamente determinados, de um lado pelos interesses dos que os produzem conforme as regras do campo a que pertencem e do outro, pelos interesses dos grupos sociais que representam. Esta produção da cultura dominante estabelece uma ordem em que todas as outras culturas serão classificadas.

A definição de poder simbólico nos assessoria na reflexão sobre a BNCC e consequentemente dos currículos regionais visto à hierarquização de posições, definidas como ‘nós’ e os ‘outros’, é partir do ‘nós’ que os ‘outros’ serão medidos e tratados com sentimentos benevolentes de tolerância e respeito que esvaziam a problematização e a mudança de postura em relação à estrutura social e econômica que se reproduz no ensino através dos sistemas dominantes de representação.

Nesse sentido, acreditamos que a conceituação de representação também será produtiva para a tese. Roger Chartier aponta que as representações são o modo como “uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (2002, p. 17-18). O autor ainda acrescenta

que tais representações não são neutras, pois são intrínsecas aos interesses de diversos grupos, produzindo práticas que impõem autoridade em prejuízo de outros. Sendo as representações produzidas por demandas e classes sociais, ocorrem entre elas lutas de representação, tão relevantes quanto a luta de classes para entender “os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (2002, p. 17).

Esse conceito nos permite refletir sobre a construção de uma determinada realidade a partir de concepções de mundo coletivas que, por sua vez, dão origem a discursos e práticas sociais. Em relação ao nosso corpo documental, a concepção de representação nos permitirá analisar como essas prescrições classificam e percebem o ‘outro’, que história, valores e demandas são associados àquele que é diferente. É mais importante, nos permite refletir sobre as relações sociais que dão origem a essas representações, ou seja, a partir de qual fração social e concepção de mundo o outro é definido e classificado.

É também, a partir da representação que pensaremos em dois termos que, de certa forma, se complementam: identidade e diferença. Kathryn Woodward (2012) mostra que a identidade é relacional, ou seja, depende de outra identidade para definir o que ela é ou não é, assim a formação de uma identidade sempre depende da diferença e de como essas diferenças são demarcadas. A autora disserta que a construção e a manutenção da identidade depende tanto da esfera simbólica como da social, já que a posição ocupada por um grupo também repercutirá em condições sociais e materiais. Kathryn Woodward salienta que as identidades também dão origem a sistemas classificatórios baseados na diferença, estes dividem as relações sociais entre ‘nós e eles’. Na esteira de Chartier, a autora ressalta que as produções simbólicas que definem quem é incluído e quem é excluído dependem das relações de poder. Assim, o sistema simbólico é compartilhado com o propósito de manter a ordem social que é entendida como cultura.

Kathryn Woodward (2012) identifica que a afirmação da identidade passa por meio da reivindicação da história dos grupos culturais, já que a perspectiva canônica da história parece apresentar apenas uma perspectiva dos processos históricos. Assim, problematizar o modelo eurocêntrico, que ainda parece estar firmado nas universidades e escolas, é essencial para trazer à luz outras versões da história, como a dos africanos, afro-brasileiros e povos indígenas.

Tomaz Silva (2012) assinala a emergência da identidade e da diferença no debate educacional atual. Entretanto, muitas vezes, essas temáticas são reduzidas à tolerância e o respeito com a diferença. O autor afirma que a identidade e a diferença são criações linguísticas fabricadas nos âmbitos culturais e sociais. Sendo frutos das relações sociais, a identidade e a diferença são influenciadas por relações de poder, ou seja, elas são disputadas e impostas. Este

processo leva também a demarcação de uma identidade como norma que será o parâmetro para todas as outras. Tomaz Silva assinala que não é suficiente que a escola somente constate a diversidade e encoraje sentimentos positivos em relação a esta, mas que proporcione ao alunado um desenvolvimento crítico para que questione os sistemas dominantes de representação.

Com base na literatura especializada acionada torna-se imperativo refletirmos sobre quais são as diretrizes encaminhadas pela BNCC e os currículos estaduais para a concretização da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Como já apontamos, percebemos, em tais documentos, uma perspectiva que apenas admite a existência da diferença, não a problematiza e nem discute os problemas e demandas relacionados à temática étnico-racial. Cabe então, a partir da discussão sobre identidade e diferença, investigar no corpo documental a criação discursiva dessa perspectiva pedagógica liberal.

Por fim, é necessário também traçarmos algumas reflexões sobre o Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica sobre a qual nos debruçamos neste estudo. Para delinear esta fase do ensino, utilizaremos as reflexões de Romualdo Oliveira, que discute os avanços, a qualidade e as possibilidades do Ensino Fundamental e conseqüentemente da educação brasileira. O autor defende que nos últimos anos, o Ensino Fundamental avançou em largos passos para universalização do acesso e a superação de obstáculos que outrora impediam a permanência e sucesso dos/as alunos/as (Oliveira; Adrião, 2007; Oliveira, 2007).

Dessa forma, Romualdo Oliveira (2007) destaca que a educação brasileira enfrenta dois desafios principais. O primeiro se refere às limitações na área política, visto que a educação dificilmente é vista como uma prioridade na pauta nacional, e conseqüentemente isso reflete nos recursos econômicos aplicados na área. O segundo desafio diz respeito à estrutura do sistema educacional que, ao invés de priorizar suas próprias demandas, atende os interesses dos governantes. Para além dos desafios inerentes ao caso educacional brasileiro, a democratização do acesso ao ensino brasileiro iniciou-se a passos lentos na Constituição de 1934 que garantia o ensino primário de cinco anos. Já na Lei de Diretrizes e Bases de 1971 essa fase foi ampliada para oito anos com a junção do primário com o ginásial. Com a atual Constituição Brasileira essa etapa foi renomeada de Ensino Fundamental. Finalmente, com a Lei nº 11.114/2005 foi instituída a obrigatoriedade dessa etapa a partir dos seis anos, já com a Lei nº 11.274/2006 o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos, adquirindo o formato que temos até os dias atuais (Oliveira; Adrião, 2007).

Nesse sentido, Romualdo Oliveira (2007) defende que nas últimas décadas as oportunidades de acesso ao ensino aumentaram significativamente, inclusive com a efetiva universalização do Ensino Fundamental. Como conseqüência, as dificuldades em relação ao

acesso a esta fase de ensino se transferem para as etapas posteriores de ensino e na qualidade da educação que os/as alunos/as usufruem no Ensino Fundamental:

Ainda que com um atraso de quase um século em relação aos países desenvolvidos, esta expansão, de evidente característica democratizadora, confronta-se com uma perspectiva política de redução do investimento público em educação, decorrente das opções macroeconômicas do ajuste fiscal e da geração de superávits primários (Oliveira, 2007, p. 666).

Como explicita o autor, enquanto a universalização do Ensino Fundamental eliminou as dificuldades de acesso e permanência de alunos/as nessa fase da Educação Básica, outros enfrentamentos acabam se destacando na agenda educacional, como o direito a qualidade da educação, a necessidade de equidade para eliminar a diferença de oferta e distribuição de vagas e, também a subversão de uma estrutura que elege grupos privilegiados dentro do sistema educacional em detrimento de outros.

Além disso, Romualdo Oliveira e Theresa Adrião (2007) ao monitorarem a evolução do acesso ao Ensino Fundamental constatam que desde a década de 1970 o número de matrículas nessa fase da Educação Básica vem aumentando exponencialmente. O primeiro grande salto no acesso ao Ensino Fundamental foi durante a Ditadura Militar quando o quantitativo subiu 113,8%, o que pode ser explicado pela promulgação da Lei nº 5.692/1971 que acabou com as admissões no ginásio e também instituiu o ensino obrigatório de oito anos no Ensino Fundamental. Essas mudanças fizeram com que a rede física fosse ampliada, assim como reorganizou a estrutura escolar.

Outrossim, no período que vai até os anos 2000 há um crescimento 44% nas matrículas. Segundo os autores, é nesse período em que se atinge 100% da matrícula bruta, embora esse número não considere os processos de exclusão e permanência no Ensino Fundamental. Neste sentido, os que são mais marginalizados nessa etapa de ensino são os que estão fora da idade-série, os que nunca entraram na escola ou os que foram inseridos no sistema educacional, mas não conseguiram permanecer. Para além disso, também houve a constatação do aumento do número de concluintes do Ensino Fundamental a partir do ano de 1989, quando 22% dos/as alunos/as conseguiam finalizar essa fase de ensino. Já em 2000 esse número salta para 72% de êxito na conclusão do Ensino Fundamental, o mesmo quantitativo aumenta para 79,5% no ano de 2002, demonstrando a contínua regularização do fluxo escolar, ou seja, quem inicia o Ensino Fundamental terá grandes chances de concluí-lo (Oliveira; Adrião, 2007).

Contudo, também é fundamental destacar que o acesso e a permanência no Ensino Fundamental não ocorrem da mesma forma em todas as regiões do país. Romualdo Oliveira (2007), ao verificar o número de matrículas nas regiões entre 1975 a 2005, apura que em grande

parte desse período a Região Norte esteve com um número bem menor de matrículas do que as outras regiões do país:

Quadro 1 - Matrícula no Ensino Fundamental por região – (1975-2005)

| Região/ano | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro-oeste | Brasil |
|-------------|------------------|------------|------------|-----------|--------------|------------|
| 1975 | 780.570 | 5.216.543 | 8.664.782 | 3.590.575 | 1.296.779 | 19.549.249 |
| 1980 | 1.136.547 | 6.756.430 | 9.521.822 | 3.583.778 | 1.599.677 | 22.598.254 |
| 1985 | 1.678.731 | 7.438.889 | 10.057.634 | 3.655.869 | 1.938.236 | 24.769.359 |
| 1989 | 2.155.068 | 8.105.453 | 11.300.227 | 3.992.351 | 2.004.443 | 27.557.542 |
| 1991 | 2.246.339 | 8.650.474 | 11.965.480 | 4.201.369 | 2.140.062 | 29.203.724 |
| 1996 | 2.820.531 | 10.475.469 | 12.958.674 | 4.475.774 | 2.400.822 | 33.131.270 |
| 1999 | 3.273.693 | 12.509.126 | 12.936.313 | 4.416.528 | 2.582.288 | 35.717.948 |
| 2005 | 3.348.370 | 11.189.835 | 12.324.167 | 4.227.181 | 2.445.008 | 33.534.561 |

Fonte: Romualdo Portela de Oliveira (2007).

Como percebemos no quadro acima, a Região Norte apresenta índices de matrícula muito desproporcionais em relação às outras regiões do país. Em 1975, por exemplo, enquanto a região Sudeste obteve 8.664.780 (oito milhões, seiscentos e sessenta e quatro mil, setecentos e oitenta) matrículas, no Norte esse número foi de apenas 780.570 (setecentos e oitenta mil, quinhentos e setenta) matrículas, mantendo-se atrás de todas as outras regiões. A posição da Região Norte apenas se alterará em 1996, quando seu quantitativo de matrículas ultrapassa a região Centro-Oeste. Desta forma, constatamos um quadro em que a região amazônica apresenta uma defasagem histórica no acesso de crianças e adolescentes à escola básica, especificamente ao Ensino Fundamental. Esse panorama fica ainda mais evidente quando destacamos que as regiões Sul e Sudeste obtiveram a universalização do Ensino Fundamental, ainda na década de 1980, enquanto as regiões Norte e Nordeste apenas alcançaram o mesmo resultado na segunda metade da década de 1990 (Castro, 1999).

Segundo Romualdo Oliveira (2007), a partir dos anos 2000, além da universalização do acesso e permanência no Ensino Fundamental também se verifica a adequação da massa estudantil à idade-série. Entre 1980 e 2000, a quantidade de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, inseridos na escola, passa de 80% para 96,4%; já o número de alunos/as entre 15 e 17 anos altera-se de 49,7% para 83%. Esse salto representa um avanço no acesso de crianças e

adolescentes, na idade correta, na Educação Básica brasileira. Assim sendo, o Ensino Fundamental deixa de ser um crivo da demanda de estudantes para as etapas posteriores, assumindo um caráter democrático a todas as classes sociais. Vejamos então os números mais atuais de matrículas no Ensino Fundamental nas regiões brasileiras:

Quadro 2 - Matrícula no Ensino Fundamental por região – (2006-2021)

| Região/ano | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro-oeste | Brasil |
|-------------------|------------------|-----------------|----------------|------------|---------------------|---------------|
| 2006 | 3.356.716 | 10.887.853 | 12.344.341 | 4.256.747 | 2.437.006 | 33.282.663 |
| 2007 | 3.299.620 | 10.221.442 | 12.233.885 | 4.276.996 | 2.314.680 | 32.346.623 |
| 2008 | 3.310.213 | 10.132.605 | 12.261.016 | 4.254.883 | 2.330.109 | 32.288.826 |
| 2009 | 3.302.456 | 9.930.446 | 12.162.924 | 1.699.448 | 2.296.942 | 31.868.172 |
| 2010 | 3.291.090 | 9.583.309 | 11.923.026 | 4.081.540 | 2.269.242 | 31.148.207 |
| 2011 | 3.262.048 | 9.333.136 | 11.682.436 | 3.969.155 | 2.243.701 | 30.490.476 |
| 2012 | 3.229.707 | 9.090.783 | 11.409.811 | 3.874.430 | 2.221.896 | 29.826.627 |
| 2013 | 3.199.598 | 8.840.159 | 11.193.656 | 3.770.833 | 2.183.356 | 29.187.602 |
| 2014 | 3.162.434 | 8.621.960 | 10.959.511 | 3.668.118 | 2.159.489 | 28.571.512 |
| 2015 | 3.121.214 | 8.403.656 | 10.621.608 | 3.638.034 | 2.146.698 | 27.931.210 |
| 2016 | 3.105.481 | 8.316.137 | 10.499.801 | 3.624.093 | 2.145.966 | 27.691.478 |
| 2017 | 3.079.138 | 8.185.230 | 10.349.239 | 3.607.201 | 2.127.272 | 27.348.080 |
| 2018 | 3.051.017 | 8.039.593 | 10.384.471 | 3.577.947 | 2.130.942 | 27.183.970 |
| 2019 | 3.015.573 | 7.889.261 | 10.349.288 | 3.550.498 | 2.119.110 | 26.923.730 |
| 2020 | 2.978.206 | 7.736.717 | 10.346.173 | 3.553.679 | 2.104.055 | 26.718.830 |
| 2021 | 2.955.281 | 7.698.779 | 10.252.321 | 3.506.528 | 2.102.692 | 26.515.601 |

Fonte: MEC/INEP / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024)

De acordo os índices de matrículas no Ensino Fundamental entre 2006 e 2021, percebemos que a tendência verificada no quadro anterior permanece, ou seja, a Região Norte perdura com o segundo menor número de matrículas, mesmo que se constitua na maior região brasileira territorialmente. Isso sugere que nos dias atuais, a Região Norte ainda não superou efetivamente a fragilidade, referente ao descompasso de matrículas em relação ao Sudeste, Sul e Centro-oeste, verificada, ainda no século passado, o que se reflete no acesso e na qualidade

da educação de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental. Além disso, a permanência do mesmo panorama, através dos anos, demonstra que as políticas públicas voltadas para a Região Norte não conseguiram subverter a fragilidade forjada por uma formação histórica de exploração e descaso com a população dessa parte do país. Com isso, reforça-se a importância dos currículos estaduais nortistas, em vigência, considerarem esse panorama e investirem em sua inflexão.

A partir dos dados anteriores, afirmamos que, embora a democratização da Educação Básica tenha avançado a passos largos nas últimas décadas, a desigualdade não foi erradicada. Os mesmos setores discriminados no passado continuam a ser marginalizados atualmente. Isso quer dizer que os mais pobres, negros e meninos são os mais excluídos no sistema educacional brasileiro, por isso abandonam mais a escola, reprovam mais, assim como também têm mais dificuldade em concluir os estudos e alcançar níveis mais altos de ensino (Oliveira, 2007). Contudo, Romualdo Oliveira (2007) defende que apesar a exclusão desses setores ainda permaneça na educação brasileira, essa marginalização atualiza-se no presente. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre a universalização do Ensino Fundamental e melhorias na Educação Básica como um todo, visto que os desafios não se concentram mais no acesso e permanência no Ensino Fundamental, mas que tais objetivos devem agora buscar outros aspectos do direito à educação e à justiça social. Dessa forma, é necessário entender que no contexto atual as desigualdades são outras, como por exemplo, a falta de acesso de toda a população ao ensino médio e ao ensino superior. Logo, ao evidenciarmos o sucesso alcançado pela universalização do Ensino Fundamental podemos galgar objetivos maiores na melhoria da educação brasileira.

Ao seguir para a base metodológica, indicamos que a investigação das fontes será regida pela análise qualitativa e diacrônica da temática étnico-racial nos documentos e currículos educacionais, principalmente na relação ao tema com o ensino de história. Além disso, utilizamos duas categorias de fontes para demarcar o nosso estudo, quais sejam, fontes primárias e secundárias. A primeira categoria demarca qualquer documento que seja analisado como fonte. Sejam essas fontes, dados estatísticos, artigos científicos ou a letra da Lei. A segunda categoria abarca a bibliografia utilizada como teoria, metodologia e literatura especializada.

Ademais, para balizar o texto doutoral consideramos frutíferas as técnicas de análise de conteúdo, tal como, cunhadas por Laurence Bardin (2016). A autora aponta que essa escolha metodológica objetiva identificar na comunicação, através de técnicas sistemáticas, aspectos não explícitos, detalhes com potencial para possíveis *inferências*. Ao se apoiar em Émile Durkheim e Pierre Bourdieu, Laurence Bardin rechaça a suposta transparência dos fatos sociais

e da compreensão espontânea, propondo-nos para a investigação a ‘vigilância crítica’, ou seja, abandonar as certezas dispostas em um primeiro plano para construir através das técnicas de análise a apreciação da mensagem. As possibilidades de investigação, delineadas pela análise de conteúdo, permitem-nos ultrapassar os primeiros significados encontrados na legislação educacional, principalmente na BNCC e currículos estaduais da Região Norte, e assim descortinar as axiologias e ideologias ancoradas por trás das comunicações aparentemente claras e chegar às motivações de determinado enunciado e às consequências que esse pode provocar.

Essa verificação da documentação proposta para a tese se realizará através de fases fundamentais da análise de conteúdo que se constituem em três etapas: na pré-análise, onde uma primeira leitura será feita, assim como a escolha dos documentos e a preparação do material. Já na segunda fase, exploraremos o corpo documental selecionado, por meio da definição de unidades de registro (recortes semânticos relativos ao tema) e de contexto (onde as unidades de registro serão efetivamente interpretadas, através da frase, parágrafo ou tópico). A terceira fase será a de tratamento dos resultados por intermédio da inferência e interpretação. Aqui haverá a categorização de eixos temáticos e a consequente interpretação e análise desses dados para responder os questionamentos e objetivos do estudo. Acreditamos que com o auxílio desse processo de trato da documentação, obteremos a efetiva compreensão das mensagens esboçadas, não apenas por seus significados imediatos, mas, sobretudo através do oculto, do subtendido, da latência do que não é evidenciado.

Dessa forma, nesta primeira parte do texto, balizamos os pontos de partida da tese doutoral. Assim, foi demarcada uma breve discussão sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como algumas discussões iniciais sobre a relação desse documento com o ensino de história, a perspectiva regional e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Nesse sentido, houve também a delimitação da justificativa da tese, objetivo geral e objetivos específicos e a matriz teórico-metodológica que estrutura a tese. Com isso, na parte inicial, apontamos os caminhos a serem percorridos ao longo da tese.

CAPÍTULO I - (RE)CONHECENDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CURRÍCULOS ESTADUAIS AMAZÔNICOS

Nesse capítulo, pretendemos evidenciar a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, dos currículos amazônicos que foram baseados nessa diretriz, quais sejam: o Currículo de Referência Único do Acre, o Referencial Curricular Amapaense, o Referencial Curricular Amazonense, o Documento Curricular do Estado do Pará, o Referencial Curricular do Estado de Rondônia, o Documento Curricular de Roraima e o Documento Curricular de Tocantins, visto que são documentos que estruturam a educação nacional, no caso da BNCC, e a educação amazônica, no caso dos currículos nortistas.

Nesse sentido, pretendemos, por meio das seções desse capítulo, balizar a estrutura desses documentos mediante o histórico da BNCC que baseou a construção dos currículos estaduais, delinear a estrutura da Base e dos currículos amazônicos, e por fim, refletir sobre as bases ideológicas onde estão firmadas a Base Nacional Comum Curricular e, por conseguinte, os currículos estaduais. Logo, pretendemos a partir do presente capítulo iniciar uma incursão as políticas curriculares que desembocará nos currículos amazônicos e no papel destes na representação e inflexão da realidade amazônica, história, diversidade e experiências que reúne a população dessa parte do país em uma *comunidade imaginada* nortista (Anderson, 2008).

Dessa forma, partimos da premissa que um currículo, para ser efetivo, para os estados e região amazônica deve levar em conta não apenas a demarcação territorial da nossa região, mas também considerar aspectos tão importantes quanto o fator geográfico (Haesbaert, 1999). Destacamos como singularidades relevantes para a reflexão de nossa identidade amazônica a consideração de uma história em que a nossa região esteve subordinada não somente a colonização portuguesa, mas também as determinações dos centros de poder nacionais após a independência do Brasil, o que acarretou uma *colonização interna* vivida em diversas medidas até hoje (Stavenhagen, 1963; Casanova, 1968; Oliveira, 1966). Para definir essa relação de subordinação social, econômica, cultural e simbólica propomos o conceito de *Sudestecentrismo* que abarcará esse complexo panorama de constituição do *status quo* da realidade amazônica (Bourdieu, 1989).

Para além disso, o *sudestecentrismo* também ignora a formação étnico-racial amazônica que torna essa região a unidade da federação com mais diversidade indígena e a terceira com mais diversidade quilombola (IBGE, 2020). Essa ignorância também se estende às comunidades ribeirinhas, descendentes dos aldeamentos missionários coloniais e vítimas da tentativa da coroa portuguesa de embranquecimento e integração nacional dos povos indígenas

(Arenz, 2000). Logo, seria profícua, para a efetividade dos currículos amazônicos, a consideração da formação étnico-cultural amazônica, assim como sua história e cultura, que são singularidades de uma *experiência compartilhada* pela população nortista (Thompson, 1978).

Desta forma, esse capítulo intenciona iniciar uma submersão aos documentos curriculares que demarcam uma visão de mundo (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000) que materializa a educação nortista e por isso se tornam responsáveis pela representação simbólica e possíveis inflexões nessa realidade regional. A inferência dos pilares que estruturam a Base Nacional Comum Curricular e respectivamente os currículos nortistas nos permitirá responder a natureza da educação pretendida para a região amazônica.

1.1. Histórico da Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é resultado de um processo de formulação iniciado em 2014, mas que já era preconizado desde a Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A Constituição, hoje em vigor, assevera que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica corrobora a necessidade da elaboração de uma base nacional para os currículos do ensino fundamental e médio:

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

Como percebemos, estas prescrições legais previam a necessidade da criação de um denominador que unificasse os currículos nacionais (Freitas; Silva; Leite, 2018). De acordo com Emerson Branco (2017), outro marco importante na regulamentação da Educação Básica se constitui na promulgação, na década de 1990, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que instituiu alguns pressupostos fundamentais para cada disciplina.

Além disso, Ana Marsiglia, Leonardo Pina, Vinícius Machado e Marcelo Lima (2017) acrescentam que a BNCC também se conformou como exigência de organismos internacionais como o Programa das Nações para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO) que se materializou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No que tange aos reflexos dessa resolução na América Latina e Caribe, foi instituída uma reforma educacional com uma perspectiva superficial e seletiva, baseada em aprendizagens mínimas para exercício de atividades simples no mercado de trabalho (Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017).

Outrossim, Jane Bittencourt (2017) também aponta a influência de instâncias internacionais nas diretrizes que orientaram a construção da BNCC, destacam-se a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Ainda de acordo com a autora, estas organizações exercem uma política de interferência transnacional a partir de diretrizes, das quais se destacam o documento formulado em 2012 pela UNESCO: ‘Educação para a Cidadania Global’. Neste texto, apresentam-se fundamentos que influenciaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), além de diretrizes que demarcam a modernidade, como encaminhamentos voltados para as mudanças climáticas, assim como a noção de competências.

Já no contexto nacional, líderes empresariais em encontro realizado em 2005 constaram que a educação brasileira não se comprometia com os interesses da elite empresarial brasileira. A partir desta averiguação foi criado o movimento ‘Todos Pela Educação’, que representou o *capital econômico* na construção de um currículo nacional e foi fundamental para aprovação da BNCC. Com isso, as principais bandeiras do movimento foram a defesa das competências, metas de desempenho e avaliações padronizadas (Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017).

Além da influência das organizações internacionais e nacionais na proposição da Base, salienta-se também que a previsão da BNCC está presente na formulação mais recente do Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014). Essa premissa consta na meta 7 do documento, que se refere à Base como um meio para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reduzindo a qualidade do ensino ao aspecto quantitativo:

Sem negligenciar a relevância desses indicadores para se auferir a qualidade do ensino, a exclusividade deles como medida evidencia desconsideração das condições e circunstâncias distintas que enfrentam professores e alunos nas escolas brasileiras; da pluralidade social, cultural e econômica do país, bem como de outros fatores inapreensíveis por meio de exames e índices (Oliveira, 2018, p. 56).

Desta forma, o formato de currículo nacional que propõe o Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014), por meio de tais prioridades, já definia a produtividade e eficiência como prioritários para a educação, em detrimento da diversidade, infraestrutura e condições de trabalho docente. Logo, as escolhas curriculares são intrínsecas ao modelo de cidadão/ã que se almeja formar, já que de acordo com Gimeno Sacristán (2000), a estrutura curricular é o reflexo

do *projeto de cultura* que se pretende materializar. Ainda segundo o autor, é necessário refletir sobre a prescrição curricular como um processo de equilíbrio de forças, resultado de uma construção social e histórica.

Nesse sentido, é fundamental demarcar que, anteriormente ao início da formulação da BNCC, houve outras tentativas de estabelecer diretrizes para a educação nacional. Ainda nos anos de 2003 e 2004 foi realizada pela Diretoria de Ensino Médio do Ministério da Educação a primeira tentativa de construir uma Base Nacional. No entanto, a falta de unidade na atuação dos vários setores do órgão e a divergência entre os formuladores/as do documento dificultou o avanço da iniciativa (Oliveira; Freitas, 2018).

Já entre os anos de 2009 a 2012, foi construído um documento nomeado de ‘Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental’, que entregue ao Conselho Nacional de Educação sofreu diversas modificações e revisões até ser finalizado em 2012. Apesar de tais encaminhamentos, o documento foi retirado do *site* do Conselho Nacional de Educação (CNE) sem maiores esclarecimentos sobre o descarte (Oliveira; Freitas, 2018). Nesse ínterim, outra tentativa de construir uma Base Nacional aconteceu em 2013, orientada pela Coordenação do Ensino Médio. O objetivo era formular uma matriz curricular que não se limitasse às imposições instituídas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Novamente, o documento foi constituído por diversas vezes, mas não chegou a ser enviado ao CNE (Oliveira; Freitas, 2018).

Em relação à formulação da Base em vigor, indicamos que o pontapé inicial da construção dessa diretriz curricular foi o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014. Nesse documento, a proposta para a BNCC previa que a matriz curricular nacional deveria conter 60% de conteúdos comuns e 40% de conteúdos voltados para as especificidades regionais. Com tais determinações, houve a mobilização do CNE que organizou, a partir da Portaria CNE/CP nº 11/2014, uma Comissão para discutir e assessorar o Ministério da Educação na construção da BNCC. Ainda sob a orientação do Ministro Renato Janine Ribeiro, do governo de Dilma Rousseff, com a Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, foi formada uma comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.

Destaca-se na formulação da primeira versão significativa participação de alguns setores da educação, já que na produção da Base houve a participação de representantes da Secretária de Educação Básica (SEB), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pesquisadores/as dos

diversos campos do conhecimento (Juzwiak, 2021; Valladares; Girardi; Novaes; Nunes, 2016). Segundo a portaria que institui a comissão:

§ 1º - A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores, pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (Brasil, 2015).

De acordo com a portaria, foi expressiva a participação de especialistas de vários setores na construção do documento, mesmo que os/as agentes estivessem restritos a círculos acadêmicos, sem a efetiva participação popular. Ainda segundo o documento, a comissão deveria englobar profissionais de todos os espaços da federação (em nível municipal, estadual e federal), além de atender às delimitações de áreas de conhecimento estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (Juzwiak, 2021). No que se refere à disciplina de história, foram selecionados 12 especialistas, que estavam diretamente ligados a pesquisas sobre o currículo, além de priorizarem, em suas discussões, a diversidade (Juzwiak, 2021; Franco; Munford, 2018). Segundo Victor Juzwiak (2021), apesar das divergências entre os setores responsáveis pela elaboração da Base e das interferências políticas que permearam o processo, a construção da primeira versão da BNCC se deu de forma colaborativa e democrática. Ainda em 2015, a primeira versão do documento foi finalizada e disponibilizada para consulta pública, através do *site* do Ministério da Educação (MEC) (Silva, 2018a), no entanto, o dispositivo curricular de história não foi publicizado junto com os componentes das outras disciplinas:

A não publicação da proposta da História foi justificada pelo Ministro por não apresentar “conteúdos canônicos”, como História Antiga e Medieval, priorizar conteúdos ligados à História indígena e africana[...], e por apresentar um conteúdo carregados de ideologia “Lulo-pestista” [...] (Juzwiak, 2021, p. 7)

Como salienta o autor, a formulação do componente curricular de história, na primeira versão da BNCC, foi criticada e rejeitada pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro. A partir das declarações públicas do Ministro, iniciou-se um intenso debate público em relação à disciplina de história na BNCC. Segundo Jean Moreno (2016), o debate sobre o assunto foi acalorado e suscitou diversas opiniões. Entre elas estava uma vertente conservadora, com destaque para o movimento da ‘Escola sem partido’⁷ que apontava “um complô

⁷ O Movimento da Escola Sem Partido (ESP) foi um programa criado em 2003 com o objetivo de combater uma suposta “doutrinação ideológica de esquerda/marxista” que estaria ocorrendo desde o ensino básico até o superior. Esse movimento baseou diversos Projetos de Lei (PL) e políticas públicas que se situaram no campo conservador e direitista, promovendo justamente o que alegava combater, ou seja, uma doutrinação política partidária. Além disso, o ESP tem em suas bases a desqualificação dos/as agentes escolares em favor do discurso educacional em favor das classes dominantes e valores conservadores.

maquiavélico que se arquiteta nos espaços educativos brasileiros” (Moreno, 2016, p. 12; Menezes, 2020).

Na ocasião, estavam presentes também discussões, com grande profundidade, advindas de historiadores/as e educadores/as. Foram comuns, também, opiniões rasas e radicais originadas destes mesmos círculos. Além disso, existiu uma indignação contundente dos/as pesquisadores/as e professores/as de história medieval em relação a esta versão da BNCC, pois o referido período histórico perdeu destaque na formulação do documento. A proposta curricular da disciplina de história passou por readequação, mas ainda manteve sua estrutura inicial, o que continuou gerando críticas em torno de uma proposição que se afastava da história tradicional (Moreno, 2016).

Além disso, Marcos Neira, Wilson Alviano e Déberson Almeida (2016) acrescentam que as maiores críticas surgiram em torno de dois polos opostos: conservadores e progressistas. Os primeiros acreditavam que o documento não supria o desejável em torno das metas de aprendizagem, já os grupos progressistas condenavam os alinhamentos do texto com as perspectivas neoliberais, além do mais, esse setor esperava uma proposta que se aliasse mais às demandas sociais.

É, ainda, necessário salientar que na primeira versão do documento já são situadas as diretrizes formuladas pelas instâncias internacionais centradas em uma perspectiva reguladora da educação, padrões mínimos de qualidade e avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Nesse sentido, a Diretriz Educação para a

Além disso, destaca-se que as causas defendidas pelo movimento Escola Sem Partido devem ser entendidas em um contexto maior de desmonte da educação e direitos sociais no contexto capitalista em que o controle ideológico das massas é necessário para a hegemonia burguesa. Nesse sentido, o movimento é em si mesmo contraditório visto professar uma neutralidade que ele não possui, com o alinhamento a ideologia da classe dominante.

Além disso, Fernando Penna (2018) defende o caráter antipolítico e antidemocrático do movimento visto seu objetivo de evitar debates sobre a organização e aspectos políticos de nossa sociedade por meio de um argumento de autoridade. Soma-se a isso da definição de todos/as aqueles/as que são contrários à proposta como inimigos/as, além da exclusão destes/as do debate. Assim, este movimento se constitui como essencialmente reacionário, pois visa excluir do ensino a política, dimensão intrínseca a vida social contemporânea. De acordo, com a idealização do movimento a atuação do/a professor/a deve se restringir a burocracia da transmissão dos conteúdos aprovados pelas instâncias competentes, sendo qualquer formação para a cidadania e direitos humanos completamente eliminada.

Cf. ORTEGA, André; HOLLERBACH, Joana D.'Arc Germano. Corre que o bicho do comunismo vai te pegar: o programa escola sem partido em trâmite. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 27, n. 53, p. 142-170, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3727>>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

MENEZES, Reinaldo Oliveira *et al.* O Escola sem Partido no Amazonas: diferentes concepções educacionais. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 29, p. 463-478, 2020. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1054>>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

PENNA, Fernando De Araújo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, v. 20, n. 3, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3240>>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

Cidadania Global, formulada pela UNESCO, ganha destaque nos fundamentos da BNCC. Frisamos que embora a primeira formulação da Base utilize a terminologia cunhada pela referida instância internacional, não faz referência a sua fonte, o que só passará a acontecer na segunda versão (Bittencourt, 2017).

Todavia, o processo de construção da BNCC foi descontinuado quando o CNE foi reestruturado através da Portaria do MEC nº 790/2016 instituída pelo presidente Michel Temer em 2016. Com isso, outra Comissão seria formada para discutir a BNCC. Na mesma Portaria em que se estabeleceu novo comitê gestor, também se anunciou a Reforma do Ensino Médio, o que também retirou esta etapa da terceira versão da BNCC:

Art. 3º - A proposta de reforma do Ensino Médio terá por diretriz a diversificação da sua oferta, possibilitando aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação.

Art. 4º - O Comitê Gestor será constituído pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação - MEC, que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica, que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC [...] (BRASIL, 2016)

O documento acima, além de delegar somente a funcionários/as do MEC a elaboração da BNCC, ainda institui a Reforma do Ensino Médio, que mais tarde será regulamentada pela Lei nº 13.415 de 2017. É fundamental destacar que essa ruptura foi fruto de um Golpe Parlamentar contra a então presidenta Dilma Rousseff, fato que deu início a um governo conservador e liberal, e a uma série de retrocessos em relação à política educacional. Essa nova conjuntura afetou também a construção da BNCC, pois impôs a urgência da pauta, reestruturação do documento e precária participação democrática ao processo de construção da Base (Dourado; Oliveira, 2018).

Esse contexto impossibilitou que houvesse, na segunda versão do documento, uma continuação dos trabalhos anteriores. Ao invés disso, uma ‘versão paralela’ foi construída por especialistas que não haviam sido nomeados pela Portaria nº 592. Cabendo a estes últimos somente a assistência da apresentação do documento correspondente à segunda versão. Diante dessa situação, estes/as especialistas optaram por deixar a equipe de construção da BNCC, mesmo que seus nomes ainda tenham sido adicionados na segunda versão da base, ação que advinda do Ministério da Educação tentou transparecer a continuidade do trabalho anteriormente iniciado (Juzwiak, 2021).

A segunda versão da BNCC, disponibilizada em maio de 2016, foi resultado das considerações de cidadãos/ãs, especialistas e instituições obtidas através da consulta pública. Essa versão foi submetida à discussão de educadores/as através de eventos organizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional

de Secretários de Educação (CONSED). As contribuições desses/as profissionais foram filtradas através das diretrizes do MEC e parcialmente incluídas em 2018 na terceira versão da BNCC que apresentou uma proposta que mutilou a organização da Educação Básica, assegurada pela LDB, visto que a formulação não contemplou o ensino médio nem a Educação de Jovens nem Adultos e a Educação do Campo (Aguiar, 2018; Mendonça, 2018; Franco; Munford, 2018). Além disso, Luiz Franco e Danusa Munford (2018) destacam que a esfera administrativa sobrepujou as questões pedagógicas, visto que os pareceres pouco foram levados em conta na composição da terceira formulação do documento. Assim, aspectos considerados pertinentes pelos/as especialistas foram retirados, enquanto elementos criticados foram mantidos (Franco; Munford, 2018).

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

Outrossim, Marcos Neira, Wilson Alviano e Déberson Almeida (2016) ressaltam que a primeira e a segunda versão da BNCC não se constituíram como um currículo mínimo, e sim como uma ferramenta para fundamentar o trabalho da elaboração das propostas curriculares estaduais, municipais, privadas, e também de cada escola. Segundo os autores, as duas primeiras versões são privilegiadas na contribuição de indivíduos externos na elaboração do documento. Essa conjuntura possibilitou o aperfeiçoamento da versão preliminar, que resultou em acréscimos e aprofundamentos na composição da segunda versão, onde se destacam a sedimentação dos conceitos de área, componente e segmentação, além da alteração da concepção dos direitos de aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, a segunda formulação da BNCC não sucumbe à vontade dos grupos conservadores e empresariais, o mesmo não parece ter acontecido com a terceira versão, que já apresenta a afirmação dos interesses desses setores.

Em consonância com os autores anteriores, Marcos Silva e Patrícia Almeida (2017) afirmam que até a segunda versão havia uma continuidade na construção da Base, o que não caracteriza a terceira formulação, que embora tenha se apresentado como encadeamento das anteriores, foi totalmente reestruturada, já em consonância, como uma política educacional

liberal, cujo início foi marcado pela Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

No que diz respeito ao componente curricular história na terceira versão da BNCC, este foi construído por dois/as redatores/as, ambos especialistas em história da América, contando com o auxílio de profissionais de outras áreas temáticas. Os/As redatores/as do componente curricular de História debruçaram-se sobre a formulação realizada na segunda versão, com o auxílio de um banco de dados construído pela Fundação Vanzolini, contendo dados das audiências públicas (Juzwiak, 2021).

Em relação a esta última formulação da Base, o CNE promoveu o estudo e o debate do documento, com a promoção de cinco audiências públicas, uma em cada região da Federação – na Região Norte, foram 228 participantes e 38 intervenções, na Região Nordeste se contou com 428 participações e 57 intervenções, já na região Sul foram 340 participações e 62 intervenções, na Região Sudeste tiveram 491 participações e 54 intervenções, e finalmente, na Região Centro-oeste houve 220 participações e 72 intervenções. Os debates foram profícuos no sentido de acrescentar à proposta aspectos voltados aos povos indígenas, quilombolas e afro-brasileiros, assim como para apontar a necessidade da inclusão de ferramentas e elementos digitais. Os/As conselheiros/as da Comissão do CNE também apresentaram seus pareceres (Aguiar, 2018).

É indispensável ressaltar, de acordo Marcos Silva e Patrícia Almeida (2017), que a terceira versão reestrutura a concepção de aprendizagem da Base, pois nos documentos anteriores o que devia ser aprendido estava assegurado pelos direitos de aprendizagem, com o diálogo efetivo com a interdisciplinaridade e as Diretrizes para a Educação Básica, além de uma relação orgânica com as questões coletivas e sociais, a diversidade e o investimento na potencialidade criativa dos/as alunos/as. Já na terceira composição, os direitos de aprendizagem cedem lugar para a operacionalização individual do conhecimento, deslocando o dever do estado para a responsabilização particular de cada aluno/a.

Ainda é necessário demarcar que nessa última versão a filiação da Base com as diretrizes internacionais se estreita, com o efetivo diálogo com as diretivas determinadas pela UNESCO e OCDE. A terceira versão afirma o seu delineamento em conformidade com as avaliações internacionais e seu comprometimento com a metas internacionais demarcadas, além de fortalecer a noção de competência como eixo estruturador do currículo, de acordo com as orientações da UNESCO. Desta forma, há o perfeito alinhamento da última versão da Base com as determinações e perspectivas internacionais (Bittencourt, 2017).

Nesse ínterim, em dezembro de 2017, o MEC apresentou as inclusões feitas na BNCC a partir das contribuições anteriores, não houve justificativa ou discussão sobre a não inserção de diversas considerações encaminhadas. Na ocasião, três conselheiras pediram ‘vista das minutas de Parecer e Resolução’, em razão das inúmeras fragilidades do documento. No entanto, a presidência do CNE, além do curto prazo delegado para o recurso, também enfatizou o caráter de urgência da votação, revelando que a prioridade não era um processo que resolvesse inconsistências e fortalecesse o documento, e sim a ligeireza para a aprovação da matéria (Aguiar, 2018).

É indispensável salientar que o alinhamento com os organismos internacionais representa também a adesão da educação brasileira ao modelo econômico capitalista que incentiva a mínima interferência do estado em direitos sociais assim como as determinações do capital. Desse modo, desde a década de 1990 o estado se incumbiu de progressivamente *regular, controlar e avaliar* o desenvolvimento da educação brasileira e alinhá-la ao sistema capitalista neoliberal (Garcia; Caldas; Torres, 2021; Peroni, 2003; Oliveira; Lagares; Pinho, 2022). Isso quer dizer que até mesmo as legislações que promoveram avanços na educação brasileira, como a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais estavam subordinadas a um projeto baseado nas teses do neoliberalismo que foram transformadas em política oficial através das diretrizes educacionais e avaliações.

Acrescenta Carlos Mathias (2011) que a reforma educacional ocorrida nos anos 1990 com a promulgação da LDB e os PCN’s fizeram parte de uma adequação do estado brasileiro às orientações da Organização das Nações Unidas e a organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento que financiaram a reforma educacional. Segundo Carlos Mathias (2011) e Maria Tura, Elizabeth Macedo e Maria Marcondes (1999), a formulação dos PCN’s foram uma tentativa de padronização do currículo brasileiro, visto que “ao colocar esse sistema em prática, os especialistas do Ministério apontaram a necessidade de um Currículo Nacional, que funcionasse como padrão para a avaliação” (Tura; Macedo; Marcondes, 1999, p. 63).

Não obstante, Maria Tura, Elizabeth Macedo e Maria Marcondes (1999) afirmam que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram parte de uma estratégia de centralização que começou no início da década de 1990 com a implementação de um Sistema Nacional de Avaliação. Como se vê, já no início da adequação da educação brasileira às metas neoliberais, um currículo padronizado era um meio para a aplicação de *avaliações de larga escala* (Apple, 2011).

Ademais, Maria Tura, Elizabeth Macedo e Maria Marcondes (1999) identificam que os PCN's se baseiam em um desenvolvimento curricular em que as mudanças educacionais podem ser alcançadas a partir de mudanças no currículo, sem a consideração da formação, condições de trabalho e salário dos/as professores/as. A transformação pretendida é alocada na mudança e no aperfeiçoamento dos conteúdos, que por si mesmos promoverão igualdade e diversidade. Nesse sentido, as autoras indicam que a igualdade promovida pelos PCN's se baseia nos conteúdos escolares, que por sua vez, são vagos, genéricos e não pressupõem a ação e a reflexão discente. Por outro lado, a diversidade do documento centra-se nas diferenças individuais e com um viés psicológico, sendo difícil identificar a qual diversidade os PCN's se referem, visto que é citada, superficialmente, a diversidade geográfica, social, cultural e econômica. Assim, a padronização curricular com vistas à diminuição das discrepâncias educacionais parece não considerar as diferenças regionais e pluralidade educacional brasileira (Tura; Macedo; Marcondes, 1999).

Nessa conjuntura, a educação passa a se pautar pela formação por competências para o atendimento ao mercado, através da competitividade e normatividade liberal para a formação do '*cidadão mínimo*' (Frigotto, 2002). Nesse sentido, a última versão da BNCC representa a culminação de um projeto ideológico iniciado na década de 1990, com Fernando Henrique Cardoso, para transformar os/as alunos/as em sujeitos produtivos de acordo com a perspectiva neoliberal (Aguilar, 2019).

Inferimos, através do curso de aprovação da BNCC, um processo fragmentado e pouco democrático, já que foi interrompido e reestruturado. Salientamos que nesta ruptura houve uma importante mudança nas bases ideológicas, visto que na primeira e segunda versão do documento se preconizam os direitos de aprendizagem, ou seja, o Estado reforça sua responsabilidade em relação à aprendizagem da população estudantil. Já na terceira versão da BNCC esta categoria se transforma em competências, o que exime o Estado da responsabilidade sobre o processo educativo e a coloca sobre alunos/as e professores/as (Freitas; Silva; Leite, 2018; Valladares; Girardi; Novaes; Nunes, 2016). Apesar do termo competência já ser usado desde os PCNs, autores como Breno Mendes (2020) acreditam que o discurso de habilidades e competências foi mobilizado e intensificado na Base para acatar demandas relacionadas ao mundo do trabalho, o que culmina em um documento voltado para as exigências neoliberais e meritocráticas, em detrimento das demandas sociais, da equidade e diversidade.

Assim, parece-nos que a educação se atrela a concepções neoliberais por meio de uma gestão que visa o controle de resultados com uma perspectiva mercadológica, com aferição quantitativa dos resultados através das *avaliações de larga escala*. Tais resultados, ao invés de

serem usados para diagnóstico e intervenção em regiões e contextos escolares vulneráveis, servem para a responsabilização e hierarquização de resultados (Oliveira; Lagares; Pinho, 2022; Oliveira; Lagares; Brito, 2020). Para nos aprofundarmos nessa inferência é necessário esquadriharmos a estrutura da BNCC e dos currículos estaduais nortistas com a análise da filiação desses documentos às premissas neoliberais.

1.2. Estrutura da BNCC e dos Currículos Nortistas.

Nesta seção, nos concentraremos em delinear a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes curriculares estaduais, quais sejam, o documento curricular do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Com isso, buscamos inferir como tais documentos, baseados na BNCC, estruturam e selecionam o que será incluído ou não na Educação Básica. Com isso, é produtivo situarmos como a BNCC se estrutura e depois delinear a estrutura dos currículos baseados nela.

A versão final da BNCC, publicada em 2018, conta com 600 páginas e está dividida basicamente em 4 partes: a primeira, que dá conta dos encaminhamentos iniciais e embasamentos legais e pedagógicos, a segunda volta-se à Educação Infantil, a terceira concentra-se no Ensino Fundamental, a quarta e última fase detalha o Ensino Médio. Abaixo incluímos um quadro resumindo o sumário da Base para melhor visualização:

Quadro 3 – Sumário da Base nacional Comum Curricular

| | |
|--|--|
| APRESENTAÇÃO | |
| 1. INTRODUÇÃO | A Base Nacional Comum Curricular |
| | Os marcos legais que embasam a BNCC |
| | Os fundamentos pedagógicos da BNCC |
| | O pacto interfederativo e a implementação da BNCC |
| 2. ESTRUTURA DA BNCC | |
| 3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL | A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular |
| | A Educação Infantil no contexto da Educação Básica |
| | 3.1. Os campos de experiências |
| | 3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil |
| | 3.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental |

| | |
|---|--|
| 4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL | O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica |
| | 4.1. A área de Linguagens |
| | 4.1.1. Língua Portuguesa |
| | 4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.1.2. Arte |
| | 4.1.2.1. Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.1.2.2. Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.1.3. Educação Física |
| | 4.1.3.1. Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.1.3.2. Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.1.4. Língua Inglesa |
| | 4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.2. A área de Matemática |
| | 4.2.1. Matemática |
| | 4.2.1.1. Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.2.1.2. Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.3. A área de Ciências da Natureza |
| | 4.3.1. Ciências |
| | 4.3.1.1. Ciências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | 4.3.1.2. Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.4. A área de Ciências Humanas |
| | 4.4.1. Geografia |
| | 4.4.1.1. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.4.1.2. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.4.2. História |
| | 4.4.2.1. História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.4.2.2. História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.5. A área de Ensino Religioso |
| | 4.5.1. Ensino Religioso |
| | 4.5.1.1. Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| | 4.5.1.2. Ensino Religioso no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades |
| 5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO | O Ensino Médio no contexto da Educação Básica |
| | A BNCC do Ensino Médio |
| | Currículos: BNCC e itinerários |
| | 5.1. A área de Linguagens e suas Tecnologias |
| | 5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades |
| | 5.1.2 Língua Portuguesa |
| | 5.1.2.1. Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades |
| | 5.2. A área de Matemática e suas Tecnologias |
| | 5.2.1. Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades |
| | 5.3. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias |

| | |
|----------------------|---|
| | 5.3.1. Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades |
| | 5.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. |
| | 5.4.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades |
| FICHA TÉCNICA | |

Fonte: Base nacional Comum Curricular (2018) / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Como vemos no quadro acima, na parte que delinea a Educação Infantil são destacados ‘Os campos de experiência’, ‘Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil’ e a ‘A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental’. Já nas partes que dizem respeito ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, a estrutura se baseia em uma breve discussão inicial sobre o percurso e na divisão por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Pelo escopo desta tese nos concentraremos nos encaminhamentos feitos na parte inicial e para o Ensino Fundamental.

A introdução da BNCC dá conta de alguns eixos estruturantes como ‘aprendizagens essenciais’ que se constituem como o mínimo que os/as alunos/as devem desenvolver, também são destacadas as competências, onde as gerais totalizam dez, e são descritas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (BNCC, 2018, p. 8). Com isso, nas primeiras páginas já temos alguns alicerces que basearão toda a narrativa da Base, e que conformarão o documento em uma padronização e gerencialismo que visam uniformizar a Educação Básica (Lopes, 2018; Macedo, 2016, 2017, 2018; Girotto, 2018).

Ao destrinchar os marcos legais que sustentam a BNCC, o documento prescreve sua consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, no entanto, diversos estudos dão conta que a BNCC representa um retrocesso nos avanços realizados pelo arcabouço legal citado, visto que estes dão conta de uma parte diversificada, direitos de aprendizagem e uma pluralidade étnico-racial que, embora sejam citadas na BNCC, apresentam-se apenas como constatações, mas que não são aprofundadas, o que sugere que tais citações ocorrem apenas para dar conta do arcabouço que a BNCC diz respeitar (Dourado; Oliveira, 2018; Piassa, 2020; Almeida, 2021; Frangella, 2020; Aguiar, 2019).

Ao afirmar ‘os fundamentos pedagógicos’ alinha-se a noção de competências, descritas como um conceito inovador na discussão educacional nas últimas décadas, no entanto, apesar das competências já serem usadas anteriormente em diretrizes curriculares, na Base, elas ganham uma clara delimitação voltada ao mundo do trabalho (Mendes, 2020). Essa acepção se confirma quando o texto afirma que a categoria deve ser uma:

[...] indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BNCC, 2018, p. 13).

Logo, há uma hierarquia clara entre o ‘conhecimento em si’ e o ‘conhecimento para fazer algo’, sendo este último priorizado pela Base, o que evidencia a opção pelo gerencialismo liberal e performatividade fomentados pela lógica do mercado. Isto é, o conhecimento pragmático voltado para a reflexão e a crítica perde espaço nas diretrizes nacionais em favor de um modelo que atende aos interesses do mercado (Macedo, 2016; Giroto, 2019; Melo; Marochi, 2019).

Além disso, a BNCC também assegura através de um ‘pacto interfederativo’ o respeito às “identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BNCC, 2018, p. 15) por intermédio dos currículos estaduais, de modo que se possa garantir “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”. Dessa forma, esclarece-se que os currículos têm papéis que se complementam, tendo os documentos estaduais a função de adequar a Base à realidade regional. É nossa intenção, nesta tese, analisar, observando os capítulos subsequentes, se os currículos amazônicos realizam essa adequação.

Além disso, a Base se compromete também com o atendimento às demandas dos grupos historicamente marginalizados:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BNCC, 2018, p. 15-16).

Como mostra o excerto acima, a BNCC reconhece a necessidade do currículo se adequar a uma postura de enfrentamento das desigualdades sofridas por povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. No entanto, diversos estudos atestam que a diversidade não é tratada na BNCC de forma a transformar a realidade, mas apenas a *constatar e gerenciar as desigualdades* (Piassa, 2020; Frangella, 2020; Macedo, 2017; Giroto, 2019). Através de nossa análise da Base, que será mais detalhada nos capítulos seguintes, corroboramos o entendimento anterior, tendo em vista que a *diversidade e a diferença* contidas na BNCC são apenas admitidas, todavia, o

documento não apresenta possibilidades para que haja a subversão dessa realidade e nem mesmo a inflexão do modelo eurocêntrico (Silva, 2012; Ribeiro, 2020).

Ainda na parte inicial do documento é apresentada sua estrutura que conta com uma parte específica para a Educação Infantil, onde são incluídos ‘direitos de aprendizagem e desenvolvimento’. Já o Ensino Fundamental é a etapa que mais apresenta categorias em sua estrutura:

Quadro 4 – Estrutura do Ensino Fundamental na BNCC.

| ENSINO FUNDAMENTAL | Áreas do conhecimento | Competências Específicas de área | Componentes Curriculares | Competências específicas de componente |
|------------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------------|--|
| ANOS INICIAIS E FINAIS | --- | -- | -- | Unidades Temáticas |
| | | | | Objetos de conhecimento |
| | | | | Habilidades |

Fonte: BNCC (2018) / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Como percebemos acima, as categorias integrantes da etapa do Ensino Fundamental são ‘áreas do conhecimento’, ‘competências específicas de área’, ‘componentes curriculares’, e ‘competências específicas de componente’, sendo que desta última derivam as ‘unidades temáticas’, ‘objetos de conhecimento’ e ‘habilidades’. No Ensino Médio são elencadas as ‘áreas do conhecimento’, ‘Competências específicas de área’, dessa última derivam as ‘habilidades’ nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. É indispensável destacar que o Ensino Fundamental é a etapa que possui mais categorias e delimitações, o que evidencia que o percurso é o que mais recebe intervenções da BNCC. Essa inferência é confirmada quando constatamos que a referida etapa ocupa quase 400 páginas entre 600 páginas totais.

Ainda em relação ao Quadro 3, ao observamos o componente história que está incluído na ‘Área de Ciências Humanas’, veremos que ele apresenta uma introdução, a apresentação das ‘competências específicas de história para o Ensino Fundamental’, além de separar um tópico específico voltado para os Anos Iniciais e outro para os Anos Finais. Dessa forma, cada tópico incluirá uma introdução que discutirá as particularidades do percurso escolar, as competências específicas de cada fase e o quadro curricular que contém ‘Unidade temáticas’, ‘Objetos do conhecimento’ e ‘Habilidades’.

Torna-se imperativo ressaltar as linhas gerais das orientações da BNCC contidas no componente história, para balizarmos como estas premissas serão ou não aplicadas nos currículos amazônicos. Salienta-se o trato da diversidade que, no documento, é tratada a partir do Eu, do Outro e do Nós:

Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (BNCC, 2018, p. 398).

Dessa forma, a diferença é reconhecida, mas sempre de forma hierárquica onde é a partir do ‘Eu’ e do ‘Nós’ que o ‘Outro’ será medido, com o encaminhamento de atitudes de respeito, tolerância e conciliação, traduzindo na *esfera simbólica* as desigualdades existentes no campo econômico, social e político (Bourdieu, 1989). Essa posição adotada pela BNCC é delineada por uma pedagogia liberal, que consiste “em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada ‘diversidade’ cultural”, mas que não engloba a reflexão crítica das relações sociais que fomentam a identidade e a diferença, além do não reconhecimento do racismo, desigualdades e eurocentrismo (Silva, 2012, p. 97; Ribeiro, 2020). Em sentido análogo, Anselmo Colares e Maria Lília Colares (2011) afirmam que, para que a educação considere a diversidade é necessário ir além do respeito e da tolerância com o diferente, com um currículo que busque as transformações dos motivos que promovem a desigualdade (Colares; Souza, 2015).

Além disso, quando se menciona a necessidade de se abordar a diversidade cultural, a partir da história dos povos indígenas e africanos, destaca-se a obrigatoriedade dessas temáticas contida na legislação vigente, além da necessidade de a discussão ultrapassar o nível teórico com a problematização dos estereótipos existentes sobre a população indígena e negra. No entanto, além de reservar poucas linhas para tratar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), em nenhum momento o texto menciona o racismo, as mazelas sociais e o espaço periférico que é relegado à cultura desses povos. Nesse sentido, o trato com a *diversidade* é feito pontualmente e a diferença é considerada, mas não é discutida com profundidade, a reflexão crítica não é realizada e nem a possibilidade de transformação social é pesada (Silva, 2018a; Pereira, 2019; Kawakami, 2019; Santos; Pinto; Chirinéa, 2018; M. Coelho; W. Coelho, 2018; Chagas, 2017; Colares; Souza, 2015).

Demarcamos também que o panorama - em que a temática étnico-racial é abordada de forma burocrática - é composto por uma diretriz nacional, que se estrutura por uma matriz eurocêntrica, visto que a BNCC baseia seus conteúdos e perspectivas na história do ocidente, elencando como um dos procedimentos básicos a “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente, o Brasil)” (BNCC, 2018, p. 416). Ao se referir à história do ocidente, a África também é referida, no entanto, ao analisar o quadro curricular percebemos que a África e sua cultura são pouco citadas,

e quando são, posicionam-se em lugar periférico em relação à Europa. Logo, a BNCC tem um viés predominantemente eurocêntrico (Silva, 2018a; Macedo, 2017).

Ademais, percebemos que, além do caráter eurocêntrico, também está presente uma narrativa que prioriza a história pertencente aos polos de poder no Brasil, principalmente o Sudeste. Parece-nos que a BNCC considera a história dessa parte do país como a história da totalidade do Brasil, isso se confirma pelo fato de outras regiões como Amazônia não serem consideradas, visto que a região foi citada uma única vez em todo o documento curricular. Para dar conta dessa conjuntura, cunhamos o conceito de *sudestecentrismo*, que visa nomear a tendência de as narrativas estruturarem a história do Brasil, considerando apenas regiões que coordenaram o projeto de nação, com o destaque para o Sudeste.

Em relação a tal aspecto, identificamos uma estrutura construtivista do Ensino Fundamental na BNCC, visto a separação de espaços entre o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. A primeira fase é reservada para o estudo da comunidade, da cidade e região enquanto os Anos Finais visam o estudo de outras sociedades. Logo, a história, a cultura e a identidade dos/as estudantes são alocadas em um patamar de complexidade menor, ao passo que as temáticas exógenas se posicionam em anos de nível mais avançado. Dessa forma, há uma tendência nas diretrizes curriculares, que a BNCC acompanha, de elencar a história regional especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto dimensões maiores se alocam na última fase do Ensino Fundamental (Bittencourt, 2008; Lima; Muniz, 2020; BNCC, 2018).

Percebemos, dessa forma, em consonância com outros trabalhos (Piassa, 2020; Almeida, 2021; Branco, 2017; Silva, 2018a; Silva, 2018b) a predominância na BNCC de uma abordagem eurocêntrica e *sudestecentrista*. A partir disto, procuramos averiguar, ao longo desta tese, se os currículos estaduais acompanham essa abordagem ou se realizam a inflexão deste panorama tendo em vista atender às singularidades amazônicas e específicas de cada estado. Acreditamos que a consideração cuidadosa da estrutura de cada um dos sete currículos estudados será fundamental para entendermos como esses documentos optam pela conformação de suas diretrizes, além de verificar em que medidas os currículos amazônicos incorporam a Base Nacional Comum Curricular.

Inicialmente, destaca-se que alguns currículos optaram por unir Educação Infantil e Ensino Fundamental em apenas um documento, como foi o caso do Acre, Amapá, Pará e Roraima. Já os estados do Amazonas e Rondônia escolheram abordar apenas o Ensino Fundamental, sendo que o Amazonas separou o Ensino Fundamental em Anos Iniciais e Finais em dois documentos, e o Tocantins dividiu o Ensino Fundamental em ‘Guia de implementação’,

‘Pressupostos Teóricos’, ‘Ciências da Natureza e Matemática’, ‘Ciências Humanas’ e ‘Linguagens’. Percebemos que as diretrizes curriculares apresentam diversas formas de estruturar e apresentar seus documentos curriculares, no entanto, se a conformação desses currículos é diferente, importa-nos saber se o conteúdo segue esse direcionamento.

O Currículo de Referência Único do Acre é o documento mais extenso analisado com 1.714 páginas, sendo que 1.580 são voltadas para o Ensino Fundamental, seguindo a disposição da Base que também aloca a maior quantidade de páginas e prescrições para essa etapa da Educação Básica. Abaixo detalhamos, em termos gerais, a estrutura do sumário que abarca 10 páginas:

Quadro 5 – Estrutura do Currículo Acreano.

| | |
|-------------------------------|--|
| PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: | Texto Introdutório |
| | 1. O currículo de referência Único |
| | 2. Escola e formação Integral dos Estudantes |
| | 3. Professores e Estudantes: protagonistas do ensino e da aprendizagem |
| | 4. Conceitos: Direitos e objetivos de aprendizagem, capacidades, conteúdos, propostas de atividades e formas de avaliação |
| | 5. Políticas Públicas para educação de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Escolar Indígena |
| | 6. O lugar da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Educação Escolar |
| | 7. Temas Transversais e integradores |
| EDUCAÇÃO INFANTIL | (Não será detalhada) |
| ARTES | Parte Introdutória |
| | Quadros Curriculares |
| CIÊNCIAS | Parte Introdutória |
| | Quadros Curriculares |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | Parte Introdutória |
| | Quadros Curriculares |
| ENSINO RELIGIOSO | Parte Introdutória |
| | Quadros Curriculares |
| ESPANHOL | Parte Introdutória |
| | Quadros Curriculares |
| GEOGRAFIA | Parte Introdutória |
| | Quadros Curriculares |
| HISTÓRIA | Parte Introdutória (1. Reflexões sobre a história; 2. Conceitos-chave e abordagem metodológica; Parte diversificada e especificidades do estado do Acre; 4 Orientações de aplicabilidade do componente história; Competências Gerais da Educação Básica e de Área) |

| | |
|-------------------|----------------------|
| | Quadros Curriculares |
| INGLÊS | Parte Introdutória |
| | Quadros Curriculares |
| MATEMÁTICA | Parte Introdutória |
| | Quadros Curriculares |
| PORTUGUÊS | Parte Introdutória |
| | Quadros Curriculares |

Fonte: Currículo de Referência Única do Acre / Elaboração: (Gonçalves, 2024)

Acima, realizamos um breve panorama da estrutura do currículo do Acre, com o detalhamento da disciplina história que se apresenta como prioridade desse estudo. Nesse sentido, é importante nos determos sobre os fundamentos teóricos do documento, além de verificar a conformação do componente história.

Nessa tese, advogamos que os currículos amazônicos seguem, em diversas medidas, os direcionamentos da BNCC, pois são estruturados seguindo os princípios e exigências da Base Nacional Comum Curricular. Isso quer dizer que os documentos analisados têm uma base predominantemente liberal e conservadora, que se manifesta em uma pedagogia liberal que admite a diversidade e a diferença, mas que não reflete ou critica essas pautas (Silva, 2012; Ribeiro, 2020), o que também se ramifica em um currículo estruturado pelo eurocentrismo e *sudestecentrismo*, que desconsidera a experiência compartilhada pela população amazônica.

Advogamos que, ao invés de subverter esse panorama, os currículos estaduais se subordinam a essa lógica, isso porque esses currículos têm como principal base os pressupostos liberais que moldam a diversidade regional e étnico-racial da população amazônica como uma dimensão admitida, mas que não impacta a educação padronizada voltada para quantificação por meio das avaliações externas. Essa uniformização é concretizada nos currículos pelos objetivos de aprendizagem, competências e habilidades que se tornam mecanismos para adequação dos/as alunos/as a performatividade liberal em detrimento da justiça e equidade social (Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Melo; Marochi, 2019).

Nesse sentido, o Currículo de Referência Única do Acre estrutura seus fundamentos na adequação e subordinação às competências designadas pela BNCC visto a incumbência das “escolas assegurar[em] os direitos e objetivos de aprendizagem aos estudantes a fim de garantir que ao longo da Educação Básica o aluno possa desenvolver as 10 Competências Gerais da Educação Básica, propostas pela BNCC” (Acre, 2018, p. 18). Nesse trecho, além do documento acreano resumir toda a função do currículo a cumprir as competências determinadas pela BNCC, o texto ainda atribui essa responsabilização às escolas e conseqüentemente aos/as seus/as professores/as e agentes escolares, que mesmo sem serem considerados nas elaborações

dos currículos, precisam concretizá-los (Sacristán, 2000; Carvalho; Lourenço, 2018; Silva; Loureiro, 2020; Monteiro, 2015).

Apesar da estruturação em torno da padronização, voltada às avaliações externas, promovida pela BNCC, o documento curricular acreano afirma que ainda que considere importantes os indicadores das provas externas, estas não devem ser a razão de ser da escola. No entanto, essa indicação se torna contraditória em um documento no qual se prioriza a produtividade e o conhecimento prático, como a finalidade disposta na mesma página de “promover o respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho, criando condições para que os alunos façam escolhas em relação às formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar” (Acre, 2018, p. 22).

Como percebemos no excerto, o texto se enviesa por uma lógica eficientista que transforma o percurso no ensino fundamental em uma prática ligada à produtividade, com os encaminhamentos de procedimentos ligados a tempo e hábitos de trabalho. Além do trecho anterior, em diversos momentos, a conformação do ensino fundamental se encaminhará para a validação do conhecimento por meio da prática. Na BNCC percebemos que o conhecimento pragmático voltado à crítica e à reflexão é subdimensionado em favor do conhecimento prático (Macedo, 2017; Melo; Marochi, 2019), o que se reflete também na simples constatação das singularidades regionais e da diversidade étnico-racial, sem o estímulo para que o/a aluno/a seja um sujeito crítico dessas pautas (Silva, 2018a).

Nesse sentido, as próprias habilidades e competências se voltam ao conhecimento prático e para as demandas do mundo trabalho, como explicita a diretriz curricular acreana:

[...] compreende-se competência a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de resolver problemas da vida cotidiana. Já habilidade, o domínio sobre como resolver esses problemas reais. Neste documento, o termo competência será sinônimo de capacidade e envolverá aspectos cognitivos e socioemocionais e habilidade será sinônimo de conteúdo (Acre, 2018, p. 24).

Como percebemos, pelo texto em tela, tanto as habilidades quanto as competências priorizam o conhecimento voltado para o mundo do trabalho. Destaca-se que todo o currículo acreano é articulado pelas competências e habilidades, o que significa sua adesão a um modelo de educação que alia neoliberalismo e neoconservadorismo, refletindo nessa esfera um movimento que também está acontecendo no âmbito político, econômico e social (Apple, 2008, 2011; Bourdieu, 1989; Lima; Hypolito, 2019; Aguiar, 2019; Macedo, 2017).

Essa padronização está presente em todo o currículo, inclusive no componente de história, onde há uma prescrição bastante enfática para que as competências sejam seguidas:

Dessa forma, compete a todas as instituições e atores envolvidos, garantirem a aplicabilidade efetiva, nos Anos Iniciais e Finais, das competências gerais, de áreas e específicas, presentes no nosso Currículo de Referência Único do Acre em cada componente curricular. Competências essas que serão apresentadas no quadro abaixo, tendo em vista que o nosso Currículo tem caráter normativo, e serve como referência para toda e qualquer construção escolar, precisamos seguir suas orientações e determinações, para que o aluno não seja penalizado. Ignorar esse documento implica em negar oportunidades (Acre, 2018, p. 983-984).

Como percebemos acima, estabelece-se que as competências devem ser seguidas por escolas e sujeitos escolares, rigorosamente, por serem de caráter normativo. Logo, os professores/as se tornam meros/as tarefeiros/as, visto que seu papel é limitado a seguir as prescrições curriculares, o que torna a subversão curricular dos *docentes* em favor da criticidade em relação a pautas como a diversidade regional e étnico-racial bastante restrita (Sacristán, 2000; Monteiro, 2015; Carvalho; Lourenço, 2018; Silva; Loureiro, 2020; Colares; Fonseca; Colares, 2021).

Destaca-se como as políticas educacionais estão levando a proletarização progressiva da atuação docente, com a imposição de “uma atividade meramente técnico-burocrática, na qual o melhor professor é aquele que sabe bem administrar a transmissão daquilo que consta nos programas curriculares de modo irrefletido” (Colares; Fonseca; Colares, 2021, p. 8), enquanto os/as professores/as que optam por atuar, de forma crítica, tendo em vista uma educação libertadora e transformadora da realidade são rotulados/as de ‘*persona non grata*’ (Colares; Fonseca; Colares, 2021; Ghedin, 2012).

Desse modo, o currículo acreano se subordina à lógica neoliberal e neoconservadora, que se ramificará por todos os componentes curriculares, inclusive a educação histórica que fica limitada aos encaminhamentos liberais e conservadores que restringe a possibilidade de crítica e reflexão das temáticas históricas, o que conseqüentemente também limita o poder de transformação social que a educação possui. Nesse sentido, assinalamos a indispensabilidade da educação no processo de transformação da realidade, a obtenção de direitos e emancipação dos sujeitos, que não pode ser suplantada por um modelo de ensino que seja voltado exclusivamente à produção capitalista e à cultura do desempenho (Colares; Souza, 2015; Colares; Fonseca; Colares, 2021).

O Referencial Curricular Amapaense, que inclui a educação infantil e ensino fundamental e totaliza 614 páginas, sendo que 475 são voltadas para o Ensino Fundamental, continuando a tendência do currículo acreano em que destinava mais espaço e prescrições para o percurso do Ensino Fundamental, abaixo detalhamos a divisão do documento amapaense:

Quadro 6 – Estrutura do Currículo Amapaense.

| | | |
|------------------------------|--|-----|
| INTRODUÇÃO | Apresentação | |
| | Marcos Legais | |
| | Competências gerais para a Educação Básica | |
| | Fundamentos Pedagógicos | |
| MODALIDADES DE ENSINO | Educação Especial | |
| | Educação do Campo | |
| | Educação Quilombola | |
| | Educação Indígena | |
| | Educação de Jovens e Adultos | |
| EDUCAÇÃO INFANTIL | Não será detalhada | |
| ENSINO FUNDAMENTAL | Contexto Histórico Curricular no Amapá | |
| | Princípios norteadores | |
| | Áreas de Conhecimento e Competências Gerais: Área de Linguagens (Língua Portuguesa / Artes / Educação Física / Língua Inglesa) Área de Matemática Área de Ciências da Natureza Área de Ciências Humanas (História / Geografia / Área de Ensino Religioso) | |
| | Organizador por componente curricular: Língua Portuguesa (Anos Iniciais / Anos Finais) Arte (Anos Iniciais / Anos Finais) Educação Física (Anos Iniciais / Anos Finais) Língua Inglesa (Anos Iniciais / Anos Finais) Matemática (Anos iniciais / Anos Finais) Ciências (Anos Iniciais / Anos Finais) História (Anos Iniciais / Anos Finais) Geografia (Anos Iniciais / Anos Finais) Ensino religioso (Anos Iniciais / Anos Finais) | |
| | Organização do Trabalho Pedagógico para os Anos Iniciais | |
| | Organização do Trabalho Pedagógico para os Anos Finais | |
| | REFERÊNCIAS | --- |

Fonte: Referencial Curricular Amapaense / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024)

Como mostra o quadro acima, o currículo amapaense está dividido basicamente em cinco partes, a parte introdutória, as modalidades de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental - este demarcado pelas áreas de conhecimento, componentes curriculares e quadros curriculares - e referências. Observamos que, embora a estrutura difira um pouco do currículo acreano, os tópicos estruturantes se repetem. Isso mostra que tais currículos aderem à estrutura sugerida pela BNCC.

É indispensável também destacar algumas premissas estruturantes do documento amapaense que, como o acreano, também centraliza sua composição na noção de competências e habilidades, afirmando, ainda na introdução, a necessidade das “propostas pedagógicas das instituições escolares no âmbito estadual e municipal que incorporem os avanços de pesquisas ligadas às competências e habilidades ao processo de ensino aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento aos discentes” (Amapá, 2018, p. 14). Nesse sentido, o currículo deixa explícita a adequação de todos os documentos do estado às habilidades e competências advindas da BNCC. Ainda se assegura que por mais que haja a subordinação à Base Nacional se respeitará a especificidade local. No entanto, como veremos em capítulos futuros, não identificamos a efetiva consideração das singularidades regionais e todas as dimensões que fazem parte dessas.

Além disso, a seção voltada aos fundamentos pedagógicos do currículo gira em torno das competências e habilidades, devido à afirmação de “que o foco do trabalho pedagógico precisa ser o desenvolvimento de competências e habilidades” (Amapá, 2018, p. 18). Logo, parece que todo o trabalho escolar deve girar em torno do desenvolvimento desses valores para a solução de “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Amapá, 2018, p.18).

Como percebemos, coloca-se como objetivo principal da escola o desenvolvimento de competências e habilidades, estas ligadas ao contexto prático e ao mundo trabalho. Com isso, o conhecimento pragmático, voltado para a criticidade e reflexão, fica comprometido em favor de uma sociabilidade neoliberal. Nesse sentido, Alessandro Melo e Ana Marochi (2019) situam que esse cenário é consequência da subordinação dos estados nacionais ao poder capitalista, isso se reflete na dimensão educacional através da responsabilização pelo sucesso individual e pela aplicabilidade utilitária do conhecimento, índices que são medidos pelas avaliações de larga escala.

Verifica-se que todo o documento é alinhado com esse ideário neoliberal presente na Base, mesmo quando as diretrizes curriculares amapaenses inserem conceitos como a taxonomia de Bloom, para delinear sua concepção de aprendizagem, conclui a reflexão

retornando para a necessidade de “sistematização de habilidades ou conhecimentos adquiridos em atividades e experimentações significativas constantes” (Amapá, 2018, p. 148). Então vejamos, mesmo quando se utiliza a literatura especializada para a discussão do currículo, esta é usada para respaldar a *performatividade e normatividade liberal* (Melo; Marochi, 2019; Aguiar, 2019; Frangella, 2020).

Ao tratar sobre a disciplina histórica, o currículo amapaense explicita que a organização das habilidades, objetos de conhecimento e unidades temáticas, fornecida pela BNCC não é única conformação possível, sendo possíveis outras combinações. Contudo, o quadro curricular elaborado pelo documento é um dos que mais transcrevem a BNCC com poucos acréscimos de redação própria do currículo. Essa contradição entre proposição do currículo e o que ele materializa é comum em todo o documento, isto é, por mais que o texto encaminhe uma discussão teórica que abarque o campo científico e proponha possibilidades de ultrapassar a padronização da Base, os/as redatores/as parecem sempre retornar à uniformidade advinda das diretrizes nacionais. Assim, apesar do documento curricular amapaense anunciar que outros formatos são possíveis, este acaba por seguir essencialmente a BNCC.

Ao avançarmos para o currículo do Amazonas, verifica-se que ele divide em documentos distintos as etapas do Ensino Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. O primeiro totaliza 226 páginas, o segundo 670 páginas, o terceiro, 604 páginas e, o último, 292 páginas. Novamente, reserva-se mais espaço para o Ensino Fundamental em comparação à Educação Infantil e ao Ensino Médio, seguindo a tendência da BNCC. Pelo enfoque desta tese, detalharemos o documento do Ensino Fundamental Anos Finais:

Quadro 7 – Estrutura do Currículo Amazonense

| | |
|--|--|
| APRESENTAÇÃO | --- |
| A TRANSIÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS | -- |
| ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS DESAFIOS ATUAIS | Alfabetização e Letramento: conceitos distintos e complementares |
| PRÁTICA INTERDISCIPLINAR E PLANEJAMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES | Visão Sobre a Interdisciplinaridade |
| | Interdisciplinaridade: A Importância do Planejamento |
| | A Prática Interdisciplinar: possibilidades e desafios |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL | Educação em Direitos Humanos |
| | Educação para as Relações Étnico-raciais |
| | O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira |
| | O Ensino de História e Cultura Indígena |

| | |
|---|--|
| | Educação Quilombola |
| | Gênero e Diversidade Sexual |
| | Diversidade Religiosa |
| A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA | Princípios, marcos históricos e legais |
| | Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva |
| ATEMÁTICA INDÍGENA NO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE | BNCC e direitos específicos da escola indígena |
| MODALIDADES DE ENSINO | Educação do campo, águas e florestas no contexto amazônico |
| | Educação de jovens e adultos: reflexões, perspectivas e desafios |
| AVALIAÇÃO | Avaliação em larga escala: reflexões sobre a prática |
| | Avaliar e subsidiar o processo de aprendizagem |
| A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO FAZER PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO AMAZONAS | -- |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC E REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE | -- |
| COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | --- |
| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL | Língua Portuguesa |
| | Arte |
| | Educação Física |
| | Língua Inglesa |
| | Língua Espanhola |
| MATEMÁTICA | --- |
| CIÊNCIAS DA NATUREZA | --- |
| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL | Geografia |
| | História |
| | Ensino Religioso |
| REFERÊNCIAS | --- |

Fonte: Referencial Curricular Amazonense / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024)

Percebemos, de acordo com o quadro acima, que o currículo amazonense está dividido basicamente em seis partes: introdução, pressupostos teóricos, modalidades de ensino, áreas de conhecimento, componentes curriculares e referências. Verificamos que a estrutura presente nesse documento também se apresentou em termos gerais nos currículos anteriores, o que

demonstra que as diretrizes estaduais por se basearem em uma Base nacional acabam adquirindo um formato similar.

É essencial destacarmos que a Base é apresentada pelo documento como um avanço para a educação brasileira visto que “sua construção teve um amplo processo de discussões em todos os segmentos da sociedade brasileira que buscam uma educação de qualidade em todos os lugares, independentemente da condição social” (Amazonas, 2018, p. 17). Essa perspectiva vai de encontro aos/às pesquisadores/as do campo que demarcam que além da parca participação de sujeitos da educação e de outros setores da sociedade, a Base nacional não considera as desigualdades sociais, e sim gerencia essas desigualdades (Aguiar, 2018, 2019; Giroto, 2019; Lopes, 2018; Macedo, 2018).

Além disso, como os currículos anteriores, o Referencial Curricular Amazonense baseia todo o seu currículo na noção de habilidades e competências nos moldes propagados pela BNCC, que visa “o desenvolvimento dos estudantes por meio de competências e habilidades, pautadas em uma formação contínua, articulada entre os conhecimentos teóricos e os vivenciados no dia a dia” (Amazonas, 2018, p. 19). Nesse sentido, o currículo amazonense se atrela a uma concepção de educação que se subordina à lógica neoliberal e neoconservadora, visto à sustentação do currículo pelas noções de competências e habilidades, que materializam as finalidades e performances esperadas dos/as alunos/as, e não a realidade desses sujeitos, tornando a educação um mecanismo para a produção de indivíduos aptos para as exigências do mercado, mas não para a construção de uma sociedade mais justa (Macedo, 2018; Melo; Marochi, 2019; Frangella, 2020).

Parece-nos que a Base consolida um formato de educação que deixa de priorizar a justiça social, a igualdade e as particularidades regionais, para atender os interesses do capital que prioriza produtividade, competição e conhecimento prático, estes, medidos pelas avaliações externas. Esses ideais são promovidos pela BNCC e reforçados pelos currículos estaduais amazônicos:

[...] este documento, espera-se que a educação no Estado do Amazonas possa promover a universalização de conhecimentos e permitir aos estudantes uma competitividade justa e igualitária pelos seus ideais segundo regem a Lei Magna do país e a Lei de Diretrizes da Educação Básica Nacional (Amazonas, 2018, p. 22).

Como percebemos, no trecho em tela, o documento amazonense direciona o seu projeto de currículo em torno da universalização de conhecimentos e competitividade, essas duas expressões dão conta de um formato de educação que é balizada pelo neoliberalismo e direcionada a priorizar a performatividade, cosmopolitismo e normatividade liberal, que impelem os/as alunos/as a se adequarem e fomentarem esse sistema através da *competitividade*

e produtividade constantes, medidas pelas *avaliações externas* (Apple, 2008, 2011, Almeida, 2021; Melo; Marochi, 2019; Macedo, 2017, 2018; Frangella, 2020; Garcia; Caldas; Torres, 2021).

Destaca-se que o documento cita o projeto neoliberal de educação em alguns momentos, contrapondo-se a esse modelo de ensino, no entanto, a crítica se resume em breves momentos enquanto a totalidade do documento se alinha a essa concepção. Essa contradição acontece quando a educação do campo é referida “como parte de um projeto de nação humanizada, a Educação do Campo de fato contrapõe-se ao projeto neoliberal para a educação” (Amazonas, 2018, p. 70). Apesar dessa disposição, em nenhum momento o currículo dispõe alternativas para subverter o modelo neoliberal, ao contrário, continua se baseando nesse alicerce.

Ademais, o Referencial Curricular Amazonense também reserva um espaço para abordar a avaliação de larga escala, definindo-a como “ferramenta que fornece elementos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas, bem como o redirecionamento de práticas pedagógicas e de tomada de decisões” (Amazonas, 2018, p. 83). No entanto, vários estudos dão conta de que o principal objetivo das *avaliações de larga escala* não é a definição de políticas públicas, e sim a regulação da aplicação das competências e habilidades, e consequentemente a padronização e quantificação da educação brasileira (Apple, 2011; Barreto, 2016; Fernandes; Gomes, 2018). Essa asserção é confirmada quando o currículo direciona o propósito da escola e de seus/as professores/as para o cumprimento das competências e habilidades, consequentemente, das avaliações externas:

[...] para que o estudante consiga desenvolver tais competências cobradas nas avaliações externas de larga escala, o professor precisará desenvolver cotidianamente inúmeras habilidades agregadas a ela. Dessa forma, a realização de cada aula, proporcionará melhor aprendizagem, portanto melhor desempenho das competências e habilidades por parte dos estudantes em cada componente curricular (Amazonas, 2018, p. 83-84).

Através do excerto disposto acima, a finalidade da escola passa a ser atender às exigências das avaliações externas, que são resumidas pelas noções de competências e habilidades. Desse modo, um currículo nacional não tem como objetivo o provimento de ‘aprendizagens essenciais’ como advoga a BNCC, mas sim um projeto ideológico que visa subordinar a educação aos interesses neoconservadores e neoliberais, que mudam o propósito dessa esfera, a qual deixa de ser um pacto social para a justiça e equidade e passa a ser um modelo voltado para o capital e valores conservadores, que prejudicam pautas voltadas às singularidades regionais e diversidade, visto que tais temas não contribuem para a *uniformidade e neutralidade* defendidas pela Base e como vemos, são professadas também pelos currículos amazônicos (Apple, 2011; Macedo, 2017).

Ainda sobre o trecho em tela, destacamos que para além da clara adesão do currículo amazônico ao projeto neoliberal advindo da BNCC, ainda há a responsabilização da escola e do/a professor/a pela efetivação desse formato de ensino efficientista baseado em competências e habilidades. Logo, por mais que os/as professores/as não tenham tido efetiva participação na construção das diretrizes curriculares, a incumbência e a *responsabilização* por esse formato de educação caem sobre os/as docentes (Sacristán, 2000, Moraes; Spindola, 2017; Barreto, 2016; Silva; Loureiro, 2020; Carvalho; Lourenço, 2018).

Ao observamos esse modelo neoliberal na disciplina de história, verificamos que o texto introdutório do componente explicita a busca por ultrapassar as noções de competências e habilidades, com a inclusão da regionalidade amazonense dentro dos conteúdos da história regional visto que “a organização das habilidades da Base Nacional Comum Curricular [...] expressam um arranjo possível (dentro outros)” (Amazonas, 2018, p. 526). De fato, como veremos em capítulos futuros, há a inclusão das singularidades regionais no currículo de história, no entanto, como o próprio texto esclarece, essa inclusão é sempre subordinada à hegemonia eurocêntrica e *sudestecentrista*. Isto quer dizer que a experiência compartilhada por amazonenses e amazônidas - que inclui uma história particular, diversidade e cultura - nunca ganha protagonismo no currículo do estado que se sujeita à *normatividade liberal* que ignora tudo que não pode ser abarcado pela lógica hegemônica do capital (Apple, 2011; Macedo, 2017). Além disso, destaca-se, ainda no texto, a tentativa de facilitar o trabalho do/a professor/a:

foram criadas outras competências, pois as competências citadas na BNCC não contemplavam algumas habilidades, objetos de conhecimentos e detalhamento do objeto. Sendo que essas competências precisam ser alcançadas pelo aluno e, portanto tornar-se essencial estarem interligadas entre si (Amazonas, 2018, p. 526)

Como é possível verificar no trecho acima, destaca-se que algumas competências advindas da BNCC não contemplavam as categorias eleitas pelo currículo, logo, foram acrescentadas novas competências redigidas pelo currículo amazonense. Destaca-se que esse movimento é produtivo no sentido de valorizar a regionalidade e outras singularidades do estado, no entanto, essas inserções são minoritárias em relação à totalidade do conteúdo. Além disso, o referido encaminhamento do Referencial Curricular Amazônico acontece sob a égide efficientista das competências e habilidades, ou seja, não há rompimento com a sociabilidade neoliberal (Melo; Marochi, 2019; Macedo, 2017). Logo, o Referencial Curricular Amazonense se subordina à ideologia neoliberal e neoconservadora da Base, o que se reflete na abordagem subdimensionada da identidade amazônica em favor de uma normatividade e neutralidade liberal.

A ideologia neoliberal e neoconservadora também está presente no Documento Curricular do Estado do Pará. Para a análise dessa diretriz curricular foram consideradas, para esta tese, duas versões desse documento, quais sejam, a entregue para o Conselho Estadual de Educação de 2018 e a versão de 2019 que foi aprovada por este mesmo Conselho. As duas versões possuem poucas diferenças, sendo que a principal consiste na estrutura dos componentes história e estudos amazônicos, o que será explorado nos capítulos 3 e 4. Para os fins pensados para este capítulo, analisaremos apenas a versão de 2019 que se encontra em vigor no estado. Assinalamos que o documento possui 455 páginas e inclui as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, sendo que a primeira totaliza 75 páginas enquanto os Anos Finais contam com 320 páginas. Logo, repete-se a tendência presente na BNCC e nos currículos anteriores de reservar mais espaço e prescrições para essa etapa de ensino. Vejamos então a estrutura do currículo paraense:

Quadro 8 – Estrutura do Currículo Paraense.

| | |
|---|--|
| INTRODUÇÃO | Construção do currículo paraense |
| CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO | Princípios |
| | Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e Suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo |
| | Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica |
| | A Interdisciplinaridade no Processo Ensino-Aprendizagem |
| ETAPAS DE ENSINO: EDUCAÇÃO INFANTIL | Não será detalhada. |
| ETAPAS DE ENSINO: ENSINO FUNDAMENTAL | Eixos Estruturantes: O Espaço/Tempo e suas Transformações Linguagem e Suas Formas Comunicativas Valores à Vida Social Cultura e Identidade |
| | Ciclos de Aprendizagem e Avaliação Formativa |
| | Área de Conhecimento: Linguagens |
| | Componente Curricular: Língua Portuguesa |
| | Componente Curricular: Educação Física |
| | Componente Curricular: Arte |
| | Componente Curricular: Língua Inglesa |
| | Área de Conhecimento: Ciências Humanas |
| | Componente Curricular: História |
| | Componente Curricular: Geografia |
| Componente Curricular: Estudos Amazônicos | |
| Área de Conhecimento: Ciências da Natureza | |

| | |
|------------------------------|---|
| | Componente Curricular: Ciências |
| | Área de Conhecimento: Matemática |
| | Componente Curricular: Matemática |
| | Área de Conhecimento: Ensino Religioso |
| | Componente Curricular: Ensino Religioso |
| PARTE DIVERSIFICADA | --- |
| MODALIDADES DE ENSINO | Educação Especial |
| | Educação de Jovens Adultos |
| | Educação para sujeitos privados de liberdade |
| | Educação Indígena |
| | Educação do campo |
| | Educação das relações Étnico-Raciais e Quilombolas |
| | A consciência política e histórica da diversidade |
| | Fortalecimento de Identidades e de Direitos |
| | Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações |
| REFERÊNCIAS | --- |

Fonte: Documento Curricular do Estado do Pará. / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Ao observarmos o quadro acima nota-se que o currículo é composto basicamente por cinco partes: pressupostos teóricos, etapas de ensino, parte diversificada, modalidades de ensino e referências. A presente estrutura é similar à da BNCC e aos currículos já analisados, exceto pelo item que versa sobre a parte diversificada do currículo, o que corrobora o entendimento de que existe uma padronização da estrutura dos currículos advinda da Base Nacional.

O currículo paraense, na esteira dos documentos analisados anteriormente, segue a tendência neoliberal da BNCC que se materializa com o alinhamento da diretriz curricular estadual com as categorias de competências e habilidades, e mais que isso, com o direcionamento para um desdobramento prático do conhecimento disponibilizado pela escola:

Hoje, o currículo tem que dar conta dos fenômenos contemporâneos: mundo do trabalho, vida moderna, desenvolvimento tecnológico, redes sociais, atividades desportivas e corporais, produções artísticas, modalidades de exercício de cidadania, movimentos sociais, entre tantos outros [...] A escola deve então assumir junto ao aluno sua responsabilidade educativa para a vida pública, com disposição para o diálogo, tolerância e respeito às diferenças, como ouvir e negociar em situações de conflito; daí porque as diversas culturas hoje devem compor a centralidade dos desenhos curriculares, no protagonismo de ensinar os sujeitos que dela fazem parte a lidar com o jogo das diferenças (Pará, 2016, p. 16).

O excerto acima aponta que o currículo deve ter como finalidade as dimensões práticas da vida, começando pelo mundo do trabalho, em nenhum momento se encaminha a utilização do conhecimento obtido para reflexão e crítica a partir dos campos disciplinares. Nesse sentido,

diversos estudos destacam a importância de um *conhecimento pragmático e estruturado* para que a educação contribua para a igualdade democrática, logo, um currículo que prioriza as demandas práticas em detrimento da autonomia reflexiva do alunado não está alinhado com esta pauta (Macedo, 2016; Saviani, 2008).

Ainda de acordo com o trecho em tela, a escola deve estimular o diálogo, tolerância e respeito às diferenças. Esse discurso, advindo da BNCC, se alinha à ideologia liberal visto o estímulo aos bons sentimentos, sem problematizar as relações de poder que produzem as diferenças e menos ainda propor a subversão da hierarquização de posições, onde o ‘outro’ é medido e valorado de acordo com a identidade hegemônica (Bourdieu, 1989; Silva, 2012; Ribeiro, 2020).

O currículo paraense estrutura o cerne de seu currículo nos objetivos de aprendizagem e nas habilidades, com o acréscimo dos eixos e subeixos. Além disso, há a divisão do Ensino Fundamental em ciclos que, no caso dos Anos Finais se constituem em dois: o ciclo 3 que abarca o 6º e 7º ano e o ciclo 4 que abrange o 8º e 9º ano. Nesse sentido, o documento define as categorias nas quais os currículos estão firmados:

[...] os objetivos de aprendizagem devem definir o que os educandos são capazes de aprender com sucesso em um determinado período de aprendizagem. Nesse sentido, o professor apoia sua prática pedagógica nesses objetivos (focados no estudante), elaborados em aliança com métodos, atividades e conteúdos utilizados para a obtenção de conhecimentos e habilidades significativas e com intuito de promover o protagonismo daqueles que aprendem (Pará, 2018, p. 98).

A partir do trecho acima, verificamos que toda a aprendizagem está resumida na aquisição dos objetivos de aprendizagens e habilidades, e o responsável pelo sucesso desse processo é o/a professor/a. Essa dinâmica foi observada nos currículos anteriores, visto que os currículos definem parâmetros padronizados para a aquisição de conhecimento, o que retira a imprevisibilidade e a autonomia da escola, ao mesmo tempo em que *responsabiliza os docentes* pelo sucesso da aquisição desses valores, que serão medidos pelas *avaliações de larga escala* (Sacristán, 2000; Macedo, 2016; Moraes; Spindola, 2017; Barreto, 2016; Silva; Loureiro, 2020; Carvalho; Lourenço, 2018).

Nesse sentido, percebemos no currículo do Pará a adesão à lógica neoliberal da BNCC, em que o conhecimento somente possui sentido se este puder ser aplicado em uma demanda da vida prática, visto que:

Os conteúdos de ensino, sem fins em si mesmos, deverão servir como meios para o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores por parte dos alunos sendo organizados a partir de temas geradores, demandados pelas situações/questões significativas vivenciadas pelos mesmos [...] (Pará, 2019, p. 434)

Dessa forma, através das competências e habilidades, o Documento Curricular do Pará se alia à performatividade e ao cosmopolitismo liberal que visam em uma última instância, a “qualificação para o mundo do trabalho” (Pará, 2019, p. 103). Com isso, o currículo elimina o político e seus sentidos de suas bases em favor de uma normatividade liberal que resume a aprendizagem em parâmetros padronizados, que serão medidos pelas avaliações nacionais, de acordo com a lógica do capital.

Este sentido também está presente no Referencial Curricular do Estado de Rondônia que divide suas diretrizes em três documentos, o primeiro abarca a Educação Infantil com 173 páginas, o segundo que versa sobre o Ensino Fundamental com 591 páginas e o terceiro que se refere ao Ensino Médio com 860 páginas. O currículo de Rondônia, junto com a diretriz de Tocantins, reserva mais espaço para o Ensino Médio, até então a etapa de ensino com mais prescrições era o Ensino Fundamental, que nesse caso é a segunda etapa com mais espaço no currículo do estado. Vejamos a estrutura do currículo dessa etapa de ensino:

Quadro 9 – Estrutura do Currículo Rondoniense.

| | |
|--|---|
| PARTE INICIAL | Introdução |
| | Histórico da construção do Referencial Curricular do Estado de Rondônia |
| | Escola e Currículo |
| | Fundamentos Pedagógicos do (RCRO) |
| | Concepções pedagógicas |
| | Estrutura do Documento Curricular |
| ENSINO FUNDAMENTAL | Marcos Normativos |
| | Etapa do Ensino Fundamental |
| | Orientações pedagógicas |
| | Avaliação |
| MODALIDADE DE ENSINO | Educação de Jovens e Adultos |
| | Educação Especial |
| | Educação Escolar Indígena |
| | Educação Quilombola |
| | Educação no Sistema Prisional |
| | Educação do Campo |
| TEMAS CONTEMPORÂNEOS | --- |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGUAGEM | Língua Portuguesa |
| | Língua Inglesa |
| | Língua Espanhola |

| | |
|---|-----------------|
| | Arte |
| | Educação Física |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: MATEMÁTICA | --- |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS DA NATUREZA | --- |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS | Geografia |
| | História |
| ÁREA DE CONHECIMENTO: ENSINO RELIGIOSO | --- |
| A TRANSIÇÃO ENTRE AS ETAPAS | --- |
| EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL | --- |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | --- |
| REFERÊNCIAS | --- |

Fonte: Documento Curricular do Estado de Rondônia. / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Como percebemos acima, o currículo rondoniense é composto por uma parte inicial, discussão sobre o Ensino Fundamental, modalidades de ensino, temas contemporâneos e áreas de conhecimento e referências. Observamos que esse formato é similar aos currículos analisados anteriormente, exceto pelos temas transversais, o que confirma o entendimento de que a estrutura da Base Nacional é seguida pelos currículos estaduais.

Ao longo do currículo rondoniense são constantes as referências às competências e habilidades como parâmetros prioritários para a concretização do *projeto de cultura* pretendido pelo estado de Rondônia (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000), sendo um dos documentos analisados que mais priorizam e citam esses conformadores curriculares:

Nesse sentido, entende-se que as bases para o trabalho do professor estão pautadas no currículo proposto, visto que o respectivo referencial sustenta por meio de aportes os saberes, as competências, e as habilidades conforme os direitos de aprendizagem legitimados e instituídos para viabilizar todas as prerrogativas para igualdade e equidade.

[...] sugestionamos aos profissionais da educação que entendam a importância de refletir sobre o principal papel da escola em ofertar práticas pedagógicas com as novas formas estruturais deste currículo (Rondônia, 2018, p. 12-13).

Como percebemos por meio do trecho em tela, o documento analisado demarca algumas posições como a ‘sugestão’ que se aproxima muito da imposição de que os/as agentes escolares baseiem sua prática pedagógica na estrutura advinda da base. Além disso, há o destaque para as competências e habilidades que aparecem no documento como principais parâmetros para a garantia dos direitos de aprendizagem. No entanto, vários estudos dão conta de que o modelo baseado em tais conformadores é o reflexo da incorporação na BNCC e conseqüentemente nos currículos estaduais de uma *sociabilidade neoliberal*, que faz com que a educação deixe de ser um pacto social em favor de projetos sociais-democráticos e se torne uma aliança em torno dos interesses do capital, da direita política e do neoconservadorismo (Apple, 2011; Melo; Marochi, 2019; Lima, 2019; Frangella, 2020).

Destaca-se ainda sobre o excerto em tela, que embora o currículo justifique o uso de competências e habilidades como meios para alcançar os direitos de aprendizagem, essa categoria, através das três versões da BNCC, deixou de significar a responsabilidade do estado pela garantia de aprendizagens essenciais e passou a dar lugar a operacionalização do conhecimento e responsabilização particular dos/das estudantes pelo seu sucesso, medido pelas avaliações nacionais (Silva; Almeida, 2017; Dourado; Oliveira, 2018). Assim, o currículo, ao citar os direitos de aprendizagem como a meta a ser alcançada pelas diretrizes curriculares, reforça seu alinhamento com um *projeto de cultura* (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000) que busca a padronização da educação.

Percebemos também que o currículo de Rondônia se ancora nas noções de competências e habilidades para priorizar a dimensão prática do conhecimento, com o estabelecimento de uma hierarquização dos saberes, em que o conhecimento estruturado voltado à reflexão e à crítica adquire uma importância menor que o conhecimento aplicado em situações concretas:

Conceito de competência, adotado pelo documento curricular, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental [...] É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais [...] Ao adotar esse enfoque, no Documento curricular do estado de Rondônia indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) Assim o currículo constituído com a explicitação de competências, é demonstração visível do que os discentes devem aprender, e, sobretudo, saber fazer com os resultados de seus conhecimentos sistêmicos, fomenta o fortalecimento de ações que assegurem os direitos de aprendizagem previstos na base legal. (Rondônia, 2018, p. 23-24)

No trecho acima, é perceptível como o currículo aponta as competências enquanto objetivo da etapa do Ensino Fundamental, além de direcionar todas as práticas pedagógicas para a concretização dessa categoria que orienta o que os/as alunos/as devem saber (conhecimento estruturado) e, prioritariamente, o que devem saber fazer (conhecimento prático). Essa é uma orientação que se repete em todos os currículos analisados e dão conta do alinhamento desses documentos com o modelo de educação proposto pela BNCC, que se volta para as *demandas práticas e o mundo do trabalho* (Macedo, 2016; Saviani, 2008).

Destaca-se também a função da padronização das competências como possibilitadora das avaliações internacionais. Conforme destacado no excerto disposto anteriormente, as habilidades também entram nesse contexto para uma uniformização que possibilite a avaliação em grande escala:

Compreende-se que a função da avaliação é, pois, diagnosticar visando à autonomia intelectual. Assim, é fundamental ter a percepção não só dos conhecimentos adquiridos como também das habilidades previstas nos componentes curriculares para cada ano escolar, sem deixar de considerar que o aluno aprende construindo e reformulando hipóteses, dessa forma “seus erros” conduzem para o conhecimento (Rondônia, 2018, p. 57).

Observa-se no trecho acima, que é possível verificar como o currículo estabelece a necessidade de adequação aos conteúdos mínimos e habilidades para a padronização voltada às avaliações em massa. Na esteira de Michael Apple (2011, p. 88), tais dados confirmam que toda a uniformização promovida pela base não é motivada pelo “estímulo à padronização de metas e conteúdo e de níveis de aproveitamento” e sim em possibilitar as avaliações de larga escala e consequentemente o controle político do conhecimento.

A tendência de o currículo rondoniense se alicerçar no neoliberalismo permanece na área de conhecimento de ciências humanas e no componente história com a exigência de “clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades” (Rondônia, 2018, p. 457), o que sugere que o currículo busca adequar todas as suas dimensões à concretização das habilidades em consonância com as diretrizes da Base. A presente disposição se apresenta até mesmo quando o currículo visa tratar de diversidade e identidade regional:

[...] faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens [...] Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas.

O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. (Rondônia, 2018, p. 459-460)

Através do excerto citado anteriormente, verifica-se que, mesmo para pautar temas como as singularidades regionais, a diferença e a diversidade, o currículo analisado busca encaixar tais temas nos parâmetros uniformizados propostos pela Base nacional. Essa conformação nos mostra que mesmo em temas que contribuem para inserir no currículo uma parte diversificada relativa à identidade amazônica, também constituída pela diversidade étnico-racial e história regional, essa inclusão acontece através dos parâmetros homogeneizadores, os quais, por servirem ao neoliberalismo e neoconservadorismo apenas constatarem tais temáticas sem reflexão e problematização crítica, além de reservarem um espaço limitado para esses temas, como veremos em capítulos posteriores.

Essa tendência também está presente no Documento Curricular de Roraima que divide suas diretrizes em dois documentos, no primeiro abarca a Educação Infantil e o Ensino

Fundamental com 586 páginas, e o segundo contempla o Ensino Médio, com 439 páginas. Sendo que no primeiro documento apresentam-se 99 páginas que são dedicadas a Educação Infantil e 448 páginas se voltam ao Ensino Fundamental. Verifica-se que a tendência de se dedicar mais prescrições para o Ensino Fundamental verificada nos quatro primeiros currículos se confirma no documento atual. Vejamos então a estrutura do currículo roraimense:

Quadro 10 – Estrutura do Currículo Roraimense.

| | |
|--|------------------------------|
| PARTE INICIAL | Apresentação |
| | Currículo |
| ETAPA DE ENSINO: EDUCAÇÃO INFANTIL | Não será detalhada |
| ETAPA DE ENSINO: ENSINO FUNDAMENTAL | Língua Portuguesa |
| | Arte |
| | Educação Física |
| | Língua Inglesa |
| | Língua Espanhola |
| | Matemática |
| | Ciências |
| | Geografia |
| | História |
| | Ensino Religioso |
| | MODALIDADES DE ENSINO |
| Educação Especial | |
| Educação Escolar Indígena | |
| Educação do Campo | |
| ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS | --- |
| ACOMPANHAMENTO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR | --- |
| BIOGRAFIA | --- |

Fonte: Documento Curricular do Estado de Rondônia. / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Acima, apresentamos em linhas gerais, a estrutura do Documento Curricular de Roraima que apresenta sete partes: parte inicial, educação infantil, ensino fundamental, modalidades de ensino, orientações metodológicas, acompanhamento, monitoramento e avaliação do documento curricular, e biografia. Percebemos que a maior parte dos tópicos também estiveram presentes na estrutura dos currículos anteriores, com o acréscimo no documento atual de uma parte voltada ao acompanhamento da implementação do currículo roraimense. Essa similaridade nos mostra como, a partir da estrutura fornecida pela BNCC, ocorre uma uniformização dos currículos estaduais.

Assim como os currículos anteriores, o Documento Curricular de Roraima alicerça a estrutura de suas diretrizes nos parâmetros estabelecidos pela Base Nacional, o que circunscreve todo o formato do currículo às demandas estabelecidas pela BNCC:

A estrutura do Documento Curricular de Roraima – DCR, estabelece o foco no desenvolvimento das competências e habilidades, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, indicadas nos campos de experiências, objetivos de aprendizagem, competências gerais, competências das áreas, competências específicas dos componentes, textos e fundamentos didáticos pedagógicos, além das questões regionais destacadas nas orientações didáticas/metodológicas para o desenvolvimento da formação humana integral dos alunos da Educação Básica (Roraima, 2018, p. 9).

Como percebemos no trecho em tela, o próprio documento afiança que o seu principal objetivo é o desenvolvimento das competências e habilidades, que estão diluídas em todas as categorias delineadas pelo texto curricular, o que muito restringe qualquer adição voltada à originalidade do currículo roraimense. Com isso, cumpre-se o objetivo de *homogeneização* proposta pela base, o que não engloba apenas o que é dito no discurso oficial em defesa das aprendizagens essenciais, mas também a própria estrutura dos currículos que seguem a mesma lógica, com poucas modificações, do que é disposto pela diretriz nacional (Apple, 2011, Dourado; Oliveira, 2018; Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Mello; Marochi, 2019; Macedo, 2017; Barreto, 2016; Silva; Fernandes; 2019).

Desse modo, a padronização da educação não se restringe apenas ao documento curricular, visto também que tais parâmetros visam gerenciar o trabalho pedagógico no cotidiano escolar, com a regulação dos Projetos Políticos Pedagógicos, formação e atuação docente:

Neste sentido, o currículo de Roraima se propõe a promover uma formação de cidadãos plenos e aptos a lidar e atuar na realidade, com os desafios do hoje e do amanhã. E isso não é possível sem que se repense aspectos primordiais do contexto escolar, como: a elaboração cuidadosa, de um projeto político-pedagógico que propicie experiências voltadas ao desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades humanas e a formação continuada dos professores, que deve ser ampliada, para um trabalho pedagógico focado no alcance dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades (Roraima, 2018, p. 12).

No excerto acima se explicita que o projeto cultural almejado pelo currículo de Roraima não é possível sem o alinhamento dos Projetos Pedagógicos da escola e da formação dos/as docentes aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. Dessa forma, a autonomia escolar é minada por uma regulação neoliberal que retira qualquer imprevisibilidade do cotidiano escolar. Ora, é fundamental lembrar que a experiência escolar não se restringe a parâmetros uniformizadores, isso se acentua quando consideramos a *comunidade imaginada* formada pela experiência, diversidade, história e cultura amazônicas, que não é considerada em um *formato padronizado* de educação que não contempla as demandas regionais dessa região

(Anderson, 2008; Macedo, 2018; Aguiar, 2019; Sacristán, 2000; Silvana; Loureiro, 2020; Carvalho; Lourenço, 2018).

Além disso, o documento ressalta a necessidade de os/as agentes escolares possuírem “um plano de formação que atenda às novas diretrizes do documento curricular [...], que atenda às premissas de desenvolver os objetivos de aprendizagens e as habilidades dos estudantes preunciado no novo currículo” (Roraima, 2018, p. 552). Logo, a formação continuada desses/as professores/as não irá se basear no aprimoramento da formação inicial nem em superar possíveis desafios que se apresentem em sua prática pedagógica e sim em se adequar aos parâmetros advindos da Base Nacional. Nessa conjuntura, os/as professores/as tornam-se meros/as tarefeiros/as na execução de uma diretriz curricular que não tiveram participação efetiva na construção, mas que agora são obrigados/as a concretizar (Sacristán, 2000; Silva; Loureiro, 2020; Carvalho; Lourenço, 2018; Colares; Fonseca; Colares, 2021).

Como já vimos nos currículos anteriores, há uma clara tendência de voltar o desenvolvimento das habilidades e competências para a aplicação em situações práticas, isso também acontece no currículo roraimense:

O conceito de competência assumido como pressuposto na organização curricular da BNCC, traduzido no sentido de capacidade de mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, exige, sobretudo o redesenho curricular que possibilite o alcance de uma rede de aprendizagem entre as competências gerais, competências da área e as competências do componente curricular (Roraima, 2018, p. 464).

O trecho em tela, presente no componente de história, dá conta de que as competências e habilidades devem ser voltadas às demandas do cotidiano, entre elas, o mundo do trabalho. Nesse sentido, parece-nos que o conhecimento em si e pragmático voltado para a reflexão e criticidade é alocado em uma dimensão de menor importância em relação ao saber voltado à esfera prática. A hierarquização dos conhecimentos foi uma disposição encontrada em todos os currículos analisados, visto que todos se subordinam à tendência advinda da BNCC que naturaliza a educação como um instrumento voltado aos *interesses do mercado* (Macedo, 2016, 2018; Dourado, Oliveira, 2018; Adrião; Peroni, 2018).

Ao delinear o modelo de avaliação, o texto ressalta como a avaliação pode se aliar “à ideologia do sistema capitalista liberal” e aos princípios da “competitividade, da eficiência, da reprodução e exclusão”. No entanto, o currículo ainda baseia sua avaliação nos moldes encaminhados pela BNCC, que priorizam a quantificação e regulação do conhecimento, o que torna os seus encaminhamentos contraditórios:

No plano prático é possível avaliar a aprendizagem sem avaliar o currículo, mas não é possível avaliar o currículo sem avaliar a aprendizagem, de maneira que quando se delinea um currículo é preciso ter definido o modelo, a concepção de aprendizagem e suas formas de avaliar. A partir do que a BNCC trouxe em relação às competências e habilidades, que se quer formar, é possível se delinear possíveis perspectivas de avaliação (Roraima, 2018, p. 563).

Como percebemos, apesar de demarcar uma reflexão sobre como as avaliações podem servir a ideologia liberal, o Documento Curricular de Roraima se alia à proposta da Base que apresenta como principal objetivo a *padronização* do conhecimento para possibilitar as avaliações nacionais (Apple, 2011; Fernandes; Gomes. 2018; Barreto, 2016). Dessa forma, percebemos que o currículo roraimense adequa a sua estrutura aos pressupostos advindos da Base Nacional, assim como os currículos já analisados.

Por fim, iremos verificar a estrutura do Documento Curricular de Tocantins que como já ressaltamos anteriormente divide suas diretrizes em vários documentos, por isto iremos detalhar de forma geral os documentos que fazem parte do Ensino Fundamental, quais sejam, os ‘Pressupostos Teóricos’, ‘Linguagens’, ‘Ciências Humanas’, ‘Ciências da natureza e Matemática’, que versam sobre os Anos Iniciais e Finais, e totalizam 996 páginas, enquanto o documento que se volta sobre a Educação Infantil abrange 159 páginas. Já o Ensino Médio também se divide em vários documentos onde a formação geral básica se divide em quatro documentos que totalizam 216 páginas, os itinerários formativos se dividem em seis documentos e somam 811 páginas. Logo, as diretrizes curriculares do Tocantins, juntamente com o currículo de Rondônia, dedicam mais prescrições ao Ensino Médio, e depois para o Ensino Fundamental, sendo que os outros cinco documentos analisados dispensam mais espaço para o Ensino Fundamental. Vejamos a estrutura dos documentos voltados ao Ensino Fundamental:

Quadro 11 – Estrutura do Currículo Tocantinense.

| | | |
|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | Apresentação | |
| | Processo Ensino e Aprendizagem | |
| | Modalidades de Ensino | |
| | Avaliação | |
| | Referências | |
| CIÊNCIAS DA NATUREZA | Introdução | |
| | Orientações Didáticas | |
| | Matemática | Introdução Organizador Curricular |
| | Referências | |

| | | |
|--|-------------------|--------------------------|
| CIÊNCIAS HUMANAS E ENSINO RELIGIOSO | Geografia | Introdução |
| | | Competências Específicas |
| | | Organizador Curricular |
| | História | Introdução |
| | | Competências Específicas |
| | | Organizador Curricular |
| | Ensino Religioso | Introdução |
| | | Competências Específicas |
| | | Competências Específicas |
| | Referências | |
| LINGUAGENS | Introdução | |
| | Discussão Teórica | |
| | Língua Inglesa | Introdução |
| | | Organizador Curricular |
| | Arte | Introdução |
| | | Organizador Curricular |
| | Educação Física | Introdução |
| | | Organizador Curricular |
| | Referências | |

Fonte: Documento Curricular do Estado de Rondônia – Pressupostos Teóricas / Documento Curricular do Estado de Rondônia – Ciências da Natureza e matemática / Documento Curricular do Estado de Rondônia – Ciências Humanas e Ensino Religioso / Documento Curricular do Estado de Rondônia - Linguagens. / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Por meio do quadro acima, percebemos que a estrutura o das diretrizes curriculares tocaninenses é a que mais destoa dos outros documentos analisados, tendo em vista a opção por dividir o currículo do Ensino Fundamental em quatro documentos. No entanto, os tópicos elencados por esses documentos são similares aos vistos anteriormente como a separação por área de conhecimento, componente curricular e delineamentos teóricos. Dessa forma, mesmo com os diversos agrupamentos realizados pelos currículos, a base estrutural desses documentos continua a mesma, o que é possível porque todos seguem os encaminhamentos de uma Base Nacional, responsável por essa padronização.

Verificamos na estrutura do currículo de Tocantins que os parâmetros demarcados pela BNCC são basilares na constituição dos documentos, principalmente as noções de competências e habilidades:

Os saberes que integram o currículo se concretizam em competências e habilidades que os estudantes precisam articular para evoluir nos estudos, ingressar no mundo do trabalho e participar de modo ativo na sociedade, apropriando-se dos conhecimentos

científicos e historicamente construídos. Essas habilidades são construídas pelo indivíduo também pelas interações com o outro e com a sociedade, relacionando às diferentes áreas de conhecimento, à formação de valores e à vida em sociedade (Tocantins, 2018, p. 8).

Percebemos, por meio do excerto acima, que as competências e habilidades mais que estruturar o currículo, são as únicas métricas para a transmissão do conhecimento nas diretrizes curriculares. Esse formato não apenas dá conta das ‘aprendizagens essenciais’ tão propagadas por quem advoga pela BNCC, mas também promove uma profunda padronização que torna todos os documentos analisados extremamente parecidos uns com os outros tanto em sua estrutura quanto em conteúdo. Além disso, diversos estudos dão conta de que essa uniformização tem como objetivo as avaliações de larga escala, *regulação e quantificação do conhecimento* que servem aos interesses neoliberais e neoconservadores, e com isso promovem um retrocesso na educação (Apple, 2011; Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Melo; Marochi, 2019; Lima; Hipolyto, 2019; Macedo, 2017; Giroto, 2019).

Ainda de acordo com o excerto exposto, podemos perceber como as noções de competências e habilidades estão alinhadas com uma concepção de educação que prioriza o conhecimento prático visto o destaque para a finalidade da aprendizagem voltada ao mundo do trabalho e à dimensão utilitária da formação dos/as alunos/as. Percebemos que essa tendência é sustentada pela BNCC que prioriza um ensino que visa servir aos interesses do mercado, onde se destaca a formação de mão de obra para esse setor, não por acaso a construção da BNCC contou com uma intensiva interferência de movimentos ligados ao *capital e a grupos neoconservadores* (Michetti, 2020; Giroto, 2019; Macedo, 2016; Melo; Marochi, 2019).

Destaca-se que o currículo tocantinense coloca como responsabilidade da escola e do/a professor/a a aprendizagem e os resultados satisfatórios medidos pelas avaliações:

A atividade avaliativa fornece subsídios e informações que permitem a ampliação das ações ou sua reformulação, conforme o resultado pode-se escolher dentre as estratégias de ensino, a mais adequada para superação das dificuldades de aprendizagem. Ao avaliar o estudante, o profissional da educação, entende que é através desse processo que ele consegue constatar a aprendizagem e o resultado do seu trabalho pedagógico. Se a aprendizagem não atingiu os objetivos que eram esperados serve de alerta para o professor de que o ensino também não atingiu seu propósito (Tocantins, 2018, p. 25).

Como percebemos a partir do trecho acima, a concepção de avaliação do currículo analisado gira em torno dos resultados numa lógica efficientista em que mede não somente o desempenho do/a estudante, mas também a competência do/a professor/a que se torna responsável pelo possível fracasso do/a estudante. De acordo com diversos trabalhos, a *concepção neoliberal* de educação propagada pela BNCC, além de transformar o/a professor/a em um/a tarefeiro/a que reproduz todos os parâmetros encaminhados pelas diretrizes

curriculares, que não prezam pela criticidade e sim pela reprodução obediente, também se torna junto com o/a aluno/a e a escola, responsável pelos resultados obtidos pelas avaliações. Essa concatenação também exige o Estado da responsabilidade da aprendizagem da população estudantil colocando-a sobre os sujeitos atuantes no cotidiano escolar (Sacristán, 2000; Apple, 2011, Aguiar, 2019; Melo; Marochi, 2019; Carvalho; Lourenço, 2018; Silva; Loureiro, 2020; Silva; Almeida, 2017; Freitas; Silva; Leite, 2018; Valladares; Girardi; Novaes; Nunes, 2016).

É indispensável destacar que essa conjuntura somente é possível pela padronização promovida pela BNCC e seguida pelos currículos estaduais que permitem a aplicação das avaliações em larga escala que quantificam o conhecimento. Segundo Michael Apple (2011) a uniformização dos currículos, não apresenta como principal objetivo a garantia de ‘aprendizagens’, mas sim a possibilidade das avaliações nacionais. Ainda de acordo com o autor, por trás de tais engrenagens se esconde um projeto ideológico que visa à restauração conservadora e o fortalecimento do neoliberalismo.

1.3. Algumas reflexões sobre o capítulo...

Através da análise encaminhada dos currículos do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, pudemos verificar que esses documentos seguem, em diversas medidas, o *projeto de cultura* (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000) encaminhado pela BNCC, isto é, uma educação que preza pelos interesses do mercado e se alinha aos interesses conservadores. Verifica-se que as diretrizes analisadas apresentam algumas convergências nos encaminhamentos realizados, que se coadunam também com as prescrições da Base. Além disso, apontamos que a transcrição exata das habilidades, competências e outras categorias, realizada, em diversas medidas, pelos currículos analisados, indicam dois problemas. O primeiro se refere à pouca relevância dada pelos/as redatores/as dos currículos para a formulação de descritores próprios de seu estado ou adequação das categorias da BNCC, à especificidade amazônica. O outro problema é que a transcrição exata conforma ainda mais os currículos estaduais a padronização prevista pela Base.

Além disso, percebemos nos currículos amazônicos um alinhamento com uma concepção utilitária da educação quando o conhecimento voltado para dimensão prática é elevado a uma posição de maior importância em relação ao conhecimento estruturado voltado para a reflexão e criticidade. Essa conjuntura é muito bem demonstrada pelo uso das competências e habilidades, que filtram qualquer conteúdo ou prática pedagógica encaminhada

pelos currículos. A educação através desse formato curricular torna-se uma ferramenta do *sistema neoliberal*, com a adoção da performatividade e cosmopolitismo como parâmetros de concretização do processo de ensino e aprendizagem (Apple, 2008, 2011; Macedo, 2016; Melo; Marochi, 2019).

Como diversos estudos demonstram, uma estrutura que usa as noções de competências e habilidades para promover a padronização dos currículos escolares não tem como objetivo principal a promoção de conhecimentos essenciais para a população estudantil, mas sim, a estruturação de *avaliações de larga escala* que somente são possíveis com o estabelecimento de parâmetros seguidos por todos os estados, municípios, escolas e salas de aula (Apple, 2008, 2011; Barreto, 2016; Fernandes; Gomes, 2018). Nesse sentido, essas prescrições curriculares são concretizadas pelos/as agentes escolares que, embora não tenham tido efetiva participação na construção da Base e dos currículos estaduais são responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus/suas alunos/as nas avaliações nacionais. A conjuntura ensejada pela Base acentua a *precariedade do trabalho docente*, que passa pelo esvaziamento da autonomia e complexidade da atuação do/a professor/a que se torna um tarefeiro/a treinado/a para cumprir os descritores da BNCC sem questionamentos ou críticas (Sacristán, 2000; Barreto, 2016; Macedo, 2016; Moraes; Spindola, 2017; Silva; Loureiro; 2020; Carvalho; Lourenço, 2018; Colares; Fonseca; Colares, 2021).

Destacamos na esteira de Apple (2008), Goodson (1997) e Sacristán (2000) que todo currículo é um *projeto de cultura* onde estão intrínsecos alguns objetivos e interesses, que no caso da Base e, conseqüentemente dos currículos estaduais analisados estão alinhados com o fortalecimento do neoliberalismo e neoconservadorismo que impõem à educação uma padronização que reserva pouco espaço e profundidade para questões como a identidade regional que passa pela diversidade e história amazônica. Nesse sentido, a Base e seus desdobramentos apresentam, em primeiro plano, uma suposta igualdade baseada em um cosmopolitismo liberal que exclui o diferente, o diverso, o regional:

Assim, muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios "objetivos", os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre "nós" e "os outros", agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (Apple, 2011, p. 89).

Como Michael Apple explicita a pressuposta igualdade proporcionada por parâmetros uniformes não promove a justiça social, isso porque nem todos/as os/as estudantes partem da mesma realidade, seja em oportunidades, identidade ou racialidade. Portanto, a própria

neutralidade a que se propõe a Base é contraditória à equidade na educação, visto que se há pontos de partidas diferentes, as ferramentas e condições ofertadas aos/as alunos/as também seriam mais efetivas se considerassem essas diferenças. Em relação aos currículos amazônicos, acentuamos que eles estão inseridos em uma realidade que apresenta uma *experiência compartilhada* (Thompson, 1981) que envolve uma história, diversidade e cultura particulares que seriam um excelente ponto de partida para qualquer proposição curricular e educacional para a região, visto à importância de considerar o universo disponível aos sujeitos alcançados por essas políticas e que por isso não podem estruturar o ensino de história a partir do eurocentrismo e do *sudestecentrismo* como comumente ocorre.

Nesse sentido, para a aprendizagem se tornar significativa é necessário que o conhecimento a ser ensinado dialogue com o que o/a aluno/a conhece, sem que haja essa relação a aprendizagem é mecânica, ou seja, existe apenas a memorização sem que haja a produção efetiva de conhecimento (Moreira, 2006; Masini, 2016; Pelizzari *et al.*, 2020). Ademais, defendemos uma aprendizagem significativa subversiva em que o/a aluno/a aprende a partir de sua cultura, mas também situa e reconhece outras culturas, o que permite ao indivíduo lidar com as mudanças e não ser dominado pelo sistema hegemônico através do pensamento crítico e independente (Moreira, 2006; Pereira *et al.*, 2021).

Para que isso seja possível, é indispensável que as diretrizes curriculares considerem a cultura do/a aluno/a, ou no caso dos currículos baseados na BNCC, garantir a presença de 40% de parte diversificada em seus documentos para que a população estudantil amazônica consiga se perceber como parte integrante do que está sendo ensinado. Sem que haja essa conjuntura, o ensino se torna exógeno à realidade estudantil e utilitário visando apenas as avaliações de larga escala e à dimensão prática da vida, em detrimento da produção de conhecimento, o estímulo à criticidade e à justiça social. Nesse sentido, mesmo os currículos amazônicos parecem professar o *colonialismo interno* (Stavenhagen, 1963; Casanova, 1968; Oliveira, 1966), em que a Amazônia continua a se sujeitar não apenas ao eurocentrismo, mas também ao *sudestecentrismo*, subordinando nossa região, história e diversidade aos centros de poder nacionais. Essa subordinação também é confirmada pela própria reprodução dos currículos nortistas da *ideologia* advinda da Base, ao invés da subversão dos documentos estaduais com a disposição do protagonismo da *experiência compartilhada* por sua população (Bourdieu, 1989; Thompson, 1981). Dessa forma, é imperativo que o ensino de história concretizada na Região Norte considere também as singularidades regionais e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), visto à conformação histórica única dessa parte do país e a acentuada diversidade étnico-racial nortista e amazônica. Tendo isso em vista, é indispensável refletirmos

sobre como a Base Nacional, que baliza os currículos nortistas, é dimensionada pela literatura especializada, assim como a relação dessa diretriz com o ensino de história e a dimensão do currículo. Essa incursão nos possibilitará vislumbrar as tendências, objetivos e limites da BNCC, e com isso ter uma perspectiva fundamentada de seu *projeto de cultura* (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000) e como este admite as singularidades nortistas.

CAPÍTULO II – BNCC, ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO: ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A LITERATURA.

Os últimos anos foram palco de uma grande reestruturação do currículo brasileiro. Este movimento pode ser situado devido, especialmente, à construção e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, que imprimiu à educação brasileira e, conseqüentemente, ao ensino de história um novo formato. De acordo com Thomas Popkewitz (1997) uma reforma educacional colabora para uma nova regulação social, uma vez que as diretrizes curriculares não conferem alterações apenas ao currículo, mas também ao sistema de ensino escolar alterando a relação entre a sociedade e a escola.

Nesta tese, alicerçamos a discussão sobre o currículo nos teóricos Ivor Goodson, Michael Apple e Gimeno Sacristán. Estes autores coincidem em afirmar que o currículo se constitui em uma construção social, abarcando os interesses de classe, relações e reproduções de poder (Goodson, 1997; Apple, 2008; Sacristán, 2000). Assim sendo, a análise do currículo não pode ser percebida como realidade *per se*, o que legitimaria os interesses e disposições presentes nos currículos estabelecidos pelas instâncias administrativas. Por isso, o currículo reflete, na instância simbólica, o conflito de interesses que acontece na sociedade, assim como os valores dominantes que regem essas relações (Bourdieu, 1989).

As inflexões curriculares incidem diretamente no *campo* do Ensino de História que tem sido objeto de investigação de inúmeros/as pesquisadores/as (Moreira, 1997; Gómez, 1995; Monteiro, 2003, 2007). Esses estudos indicam que o ensino é um objeto repleto de complexidades e de uma especificidade própria. Ao contrário de uma perspectiva até pouco tempo consolidada de que o saber escolar era um conhecimento de nível inferior ao científico, fortifica-se o entendimento de uma identidade específica para a história ensinada (Monteiro, 2003, 2007; Moreira, 1997). Segundo Ana Monteiro (2003) o ambiente escolar deixou de ser um lugar de mera transmissão de saber para se constituir como espaço de cultura escolar, onde disputam interesses sociais, políticos, econômicos etc.

Nesse sentido, o currículo de história também foi colocado como centro de disputas que não apenas conferiam ênfase à seleção de quais saberes deveriam ser ensinados, mas também como esses saberes eram constituídos, seus percursos e finalidades (Monteiro, 2003, 2007). Destaca-se que a história sempre teve grande relevo na construção e visibilidade do currículo, já que a disciplina escolar se constitui em uma seleção e interpretação do passado, do presente e o que se espera do futuro, além de entrelaçar as diretrizes do conhecimento científico e escolar.

Logo, o currículo realiza uma escolha em relação a que passado ensinar, e que perspectiva será utilizada para concretizar a educação histórica (Ribeiro, Valério, 2017).

Além disso, o Brasil segue uma longa tradição curricular em que a história política se constitui como norteadora do ensino de história, o que permanece na mais atual diretriz curricular brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de o processo de construção do documento ser marcado pelas disputas de narrativas (Laville, 1999), o que prevaleceu foi a configuração tradicional da disciplina que se caracteriza por uma periodização canônica, matriz eurocêntrica e invisibilização de segmentos populacionais tacitamente chamados de ‘minorias’ – como afrodescendentes, povos indígenas, mulheres, trabalhadores/as, etc. – e de suas lutas (Ribeiro; Valério, 2017; Caimi, 2016; Silva, 2018a; Pereira; Rodrigues, 2018; Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018).

Além disso, advogamos que a história presente na Base é uma história que não obstante ser baseada no eurocentrismo, também se estrutura através do *sudestecentrismo* que estabelece a história e a cultura do Sudeste como conhecimento oficial, em detrimento de outras regiões, como a Amazônia, que tem a identidade de sua população constituída por uma experiência particular, história, diversidade étnico-racial e cultura. Essas especificidades são invisibilizadas por uma tradição dominante forjada pelo colonialismo interno, por isso é essencial nos posicionarmos em favor de uma *história a contrapelo* que busca escancarar as contradições do ensino de história presente no currículo oficial representado pela BNCC (Thompson, 1978; Casanova, 2007; Stavenhagen, 2014; Oliveira, 1966; Benjamim, 1981, *apud* Lowy, 2011).

Assim sendo, nossa finalidade, neste capítulo, constituiu-se em refletir sobre a literatura especializada através de levantamento e análise dos *campos científicos* referentes aos três pilares da tese doutoral: a Base Nacional Comum Curricular, Ensino de história e Currículo. Esse investimento se apresenta como essencial para vislumbrar como a literatura especializada que constitui esses campos circunscrevem a conjuntura delineada por nosso estudo. Essa tarefa será realizada em duas seções, que terão como eixo comum a BNCC.

Vale salientar os procedimentos metodológicos utilizados no processo de coleta e análise dos dados, que foram retirados da plataforma *Scielo*. A escolha desse sítio foi feita por considerarmos que esse agregador de artigos científicos apresenta parâmetros rigorosos de qualidade e relevância para o *campo científico*:

[...]os critérios passarão a considerar também o desempenho de conjuntos de periódicos por áreas temáticas, assim como da coleção como um todo, ou seja, a avaliação para inclusão e permanência de periódicos na coleção leva em conta a sua contribuição no desempenho do conjunto dos periódicos da área temática

correspondente e da coleção como um todo. Nestes casos, os critérios são definidos por valores mínimos aceitáveis e valores esperados (Scielo, 2017, p. 8).

Desta forma, o site *Scielo* se apresenta como uma amostra significativa do campo científico, que tal como definido por Pierre Bourdieu (1989), constitui-se em um microcosmo permeado por conflitos na arena simbólica, onde a legitimação do conhecimento é almejada. Com isso, buscamos mapear as temáticas mais acionadas, os suportes teórico-metodológicos delimitados, e possíveis aproximações entre os *campos* relativos à BNCC, Ensino de História e Currículo.

Além disso, o recorte temporal, delimitado para esse estudo, constitui-se no período entre 2015 e 2020. Este contorno foi estabelecido por ser privilegiado em relação à construção, desdobramentos e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocasionou a reestruturação de todo o cenário educacional brasileiro, inclusive o ensino de história. Assim, o presente documento curricular começou a ser formulado em 2014 e em 2015 foi oficializado, com a publicação da primeira versão (Freitas; Silva; Leite, 2018; Aguiar; Dourado, 2018; Mendonça, 2018), marco que inicia a delimitação temporal adotada neste texto. Por outro lado, 2020 conclui o recorte por ser o prazo previsto na última versão da BNCC para sua implementação na Educação Básica (Margoni, 2020; Metz, 2020). É necessário também sinalizar que a prioridade do estudo abarca o Ensino Fundamental Anos Finais, visto ser a única etapa da Educação Básica em que o ensino de história é obrigatório.

No processo de levantamento dos artigos na plataforma *Scielo* foram incorporados filtros tais como: os anos 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020; o idioma português; a área temática de Ciências Humanas/História e o tipo de literatura sendo artigo. Na categoria da 'Base Nacional Comum Curricular' 41 resultados foram apresentados, dentre os quais, 12 apresentavam-se relacionados às pretensões delimitadas em relação a esta categoria. Na categoria 'Ensino de História' a plataforma apontou a presença de 25 artigos, dos quais, após leitura cuidadosa, apenas 4 se relacionavam com a temática que conforma o escopo deste texto. E por fim, na categoria 'Currículo de história', os resultados quantificaram 58 artigos, dos quais apenas 13 se adequaram ao tema. A seleção e exclusão dos artigos foram feitas de modo a considerar artigos que tinham como foco principal a análise das temáticas anteriores e preterir produções alheias às categorias, ou que as incluíam no estudo de forma secundária.

Por fim, a técnica de análise do conhecimento, formulada por Marília Morosini (2015), foi indispensável para estudo e análise dos artigos em questão, visto à metodologia apontar para uma síntese e categorização de produção de uma área específica, pertencente a uma

periodização pré-estabelecida, considerando os/as autores/as dos trabalhos, a instituição e o país em que a pesquisa foi realizada, além de sua relação com o panorama global.

2.1.Base Nacional Comum Curricular e Ensino de História: estado do conhecimento sobre a literatura.

Nesta seção detalharemos os artigos apontados pela plataforma *Scielo* sobre Ensino de História e BNCC no período entre 2015 e 2020. Inicialmente, iremos nos deter nos artigos referentes ao ensino de história. No quadro abaixo, expomos os 25 artigos resultantes da busca e destacamos os 4 que foram selecionados para o estudo:

Quadro 12 – Artigos sobre Ensino de História.

| Título | Autor (a/as/es) | Ano de publicação |
|---|---|--------------------------|
| Ações pioneiras do ensino de pediatria no Brasil: Carlos Artur Moncorvo de Figueiredo (Moncorvo pai) e a Policlínica Geral do Rio de Janeiro, 1882-1901. | Virlene Moreira | 2020 |
| Humanidades digitais e diáspora africana: questões éticas e metodológicas na elaboração de uma base de dados sobre a população escravizada de Mariana (século XVIII). | Aldair Rodrigues | 2020 |
| Rui Barbosa e a educação física nos pareceres para o ensino primário de 1883: influências e posições. | Fernando Cavalcante Gabriel Bungenstab Ari Filho | 2020 |
| Histórias em quadrinhos como recurso metodológico: uma possibilidade nas aulas de educação física. | Kamila Trevisan Fernando González Robson Borges | 2020 |
| Memórias da prática esportiva extracurricular em escolas privadas do Paraná (1980-1990). | Pauline Vargas Janice Mazo Tuany Begossi André Capraro | 2020 |
| César Lattes, José Leite Lopes e o nacionalismo científico no Brasil dos anos 1940. | Heráclio Tavares Antonio Videira | 2020 |
| Consciência histórica de estudantes de educação física: uma análise a partir da teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen. | Mateus Pereira Fernanda Impolcetto | 2020 |
| Yoga e a busca do si mesmo: pensamento, prática e ensino. | Gilbert Santos | 2020 |
| A educação física em uma escola militar: de turmas separadas por sexo e por altura a turmas mistas. | Lara Jacoby Silvana Goellner | 2020 |
| Instrumentos, objetos e coleções como fontes para a história do ensino das ciências. | Inês Gomes | 2019 |

| | | |
|--|---|-------------|
| Cruz Jobim e as doenças da classe pobre, o corpo escravo e a produção do conhecimento médico na primeira metade do século XIX. | Silvio Lima | 2019 |
| Ilustre inominada: Lydía das Dôres Matta e enfermagem brasileira pós-1930 | Paulo Campos Alessandra Carrijo | 2019 |
| Ninguém ensina História... mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio | Ricardo Mello | 2019 |
| D. Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, uma biografia (1735-1822). | Carlos Alves | 2019 |
| A escrita da história nos palcos: teatro histórico e crítica literária na Marquesa de Santos | Angela Gomes | 2018 |
| Gênero, história e medicalização do parto: a exposição “Mulheres e práticas de saúde”. | Luciana Palharini Sílvia Figueirôa | 2018 |
| De Jane Marcet ao visconde de Vilarinho de São Romão: conversas sobre química no século XIX. | Isabel Peres Sérgio Rodrigues | 2018 |
| O debate sobre a fundação dos cursos jurídicos no Brasil (1823-1827). Uma reavaliação. | Bistra Apostolova | 2017 |
| Seminário e método entre historiadores que visitaram a Alemanha (1877 - 1909). | Itamar Oliveira | 2017 |
| Uma obra didática e suas diferentes versões. | Antônia Fernandes | 2017 |
| Industrialização enquanto progresso nos livros didáticos de história do Brasil, 1972-2012. | Ely Carvalho | 2017 |
| Iniciativas locais e mobilização por escolas primárias em São Paulo, 1830-1889. | Renato Colistete | 2017 |
| A originalidade técnica no desenho de Goya e seus contemporâneos: abordagens sobre o desenho na segunda metade do século XVIII | Beatriz Hidalgo | 2016 |
| Crime e perdão em Castela e Portugal (séculos XIV E XV). | Leandro Teodoro | 2016 |
| Heróis e cultura histórica entre estudantes no Chile. | Fabián Calderón Luis Fernando Cerri Ademir Rosso | 2016 |

Fonte: Plataforma *SciELO* / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

A partir desse levantamento, obtivemos quatro artigos, que foram divididos em três subgrupos: aprendizagem histórica, consciência e cultura histórica, e livro didático. Ressalta-se que esta delimitação de categorias teve como critério as temáticas dos artigos analisados que puderam ser inseridos nas categorias de acordo com seus objetos de estudo.

a. Aprendizagem histórica

Nesse subgrupo, fora incluído o artigo que realiza reflexões sobre os processos de aprendizagem, ‘Ninguém ensina história... mas todo mundo aprende um pouco com ela’, de Ricardo Mello (2019), o qual afirma que não se ensina história no Ensino Médio, pois o conteúdo de história, na verdade, se constitui em um compilado de aspectos ético-morais e de fragmentos historiográficos, e não da história de fato, já que cada processo histórico implica em uma condução didática única que não se aplica a outros acontecimentos. Por meio dessas reflexões, o autor questiona sobre qual seria a real função da história nos dias de hoje e encaminha a necessidade de se repensar o papel do ensino de história.

O autor traz reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem no ensino de história, assim como sobre os caminhos que a disciplina deve percorrer para ser efetiva na Educação Básica. No que tange ao aporte teórico, salienta-se que o estudo utiliza como elemento basilar as reflexões de Jörn Rüsen em relação à consciência e narrativas históricas. O trabalho não especifica a abordagem metodológica utilizada. Com isto, este subgrupo questiona o lugar e a função da história na Educação Básica e propõe a busca de alternativas para a disciplina.

b. Consciência e cultura histórica

Nesta subdivisão foram enquadrados artigos cujos temas giram em torno da percepção histórica na realidade concreta, quais sejam: ‘Consciência histórica de estudantes de educação física: uma análise a partir da teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen’ (2020) e ‘Heróis e cultura histórica entre estudantes no Chile’ (2016). Os dois artigos têm como um dos suportes teóricos basilares as teorias de Jörn Rüsen (1994, 2001, 2007, 2015) para analisar a consciência histórica. O primeiro artigo, de Mateus Pereira e Fernanda Impolcetto (2020), subsidia-se teoricamente apenas em Jörn Rüsen, e adota uma metodologia qualitativa e exploratória apoiada em Augusto Triviños (2009) e Antonio Gil (2007). O segundo artigo, de Fabián Calderón, Luis Cerri e Ademir Rosso (2016), adota como base teórica, além de Jörn Rüsen, José Carvalho (1990) e Paulo Miceli (1989) para discutir identidade nacional; Jacques Le Goff (1996) e Ângela Gomes (1998) para abordar cultura histórica. No que tange à metodologia, o conceito de representações sociais, de Serge Moscovici, constitui-se como suporte para a interpretação dos dados.

O primeiro artigo se propõe a analisar a consciência histórica de estudantes da graduação em Educação Física, a partir de um curso *online* sobre a história do futebol protagonizada por mulheres no Brasil. A investigação fora realizada com 12 estudantes concluintes, dentre os

quais, 10 apresentam respostas que se relacionam ao conceito de narrativa histórica de Jörn Rüsen, conectando de forma contínua, passado - presente - futuro. O estudo se apresenta como um avanço para novas perspectivas no ensino de história da educação física, ainda salientando a necessidade do investimento nos conceitos de Jörn Rüsen em pesquisas futuras.

O segundo artigo apresenta a compreensão sobre a cultura histórica do Chile, através da percepção de estudantes do Ensino Médio, com dados obtidos através do projeto ‘jovens e a história do Mercosul’. A partir da investigação se constatou que a cultura histórica chilena tem um número bem delimitado de heróis, além de incluir heróis de diversas correntes políticas, demonstrando que as representações periféricas da história têm tomado espaço no ensino histórico. O trabalho ainda salienta o caráter amostral da pesquisa e a necessidade desses mesmos dados serem analisados em outros estudos. Assim sendo, o subgrupo “consciência e cultura histórica” incluiu estudos que se concentraram na investigação do pensamento e cultura histórica de estudantes da Educação Básica e Educação Superior.

b. *Livro didático.*

O artigo ‘Industrialização, enquanto progresso nos livros didáticos de história do Brasil, 1972-2012’, de Ely Carvalho, baseia-se teoricamente em Jörn Rüsen (2011) para discutir consciência histórica; em Roger Chartier (2002) para abordar produção e consumo, e em Circe Bittencourt (1993) para tratar sobre livro didático. No que se refere à metodologia se especifica uma análise de conteúdo considerando as nuances pedagógicas e a materialidade do livro didático, de acordo com Alain Choppin (2004).

Em relação ao recorte temporal, que se estende entre 1972 e 2012, percebe-se, nas análises, três principais vertentes na abordagem da industrialização na literatura didática; na década de 1970 a industrialização era vista como uma bênção, na década de 1980 se destaca uma perspectiva que critica a desigualdade provocada pela industrialização. Apenas no século XXI começa a abordagem ambiental desse processo. No entanto, Ely Carvalho (2017) conclui que uma visão positiva da industrialização ainda é preponderante nos livros didáticos.

Em relação à categoria ‘Ensino de história’, podemos inferir através do exame dos quatro artigos, que as dimensões relativas à aprendizagem histórica, consciência e cultura histórica e livro didático se apresentam nas produções sobre o ensino de história, fundamentando teoricamente seus argumentos em Jörn Rüsen. Dentro desse espectro, o campo, por meio de seus/suas autores/as tem investido em estudos sobre a consciência histórica, como relevante para a leitura de seus objetos no ensino de história. As escolhas teórico-conceituais,

nesses textos, nos remetem a diversas perspectivas que expressam a polifonia para o entendimento de uma política educacional como a BNCC, a qual altera a educação nacional mediante a definição de uma base que a circunscreve. Para além disso, é perceptível, em cada um dos artigos, a busca de alternativas para que a disciplina história continue relevante para a educação brasileira, o que perpassa por diversos questionamentos sobre que educação histórica está sendo praticada nas escolas e universidades, qual sua estrutura, sujeitos e perspectivas ideológicas. Os estudos destacados aqui fazem frente a uma nova conjuntura do ensino de história na educação brasileira, que nos últimos anos vem se reestruturando através de reformas educacionais, especialmente com a reforma do ensino médio que retirou a obrigatoriedade da disciplina, nessa etapa, e a Base Nacional Comum Curricular que elegeu para o ensino de história uma abordagem tradicional, quadripartite, excludente e pautada em interesses neoliberais.

Para a temática Base Nacional Comum Curricular, que se constitui em nosso segundo eixo de reflexão foram obtidos 41 resultados, dos quais apenas 12 se referiam à temática, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 13 – Artigos sobre BNCC.

| Título | Autor (a/as/es) | Ano da produção |
|--|---|------------------------|
| A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus efeitos. | Giovani Bezerra | 2020 |
| A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. | Cássia Guillen Maria Elisabeth Miguel | 2020 |
| Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). | Cláudia Gontijo Dania Costa Nayara Perovano | 2020 |
| Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na formação de professores. | Ângela Fuza Flávia Miranda | 2020 |
| Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. | Artur Morais Alexsandro da Silva Gabryella Nascimento | 2020 |
| Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. | Isabel Frade | 2020 |
| “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. | Rita Frangella | 2020 |

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

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

Fonte: Plataforma *SciELO* / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Como já adiantamos, a nossa seleção priorizou artigos que se relacionassem com nosso recorte temático, isto é, artigos que se conectem com a segunda etapa do Ensino Fundamental e com a disciplina História. Dessa forma, a análise apontou 12 artigos que dialogam com a

temática proposta. Estes artigos foram divididos em subgrupos, de acordo com seu objeto de estudo, os quais foram: BNCC como retrocesso, Disputas em torno da BNCC, Atuação docente e BNCC e avaliação.

a. BNCC como retrocesso.

Este subgrupo reúne artigos que defendem que a BNCC se constitui como um recuo na qualidade da educação nacional, perpassando os diversos aspectos dessa proposição. Com isso, os seguintes artigos foram selecionados: ‘Muitos como Um: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir’, de Rita Frangella (2020), ‘Reformas conservadoras e a nova educação: orientações hegemônicas no MEC e no CNE’, Márcia Aguiar (2019), ‘Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular’ de Alessandro de Mello e Ana Marochi (2019), ‘A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira’ de Iana Lima e Álvaro Hipolyto (2019) e ‘As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum’, de Elizabeth Macedo (2017).

Cabe situar o suporte teórico-metodológico que estes estudos acionam, para que possamos refletir sobre os entrelaçamentos nas estruturas destes textos. Desta forma, o artigo de Rita Frangella (2020) aponta como principal referencial teórico John Rawls (2000), para ancorar o conceito de justiça, além de realizar um diálogo deste autor com Homi Bhabha (2001), Jacques Derrida (2010), Ernesto Laclau e Judith Butler (2008), Chantal Mouffe (1999, 2015), que abordam o pós-colonialismo e pós-estruturalismo. Em seguida, o artigo de Marcia Aguiar (2019) utiliza como referencial teórico a intercessão entre globalização e educação, sustentada por Perry Anderson (1995), Almerindo Afonso (2001), Boaventura Santos (2002), Roger Dale (2010) e Stephen Ball (2002); para traçar um histórico da educação em diversos governos desde a década de 90 são acionados José Dias Sobrinho (2002), José Pinto (2002), Marcio Pochmann (2017), Luiz Dourado (2017) e Dermeval Saviani (1997, 2018); para discutir a BNCC são mobilizados Luiz Freitas (2014), Theresa Adrião e Vera Peroni (2018), Maria Bernardi, Lucia Uczak e Alexandre Rossi (2018), Marcia Aguiar e Luiz Dourado (2018), Elizabeth Macedo (2018) e Erasto Mendonça (2018).

O artigo de Alessandro de Melo e Ana Marochi (2019) subsidia-se em Thomas Popkewitz (2009) para operar o conceito de cosmopolitismo, Stephan Ball (2001) ancora o conceito de performatividade, para traçar a discussão sobre competências são acionadas Perry

Anderson (2003), William Watkins (2012), Wayne Ross e Rich Gibson (2007), Marise Ramos (2001), Monica Silva (2008) e Raúl Zibech (2014).

O trabalho de Iana Lima e Álvaro Hipolyto (2019) estrutura-se com a questão do neoconservadorismo a partir de autores/as como Maria Barroco (2011, 2015), Roberto Moll (2010, 2015), Michael Apple (2000, 2003), John Clarke e Janet Newman (1997), Luis Miguel (2016) e Almerindo Afonso (1998); para adentrar no debate sobre BNCC é acionada Elizabeth Macedo (2017). Finalmente, o artigo de Elizabeth Macedo (2017) emprega Stephen Ball para delinear a noção de políticas públicas, Ernesto Laclau (2011) para abordar a teoria do discurso, Antonio Moreira e Vera Candau (2009), Stephen Collier (2011), Wendy Brown (2015) na abordagem das políticas neoliberais, além de Pierre Dardot e Christian Laval (2015) para esboçar a normatividade liberal.

Percebemos que os cinco artigos apresentados não explicitam uma matriz metodológica para nortear os estudos, o que pode indicar uma propensão a estruturar as discussões utilizando apenas uma base teórica, dispensando um referencial metodológico. Além disso, ao observar os autores acionados por estes estudos, identificamos que três, dos cinco artigos, utilizam Stephen Ball para basilar suas pesquisas, o que pode significar que o campo das políticas públicas é um conceito fundamental, especialmente sob a ótica de Stephen Ball, para a discussão da BNCC.

A partir de tais apontamentos, adentraremos nos argumentos de cada um dos cinco artigos desse subgrupo na reflexão de que a Base Nacional Comum Curricular não representou um avanço na melhoria da educação brasileira, mas, ao contrário, trouxe retrocessos a essa área. O artigo de Rita Frangella (2020) tem como foco principal o debate sobre a justiça e equidade, e justiça social na BNCC, mediante indicação de que essas dimensões são submissas ao liberalismo e utilitarismo. Nesse sentido, a igualdade presente no documento em discussão é a mesma para todos/as e não é afetada pelas diferenças. Assim, o que baseia o documento é uma racionalidade técnica, que se materializa nas aprendizagens essenciais e nas competências, e não se deixa afetar pelas demandas do cotidiano.

Márcia Aguiar (2019), por meio de um histórico de políticas públicas, detalha que os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff realizaram investimentos abundantes na educação, o que trouxe muitos avanços na área. O governo posterior, de Michel Temer, trouxe retrocessos, entre eles, a aprovação da BNCC. Nesse sentido, no governo de Temer retrocedeu nos progressos realizados anteriormente e sua gestão para a educação se caracterizou pelo esforço em aprovar a BNCC. Nesse processo, diversos grupos ligados a setores empresariais passaram a intervir ativamente nesse processo, como o ‘Movimento pela Base

Nacional Comum’ e o ‘Movimento Todos pela Educação’, entre outros. Assim, a BNCC foi aprovada apesar de protestos de professores/as contra a proposta, que atribui enorme responsabilização professoral no sucesso da aprendizagem. Desta forma, a autora afirma que uma política educacional liberal, presente antes dos dois primeiros governos supracitados, retorna com o fim destes com a política educacional de Michel Temer, cuja grande bandeira foi a aprovação da BNCC que se baseia, essencialmente, em uma visão de educação ligada aos interesses do mercado.

O artigo de Alessandro de Mello e Ana Marochi (2019) tem como principal discussão a relação entre cosmopolitismo, ou seja, a responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso, a performatividade, isto é, a hierarquização dos sujeitos e a crise do capital, aplicados na inserção das competências na BNCC. A discussão encaminhada afirma que a resistência a esse processo acontece pela tomada de consciência desses mecanismos e a formulação de projetos emancipadores e com valores sociais, comunitários e de solidariedade. Nesse sentido, o cosmopolitismo e a performatividade são as bases onde se assentam as reformas educativas neoliberais, que reduzem a formação escolar às exigências do mercado.

Iana Lima e Álvaro Hipolyto (2019) realizam uma análise sobre o avanço do conservadorismo, em especial no Brasil. Os autores traçam um histórico da ascensão do neoconservadorismo no país, que teve início na década de 1970, como reação aos movimentos sociais e civis em *voga* nesse período. Além disso, argumenta-se que o movimento conservador, que se consolidou com as eleições de 2018, já vinha sendo pautado desde a década de 1990 com o alinhamento das ideologias conservadoras à ascensão do neoliberalismo. O texto relaciona o avanço do neoconservadorismo com a aprovação da BNCC, através da atuação de grupos como o ‘Escola Sem Partido’. Desta forma, a BNCC foi moldada para legitimar os interesses desses grupos, processo que pode ser visto nos temas excluídos do documento, como a diversidade cultural e ideologia de gênero. Os autores assinalam que a inequívoca subjugação do campo educacional pelo neoconservadorismo, fortaleceu-se depois das últimas eleições presidenciais, com uma agenda que prioriza currículos unificados e avaliações em massa.

Por fim, o artigo de Elizabeth Macedo (2017) se debruça sobre a atuação do movimento ‘Escola Sem Partido’ (ESP) e como este influenciou a aprovação da BNCC. O argumento da autora consiste na afirmação que este movimento tem suas bases fundadas na normatividade liberal, que se desdobra em demandas que conciliam o conservadorismo e a justiça social. Dessa forma, o movimento conjuga a normatividade com a intolerância a tudo o que é diferente, adotando uma perspectiva “particular, sexista e racializada” (Macedo, 2017, p. 520). Com isso, a autora se posiciona contrária à Base Nacional Comum Curricular, que além de estabelecer um

rígido e pouco democrático controle sobre a educação brasileira, também se pauta por uma normatividade liberal, fruto da ação de grupos conservadores, como o ‘Escola Sem Partido’. A estruturação proposta pela BNCC busca eliminar o político e as diferenças do ensino público, substituindo os antagonismos pela previsibilidade e comportamentos descritos pelas normas assentadas pelo documento. Nesse sentido, o desafio proposto para todos/as que atuam na educação é permitir que emergjam os sentidos que a Base tenta subjugar.

Nesse sentido, destacamos, consubstanciados nos argumentos de Apple (2011), Sacristán (2000) e Goodson (1997), que qualquer currículo apresenta uma visão de mundo, em suas dimensões sociais, culturais e políticas. No caso da BNCC, segundo os cinco artigos examinados, consolida-se a percepção que esta matriz curricular, nos moldes em que se configura, constitui-se em um retrocesso para a educação brasileira, isto em razão dos pilares do referido documento curricular se assentarem na ideologia liberal e preponderantemente conservadora. Os artigos apresentados reúnem diversos argumentos para demonstrar que a Base não foi pensada para melhorar a educação e conseqüentemente contribuir com a justiça social. Ao invés disso, foi um projeto que sintetizou um momento da história brasileira em que as forças conservadoras voltaram ao poder e buscaram concretizar um projeto educacional, que tinha como base o neoliberalismo e neoconservadorismo, não por acaso, grupos empresariais e ONG’s ligadas aos setores mais poderosos do país se empenharam em aprovar o documento de acordo com seus interesses.

Além disso, ainda de acordo com Apple (2011), Sacristán (2000) e Goodson (1997) diversas reformas educacionais que apresentam propostas de inovação e modernização acabam retrocedendo a versões mais antigas e tradicionais, isso porque as mudanças são superficiais, sem uma profunda reestruturação de seus pilares e fundamentos. Sendo assim, embora a Base Nacional Comum Curricular se apresente como inovadora e revolucionária para a educação nacional, faz-se necessário destacar as ponderações dos artigos em tela, cujas pesquisas demonstram que as atuais prescrições curriculares regridem a formatos tradicionais e antiquados.

b. Disputas em torno da BNCC.

Este subgrupo reúne quatro artigos que discutem as diversas e contraditórias perspectivas provocadas pela construção e aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Os artigos arrolados são: ‘Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum’, de Miqueli Michetti (2020), ‘Pode a política pública mentir? A Base Nacional

Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional’, de Eduardo Giroto (2019), ‘Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação’, de Vânia Cossetin (2017) e ‘Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si’, de Elizabeth Macedo (2016).

Miqueli Michetti (2020) apresenta como base teórica duas perspectivas contrárias da sociologia; de um lado Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2004) fundamenta o trato com a sociologia pragmática, de outro, Bernard Lahire (2002), Luc Boltanski (1973) e Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991, 1999) sustentam a aproximação com a sociologia crítica. Em relação aos procedimentos metodológicos, Michetti (2020) utiliza, em seu estudo, as entrevistas e a análise documental com base em Michel Foucault (2007), Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2004) e Isaac Reed (2013).

O artigo de Eduardo Giroto (2019) aciona como base teórica o conceito de qualidade, a partir de Romualdo Oliveira e Gilda Araújo (2005), José Pinto (2006), Luiz Freitas (2007) e Luiz Dourado e João Oliveira (2009), o conceito de currículo sustentado por Michael Apple (2013), e a noção conceitual de reprodução social, de acordo com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2010). Faltam maiores explicitações no que concerne ao suporte analítico dos dados estatísticos utilizados.

O trabalho de Vânia Cossetin (2017) baseia-se teoricamente no diálogo entre currículo e educação, apoiado em Michael Young (2016), Friedrich Nietzsche (2009), Michel Foucault (1979), há também a aproximação entre universalidade e educação, por meio de Fernando Savater (2012), bem como se aciona a teoria da semicultura, através de Theodor Adorno (1996). O artigo também não apresenta explicitação clara de uma base metodológica adotada. Finalmente, o trabalho de Elizabeth Macedo (2016) aplica teoricamente a discussão entre controle e multiculturalismo, com Homi Bhabha (2003), assim como a análise do discurso, a partir de Ernesto Laclau (2011) e Chantal Mouffe (2000), soma-se ainda a reflexão sobre políticas públicas, a partir de Stephen Ball (2012), além do conceito de “signifiXação”, cunhado pela autora do estudo.

A partir do exame da empiria podemos inferir que os dois primeiros estudos se alicerçam na análise sociológica, inclusive como aporte metodológico no primeiro artigo, utilizando as noções conceituais de Pierre Bourdieu. O terceiro artigo dessa subcategoria adota uma base predominantemente filosófica, com a abordagem de Michel Foucault e Friedrich Nietzsche. O último artigo se aproxima da primeira categoria, quando aciona como um dos fundamentos o conceito de políticas públicas com referência em Stephen Ball.

Em relação ao subgrupo ‘Disputas em torno da BNCC’ é necessário também demarcar os argumentos delineados por cada trabalho. Nesse sentido, Miqueli Michetti (2020) aborda as diversas posições adotadas por grupos favoráveis e contrários à aprovação da BNCC, entre estes destaca-se a atuação das famílias mais poderosas do país, constituindo um dos principais aspectos a suscitar críticas à Base. A autora argumenta que para a aprovação da BNCC as contraditórias demandas envolvidas neste *campo* tiveram que ser negociadas em diversos níveis, assim, mesmo com uma estrutura que contraria os setores que criticam a BNCC, estes foram contemplados em algumas exigências. Logo, a construção da BNCC é marcada pelas disputas de posicionamento e mediação de *capitais* que buscaram a transformação das normas que assentavam a educação brasileira através das lutas dos/as agentes envolvidos/as pela reprodução de determinada visão de mundo. Nesse processo, houve preponderantemente a legitimação da lógica determinada pelos interesses do mercado e do conservadorismo (Bourdieu, 1989).

Por outro lado, Eduardo Giroto (2019) aponta que a prioridade da BNCC não foi enfrentar as desigualdades na educação, ao contrário, muito das orientações do documento passam pelos interesses de setores empresariais que refletem uma visão generalista e de gerenciamento da educação. Nesse sentido, para o autor, a qualidade educacional depende dos aspectos socioeconômicos que estão sendo prejudicados pelos atuais dispositivos legais, como a Emenda nº 95, que limita drasticamente os investimentos educacionais. Logo, há um abismo entre o que propõem os textos formais e a realidade concreta da Educação Básica, assim, sem que haja a solução de tais deficiências, o currículo, inclusive a BNCC, será apenas um “mecanismo de gestão de desigualdade” (Giroto, 2019, p. 3), com o que concordamos. Na esteira de Sacristán (2000), o trabalho defende que a educação não melhorará apenas com a regulamentação desta, mas sim com o provimento da estrutura necessária para alunos/as e professores/as. Em relação a estes últimos, é indispensável que haja a valorização dos/as profissionais da educação com melhores salários e condições de trabalho, e com isso, exista maior interesse das novas gerações na carreira docente. Dessa forma, sem que a educação obtenha investimento prioritário no Brasil não é possível que haja excelência nessa área, isso quer dizer, que somente com a alteração das diretrizes curriculares, com destaque para a promulgação da Base, não será possível promover a qualidade na educação tão propagandeada como principal objetivo dessas reformas.

Vânia Cossetin (2017) discorre sobre duas ideias distintas acerca da Base Nacional Comum Curricular: de um lado, a necessidade de um currículo que universalize a educação brasileira, de outro, a incompatibilidade da Base com essa mesma educação. Ao arbitrar entre

esses dois polos, a autora tece algumas considerações sobre este debate, tais como a indispensabilidade da universalização da educação em relação a vivências e aprendizados; o perigo de delegar a construção da Base aos/as professores/as que não apresentam formação adequada; o aspecto reducionista da Base, e, a dificuldade de um currículo nacional ser implantado na realidade educacional brasileira. Nesse sentido, Vânia Cossetin (2019) conclui a necessidade da reflexão acerca dos desafios da educação brasileira. Contudo, é necessário demarcar, em relação às afirmações da autora, que o Brasil, antes da BNCC, já possuía mecanismos de homogeneização do currículo, a exemplo dos livros didáticos (Apple, 2011; Caimi, 2016). Além disso, questionamos se a velha forma de construção de um currículo, sem a participação da escola, e principalmente dos/as professores/as, não seria insistir em uma forma largamente usada e que não se apresenta compatível com a prática escolar (Sacristán, 2000). Portanto, se a formação docente se conforma por lacunas, os esforços seriam melhores direcionados se recaíssem na solução deste problema, ao invés da exclusão da participação dos/as professores/as na construção curricular.

Por fim, Elizabeth Macedo (2016) também intermedia duas ideias opostas em relação à BNCC. Estas se constituem, de um lado, pelo *conhecimento para fazer algo* – ligado ao *gerencialismo neoliberal* e à *performatividade* –, por outro lado, situa-se o *conhecimento em si* – relacionado ao saber estruturado e essencial para a igualdade democrática. A autora argumenta que os dois conhecimentos, apesar de aparentemente contrários, se complementam para proporcionar à educação justiça social e igualdade. No entanto, a autora também salienta que tais conhecimentos, no formato em que figuram na Base, realizam o controle sobre o processo educativo, razão pela qual a autora firma uma posição contrária à BNCC, em favor da imprevisibilidade da escola. Apesar de a BNCC prometer articular os dois conhecimentos, em pauta, para a justiça social e a igualdade, é impossível que a prescrição atenda tais pressupostos, visto que um currículo nacional, como assevera Michael Apple (2011), tem como objetivo primário o atendimento às demandas liberais que, por si só, têm como premissa a classificação dos sujeitos.

Sendo assim, a subcategoria ‘Disputas em torno da BNCC’ demonstra que a BNCC foi, e ainda é permeada por diversas perspectivas, por vezes contrárias, que questionam a sua pertinência e formulação. Como Miqueli Michetti (2020), Eduardo Giroto (2019) e Elizabeth Macedo (2016) situam que a construção da Base teve a interferência de setores empresariais, os quais adicionam ao documento aspectos ligados ao conservadorismo e neoliberalismo, visando o lucro do mercado. A última autora também retoma o conceito de performatividade, já discutida na categoria anterior por Alessandro de Mello e Ana Marochi (2019), para demarcar

a tendência da BNCC em formar indivíduos aptos ao mercado. Nesse sentido, os autores concordam com Apple (2011) quando este afirma que o currículo nacional esconde em si um objetivo ideológico, representado pelos ideais neoconservadores e neoliberais, que associam a educação a um balcão de negócios e restauração dos valores conservadores. Em relação ao artigo de Vânia Cossetin (2017) é necessário salientar dois aspectos: o primeiro relacionado ao fato de que a despeito de suas afirmações, um currículo nacional informal já se fazia presente através dos livros didáticos (Apple, 2011; Caimi, 2016); o segundo repousa sobre o perigo de responsabilizar o/a professor/a por sua formação deficiente (Sacristán, 2000).

c. Atuação docente.

Neste subgrupo estão presentes artigos que abordam a ação e a profissão docente frente à aprovação e implementação da Base. Assim, os trabalhos que integram tal subgrupo são: “As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental” (2020) e o “O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar” (2018).

O primeiro trabalho sob autoria de Silvana Silva e Carlos Loureiro (2020), acionou teoricamente Elizabeth Macedo (2016), Marcia Aguiar (2018), João Veiga (2016), Roberto Leher (2003) e Selma Venco e Reginaldo Carneiro (2018) para subsidiar o debate sobre BNCC. Em relação à educação ambiental na BNCC são empregadas Maria Andrade e Cláudia Piccinini (2017), Paulo Santinelo, Marcia Royer e Shalimar Zanatta (2016), Nathalie Wutzki e Sandro Tonso (2017), Silvana Silva e Charbel El-Hani (2014) e Carlos Loureiro (2002). A metodologia do estudo se baseou na análise qualitativa de entrevistas, baseada em Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) e Roque Moraes e Maria Galiuzzi (2011). O trabalho de Janete Carvalho e Suzany Lourenço (2018) subsidia-se no conceito de problematização baseado em Michel Foucault (2006), na definição de conhecimento em Mikhail Bakhtin (1997), e na noção de antiacontecimento fundamentado em Maurizio Lazzarato (2004). Em relação à metodologia, aponta-se a associação entre bibliográfico-documental e pesquisa documental. Depreendemos destes referenciais que o primeiro estudo tem, em sua base teórica, autores/as que já analisamos, como Marcia Aguiar e Elizabeth Macedo, demonstrando que os estudos da área dialogam e ratificam-se entre si. Já o segundo trabalho, retoma a base conceitual alicerçada em Michel Foucault (enfocado no último subgrupo), associando tal base a Mikhail Bakhtin.

Ao adentrar nos argumentos de cada artigo, situamos que Silvana Silva e Carlos Loureiro (2020) se debruçam sobre a perspectiva docente em relação à educação ambiental na

Base. Afirma-se a precarização da temática em questão na BNCC, circunstância decorrente da interferência de interesses privados na construção do documento, contribuindo assim para o enfraquecimento da criticidade e da formação democrática do documento. As entrevistas conduzidas com professores/as, concorrem para afirmação de que a temática ambiental sofreu os impactos da conjuntura de construção da Base, tendo sua abordagem na BNCC apartada de reflexão crítica, assim como das dimensões socioambientais. Dessa forma, mesmo que a base insira em seus quadros a educação ambiental, esta não é efetiva, pois o documento ao ser alicerçado na lógica neoliberal tem como pressuposto favorecer setores hegemônicos em detrimento da igualdade socioambiental para todos/as. Logo, uma abordagem crítica da educação ambiental não acontece, ao invés disso, o tema é abordado de forma genérica.

O trabalho de Janete Carvalho e Suzany Lourenço (2018) analisa o impacto da aprovação da BNCC na participação e problematização do currículo pelos/as professores/as. Com base em entrevistas, as autoras argumentam que a BNCC se apresenta como um *antiacontecimento*, na medida em que reprime as vozes dos/as professores/as, e constrange esses sujeitos a concordarem com as determinações técnicas do documento. O artigo afirma que tal conjuntura foi provocada pela tomada de espaço, na aprovação da Base, de grupos alheios à classe e aos interesses docentes. Logo, a Base representa a ruptura entre o currículo prescrito e a prática professoral. As autoras concordam com Gimeno Sacristán (2000) quando afirmam que a prática docente ultrapassa, em muito, o que está normatizado na BNCC, sendo necessário para a construção de um currículo efetivo considerar diálogos horizontais que de fato priorizem as experiências e demandas dos/as docentes, visto que estes/as últimos/as são o que materializam o currículo.

Dado o exposto, inferimos que os dois artigos convergem em apontar a parca participação e importância dada aos/as professores/as na construção e aprovação da BNCC, em favor de interesses exógenos à escola e seus/suas agentes, incidindo principalmente nos interesses relacionados ao mercado. Em sentido análogo, esses processos vão ao encontro das conceituações de Gimeno Sacristán (2000) que afirma que o *currículo* usualmente é construído pelas instâncias administrativas e burocráticas, alijando a participação dos sujeitos que concretizam essa diretriz curricular. Sendo assim, sem que o contexto prático seja prioridade na construção do currículo, não há possibilidade de mudança efetiva.

d. BNCC e avaliação.

O artigo ‘Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental’, de Raquel Barreto (2016), foi incluído nessa delimitação temática. A base teórica consistiu na discussão de trabalho e formação docente, a partir de Luiz Freitas (2014) e Elizabeth Macedo (2014), no conceito de pedagogia de resultados, de Dermeval Saviani (2007), além de abordar a questão das tecnologias de informação e da comunicação (TIC’s) por meio da análise crítica do discurso.

Os procedimentos metodológicos acionados consistiram em entrevistas de professores/as que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, ocupantes do cargo de professor/a polivalente (Exatas e Humanidades) e especialista (Educação Física, Artes e Inglês). Observamos a presença de autores/as que são objeto de estudo nesse texto e outros que também já foram citados como suporte teórico, ratificando o entendimento de que o estudo da BNCC aciona alguns autores/as que se consolidam como referências no trato deste eixo temático, a exemplo de Dermeval Saviani (2007), Luiz Freitas (2014) e Elizabeth Macedo (2014).

O estudo salienta que o formato de currículo eleito pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro prioriza as competências e habilidades para o bom desempenho nas avaliações externas, além das tecnologias educacionais e cadernos pedagógicos. Assim, a autora argumenta que nesse contexto, em que as tecnologias se tornam centrais no processo educativo, os/as professores/as estão lutando pela hegemonia. Nesse sentido, Raquel Barreto (2016) afirma que esta estrutura visa adequar o cotidiano escolar às competências e habilidades presentes na BNCC, e assim obter bons resultados nas avaliações de larga escala. O artigo demonstra que as avaliações em massa constituem um aspecto intrínseco à formulação da Base, que visa através de parâmetros bem regulados, quantificar o rendimento da Educação Básica. Para além disso, Michael Apple (2011) sustenta que as avaliações em larga escala são, na verdade, o maior objetivo dos currículos nacionais, visto que tais testagens apenas são possíveis quando há uma unificação curricular.

Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações.

Na presente seção refletimos sobre dois eixos temáticos: Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular. Na reflexão do primeiro, foram incorporados quatro artigos divididos em três subgrupos: Aprendizagem histórica, Consciência e cultura histórica e Livro didático. Os textos levantados adotam, em sua totalidade, a base teórica de Jörn Rüsen nas reflexões empreendidas. Essa conjuntura pode indicar que os/as agentes do *campo científico* do

ensino de história legitimam o conceito de consciência histórica como relevante no estudo da temática, mesmo variando em relação aos seus objetos. Percebemos que o *campo* do Ensino de História apresenta a tendência a voltar seus esforços para alinhar seus objetos de estudo à dimensão da consciência e cultura histórica, associando estas categorias com a conjuntura atual e incerta da ciência histórica (Cavalcanti, 2018), e assim vislumbrar outros caminhos para a disciplina.

Em relação à BNCC, foram agrupados artigos com diversas temáticas, que foram associadas em subgrupos temáticos, quais sejam: BNCC como retrocesso, Disputas em torno da BNCC, Atuação docente e BNCC e avaliação. Cada uma dessas subdivisões trouxe importantes contribuições em torno de aspectos referentes ao documento. No primeiro subgrupo – ‘BNCC como retrocesso’ – os cinco artigos apontam a Base como retrocesso para a educação brasileira, fruto, em grande parte, de movimentos de setores privados que objetivam refletir na educação valores ligados ao conservadorismo e à lógica de mercado. No subgrupo ‘Disputas em torno da BNCC’, os quatro artigos situam os diversos antagonismos que demarcaram, e que ainda se fazem presentes na construção da Base, a qual se constitui em um processo com pouca participação popular, alijando os setores educacionais de efetiva participação no documento. Em ‘Atuação docente’, os dois artigos demonstram que o currículo que se efetivou com a BNCC não prioriza o protagonismo docente, assim como a concepção de prática docente adotada por estes. Por fim, o subgrupo ‘BNCC e avaliação’ assinala que as diretrizes da BNCC subordinadas a avaliações em massa, promovem um extenso controle do currículo escolar que se modifica para atender exigências externas.

Para além das pontuações de cada subgrupo, um argumento que prevaleceu nos textos consistiu na enorme interferência de setores alheios à educação na construção da Base, principalmente os provenientes do mercado. Em todos os trabalhos, salientou-se o alinhamento de certos setores e ideologias voltadas ao conservadorismo em detrimento de posicionamentos que defendam a educação e seus sujeitos. Logo, não é exagero afirmar que as diretrizes que regem a educação brasileira servem a interesses que visam subjugar e instrumentalizar o ensino para atender um modelo neoliberal. Esse contexto ocasionou um documento curricular que prioriza a formação do indivíduo para as exigências do mercado em detrimento da formação intelectual, democrática e crítica. Nesse sentido, o currículo que resulta de uma seleção social, cultural e política (Goodson, 1997; Sacristán, 2000; Apple, 2011) no formato constituído pela Base escolhe um caminho que se distancia da formação cidadã crítica, da justiça social e da diversidade.

Por fim, inferimos que o contexto de incertezas, vivenciado pela disciplina história, é provocado pelas recentes alterações legais e curriculares que mudaram o lugar e papel da área. Nesse sentido, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular que reestruturou toda a educação nacional, inclusive o Ensino de História, o qual, pressionado pelas atuais mudanças, precisa traçar novas rotas para justificar sua relevância para a Educação Básica nacional.

Nesse sentido, observa-se que o ensino de história sofreu diversos ataques nos últimos anos, entre estes, a Lei nº 13.415/2017 que retirou a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, precarizando o ensino de história na Educação Básica. Mesmo a aprovação da última versão da BNCC, em 2018, acentuou o quadro de engessamento da disciplina em moldes tradicionais (Cavalcanti, 2018). Dessa forma, é indispensável salientar que cada período histórico é determinante para entrever que tratamento será dado ao ensino de história. Vejamos, por exemplo, o período, no qual, esteve em vigência a Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil em que a história foi esvaziada e transformada em conjunto com a geografia em Estudos Sociais, sem qualquer autonomia ou senso crítico, essa disciplina era destinada a transmitir os deveres dos cidadãos e o civismo. Em paralelo, nos últimos anos, como os/as diversos/as autores/as discutidos salientaram, assiste-se a ascensão de versões renovadas do liberalismo e conservadorismo que alcançaram seu ápice no século passado (Martins, 2014).

Assim sendo, não é por acaso que a disciplina de história se constitui em um dos pontos estratégicos nas novas regulações curriculares, pois como salienta Kátia Abud (2017), a disciplina história é basilar na construção de uma consciência história numa convergência que abarca o passado e as determinações do presente. Logo, a história se torna essencial na construção do pensamento político dos estudantes. É nesse papel primordial que a disciplina ocupa que encontramos explicação para a disputa de narrativas que a disciplina atraiu na construção da BNCC.

Nesse sentido, a construção da Base apresentou como um dos seus elementos principais a disputa em torno da disciplina histórica. Na primeira versão do documento o recorte da disciplina priorizava a história brasileira, da América e dos povos indígenas e africanos, com o subsídio das teorias e pesquisadores/as mais respeitados no *campo*, o que mudou radicalmente na segunda e última versão da Base quando a disciplina retornou ao habitual formato eurocêntrico, linear e quadripartite, formulado por profissionais ligados a uma única instituição, sem vinculação com a pesquisa em ensino de história (Caimi, 2016). Destaca-se que embora a primeira versão da BNCC não estivesse livre de problemas, percebemos que nas duas versões seguintes a estrutura e prioridades mudaram radicalmente. Além do mais, precisamos nos questionar a razão da necessidade de um currículo nacional, que mina a autonomia de alunos/as

e professores/as, e a possibilidade do inesperado e do protagonismo de professores/as e alunos/as no cotidiano escolar. Desta forma, a BNCC, para além do retrocesso causado em toda a Educação Básica, também aprofundou a crise e sucateamento do ensino de história, o que impulsiona os/as pesquisadores/as do *campo* a buscarem, a exemplo dos artigos que compõem a empiria aqui examinada, outros caminhos e possibilidades para a disciplina que enfrenta uma conjuntura de desvalorização e depauperação na Educação Básica.

2.2. Base Nacional Comum Curricular e Currículo: estado do conhecimento sobre a literatura.

Nesta seção nos deteremos na análise Base Nacional Comum Curricular e Currículo. Como a finalidade deste capítulo foi posicionar a BNCC como eixo comum para a reflexão das outras duas categorias, retornaremos brevemente nos pontos mais basilares dos trabalhos sobre a BNCC já discutidos com mais profundidade na seção anterior, o que nos possibilitará traçar de forma mais evidente as interseções entre a Base e o Currículo. A primeira categoria, elemento comum nas duas seções deste capítulo, obteve o retorno de 41 artigos pela plataforma *Scielo*, dos quais 12 conformam o escopo do presente estudo, como demonstrado abaixo:

Quadro 14 – Artigos sobre BNCC.

| Título | Autor (a/as/es) | Ano da produção |
|--|---|-----------------|
| A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus efeitos. | Giovani Bezerra | 2020 |
| A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. | Cássia Guillen Maria Elisabeth Miguel | 2020 |
| Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). | Cláudia Gontijo Dania Costa Nayara Perovano | 2020 |
| Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na formação de professores. | Ângela Fuza Flávia Miranda | 2020 |
| Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. | Artur Moraes Alexsandro da Silva Gabryella Nascimento | 2020 |
| Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. | Isabel Frade | 2020 |
| “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. | Rita Frangella | 2020 |
| Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. | Miqueli Michetti | 2020 |
| O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. | Flávia Santana Jonei Barbosa | 2020 |
| A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, | Eliana Koepsel | 2020 |

| | | |
|---|--|-------------|
| BNCC e DCNEM. | Sandra Garcia Eliane Czernisz | |
| As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. | Silvana Silva Carlos Loureiro | 2020 |
| Conteúdo de Geociências em Livros Didáticos de Ciências do Ensino Fundamental I: identificando a presença e os temas abordados. | Cláudia Silva Raquel Souza | 2020 |
| Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). | Ieda Pertuzatti Ivo Dickmann | 2019 |
| Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE | Márcia Aguiar | 2019 |
| Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. | André Cechinel | 2019 |
| Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. | Alessandro de Melo Ana Claudia Marochi | 2019 |
| Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. | André Cechinel | 2019 |
| A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira | Iana Lima Álvaro Hypolito | 2019 |
| Indicador de educação financeira: proposição de um instrumento a partir da teoria da resposta ao item. | Kelmara Vieira Fernando Moreira Junior Ani Potrich | 2019 |
| Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. | Marilda Costa Leonardo Silva | 2019 |
| Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. | Eduardo Giroto | 2019 |
| Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? | Luiz Antônio Cunha | 2018 |
| Trajatória e perspectivas para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais. | Cármem Passos Adair Nacarato | 2018 |
| Ensino Médio - etapa conclusiva de uma educação em crise. | Luís Carlos de Menezes | 2018 |
| As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular | Maria Eunice Marcondes | 2018 |
| ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. | Rafaela Silva Savana Melo | 2018 |
| O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar | Janete Carvalho Suzany Lourenço | 2018 |
| A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro | Hugo Costa Alice Lopes | 2018 |
| A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. | Monica Silva | 2018 |
| Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. | Anete Abramowicz Gabriela Tebet | 2017 |
| Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação. | Vânia Cossetin. | 2017 |
| Biopolítica e subjetividade: resistência? | Sílvio Gallo | 2017 |
| A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar. | Antonio Pinto | 2017 |
| As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. | Elizabeth Macedo | 2017 |
| Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. | Celso Ferreti Monica Silva | 2017 |
| Um Presente de Apolo: lasers, história e aplicações. | Climério Silva Neto Olival Freire Júnior | 2017 |

| | | |
|--|-------------------------|-------------|
| Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. | Luciola Santos | 2017 |
| Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental. | Raquel Barreto | 2016 |
| Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. | Elizabeth Macedo | 2016 |
| Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. | Rita Frangella | 2016 |
| A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. | Luiz Antônio Cunha | 2016 |

Fonte: Plataforma *Scielo* / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Percebeu-se com a análise de todos os títulos apontados pela plataforma que apenas 12 se inseriram nas delimitações propostas para o estudo. A partir deste ponto, os 12 artigos foram divididos entre quatro subgrupos: BNCC como retrocesso, Disputas em torno da BNCC, Atuação docente e BNCC e avaliação. Estas categorias puderam ser delimitadas pelas semelhanças temáticas entre os trabalhos analisados, a partir destes temas pudemos agrupá-los de acordo com seus objetos de estudo. Ao inspecionarmos cada uma dessas subcategorias procuraremos identificar os entrelaçamentos teórico-metodológicos, assim como as teses dos/as autores/as.

a) BNCC como retrocesso.

Nesta subdivisão foram incluídos artigos que argumentam que a BNCC constitui um retrocesso para a educação brasileira, e conseqüentemente, discorrem sobre os diversos aspectos que perpassam essa conjuntura. Os artigos incluídos nessa subdivisão são: ‘Muitos como um: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir’, de Rita Frangella (2020); ‘Reformas conservadoras e a nova educação: orientações hegemônicas no MEC e no CNE’, de Márcia Aguiar (2019); ‘Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular’, de Alessandro de Mello e Ana Marochi (2019); ‘A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira’, de Iana Lima e Álvaro Hipolyto (2019) e ‘As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum’, de Elizabeth Macedo (2017).

Ao adentrar nos suportes teóricos dos artigos, verificamos que o estudo de Rita Frangella (2020) utiliza como principal referencial teórico John Rawls (2000) para conceituar a justiça como equidade, ancorando-se também em Homi Bhabha (2001), Jacques Derrida (2010), Ernesto Laclau e Judith Butler (2008) e Chantal Mouffe (1999, 2015). Já Márcia Aguiar (2019) emprega como base teórica, autores como Perry Anderson (1995), Almerindo Afonso

(2001), Boaventura Santos (2002), Roger Dale (2010) e Stephen Ball (2002) para discutir a globalização e seus efeitos na educação; para estruturar um histórico da educação, nos governos de Fernando Henrique, Luís Inácio da Silva e Dilma Rousseff são acionados: José Dias Sobrinho (2002), José Pinto (2002), Marcio Pochmann (2017), Luiz Dourado (2017) e Dermeval Saviani (1997, 2018), assim como Luiz Freitas (2014), Theresa Adrião e Vera Peroni (2018), Maria Bernardi, Lucia Uczak e Alexandre Rossi (2018), Marcia Aguiar e Luiz Dourado (2018), Elizabeth Macedo (2018) e Erasto Mendonça (2018) para ancorar o debate sobre a BNCC.

Ademais, o artigo de Alessandro de Mello e Ana Marochi (2019) recorre a Thomas Popkewitz (2009) para situar a categoria de cosmopolitismo, Stephan Ball (2001) delinea o conceito de performatividade, e Perry Anderson (2003), William Watkins (2012) Wayne Ross e Rich Gibson (2007), Marise Ramos (2001), Monica Silva (2008) e Raúl Zibech (2014) embasam a discussão sobre as competências. Outrossim, o artigo de Iana Lima e Álvaro Hipolyto (2019) agrega como referencial autores/as como Maria Barroco (2011, 2015), Roberto Moll (2010, 2015), Michael Apple (2000, 2003), John Clarke e Janet Newman (1997), Luis Miguel (2016) e Almerindo Afonso (1998) para a discussão sobre o neoconservadorismo e Elizabeth Macedo (2017) para tratar especificamente sobre a BNCC. Por fim, o último artigo desse subgrupo de autoria de Elizabeth Macedo (2017) utiliza como referencial teórico estudos anteriores da autora (2014, 2015, 2016), Ernesto Laclau (2011) no enfoque à teoria do discurso, Stephen Ball (2012) para as políticas neoliberais, e, Antonio Moreira e Vera Candau (2009), Stephen Collier (2011), Wendy Brown (2015), Pierre Dardot e Christian Laval (2015) para a discussão sobre a normatividade neoliberal.

Ao observar as estruturas teórico-metodológicas de cada um dos cinco artigos, alguns pontos se destacam. Salienta-se que nenhum dos cinco artigos detalhados apresenta uma base metodológica para assentar seus estudos, o que pode ser um indício de que os trabalhos sobre BNCC tendem a se estruturar apenas com uma base teórica. Observa-se também que dos cinco trabalhos, três utilizam como suporte teórico as discussões sobre políticas públicas de Stephen Ball, indicando que este é um tema caro para tratar de BNCC, especialmente sob a perspectiva do autor em questão.

A contribuição de cada um dos artigos que se propõem a argumentar que a BNCC, longe de representar um avanço, retrocede em sua proposta de educação, se conforma em distintas dimensões. O artigo de Rita Frangella (2020) reflete sobre o sentido de equidade e justiça social na BNCC, ao indicar que tais categorias são concebidas a partir do liberalismo econômico e do utilitarismo. Nesse sentido, a igualdade, presente no documento em discussão, é a mesma para

todos/as e não é afetada pelas diferenças. Assim, o que baseia o documento é uma racionalidade técnica, que se materializa nas aprendizagens essenciais e nas competências, e não se deixa afetar pelas demandas do cotidiano.

Outrossim, o estudo de Márcia Aguiar (2019) constata que o investimento educacional concretizado nos governos petistas retrocedeu, no governo de Michel Temer, ao formato da gestão de Fernando Henrique com as demandas neoliberais na educação, sinalizadas pela aprovação da BNCC. Para a homologação do documento, diversos segmentos ligados a grupos empresariais intervieram ativamente, a exemplo do ‘Movimento pela Base Nacional Comum’ e o ‘Movimento Todos pela Educação’. Assim, a BNCC foi aprovada a despeito do protesto da classe docente, principal responsável pelo aprendizado do alunado, de acordo com o documento.

O artigo de Alessandro de Mello e Ana Marochi (2019) busca relacionar categorias de cosmopolitismo e performatividade associadas à subjetividade no contexto de crise do capital, assim como as competências incorporadas à BNCC. De acordo com os autores, o cosmopolitismo e a performatividade são as bases onde se assentam as reformas educativas neoliberais, que reduzem a formação escolar às exigências do mercado. A resistência a esse processo aconteceria pela tomada de consciência desses mecanismos e a formulação de projetos emancipadores.

Além disso, Iana Lima e Álvaro Hipolyto (2019) propõem uma reflexão sobre a expansão do conservadorismo, especialmente no Brasil. A referida ideologia esteve presente na construção da BNCC, principalmente com a atuação do movimento da Escola Sem Partido. O avanço do neoconservadorismo também pode ser percebido com a inclusão e exclusão de alguns temas na Base, tais como o esvaziamento da diversidade cultural e a ideologia de gênero. Conclui-se pelo avanço do neoconservadorismo no campo educacional, principalmente depois das eleições de 2018, quando houve um alinhamento das forças conservadoras no país.

Finalmente, o artigo de Elizabeth Macedo (2017) busca analisar o movimento da ‘Escola Sem Partido’ (ESP) e sua influência na construção da BNCC. A autora argumenta que esse movimento conservador em relação à educação se assenta na normatividade neoliberal, que articula as demandas conservadoras com as reivindicações por justiça social. Dessa forma, o ESP ressalta que a pretensa universalidade baseada na normatividade liberal, na qual se assenta a BNCC é intrínseca a uma visão intolerante ao diferente, com um caráter “particular, sexista e racializado” (Macedo, 2017, p. 520).

Dado o exposto, os cinco artigos percebem a BNCC como um retrocesso na esfera educacional, inferindo a influência do contexto político e social na construção do documento,

com a emergência de forças conservadoras e neoliberais que influenciaram na construção de uma Base submissa à lógica do mercado e à padronização dos sujeitos. Tais apontamentos se coadunam com Michael Apple (2011), Gimeno Sacristán (2000) e Ivor Goodson (1997) quando afirmam que todo currículo elege uma visão de mundo, que no caso da Base, deixa de priorizar a justiça social para se submeter à lógica do mercado e ao resgate de valores tradicionais.

b. Disputas em torno da BNCC.

Nesta subcategoria foram agrupados 4 artigos que discorrem sobre as diversas posições contrárias e favoráveis que são esboçadas frente a BNCC. Os artigos são: ‘Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum’, de Miqueli Michetti (2020); ‘Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional’, de Eduardo Giroto (2019); ‘Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação’, de Vânia Cossetin (2017) e ‘Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si’, de Elizabeth Macedo (2016).

Em relação aos seus referenciais teóricos, o artigo de Miqueli Michetti (2020) adota, como base teórica, autores como Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2004) para o diálogo com a sociologia pragmática e a sociologia crítica com Bernard Lahire (2002), Luc Boltanski (1973) e Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991, 1999). Já a metodologia foi baseada em entrevistas e análise documental a partir de Michel Foucault (2007), Pierre Bourdieu (1989, 1996, 2004) e Isaac Reed (2013). Além disso, o estudo de Eduardo Giroto (2019) emprega como referencial teórico autores/as como Romualdo Oliveira e Gilda Araújo (2005), José Pinto (2006) e Luiz Freitas (2007) e Luiz Dourado e João Oliveira (2009) para a concepção de qualidade; Michael Apple (2013) para abordagem do currículo; José Pinto (2006) e Luiz Freitas (2007) para a discussão de investimento e qualidade na educação; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2010) para tratar sobre a reprodução social. Em relação à metodologia do estudo, faltam maiores esclarecimentos.

O texto de Vânia Cossetin (2017) baseia-se teoricamente em Michael Young (2016), Friedrich Nietzsche (2009), Michel Foucault (1979) para refletir sobre currículo e educação; Fernando Savater (2012) para abordar universalidade e educação, e Theodor Adorno (1996) para tratar da teoria da semicultura. O referencial metodológico não foi explicitado. No que se refere ao artigo de Elizabeth Macedo (2016), o referencial teórico é marcado por autores/as como Homi Bhabha (2003) para abordar controle e multiculturalismo; Ernesto Laclau (2011) e Chantal Mouffe (2000) para abordar a análise do discurso; Stephen Ball (2012) para refletir

sobre políticas públicas e Elizabeth Macedo (2010) para resgatar um conceito de signifiXação, cunhado pela autora. De novo, nenhuma base metodológica foi demarcada.

Os referenciais demonstram que os dois primeiros artigos se baseiam em análises sociológicas, especialmente no primeiro artigo em que a teoria e a metodologia são baseadas na sociologia. O terceiro artigo, de Vânia Cossetin (2017), baseia-se, predominantemente, na filosofia, com Michel Foucault e Friedrich Nietzsche. Já o quarto artigo se aproxima da categoria analisada anteriormente, quando se baseia no conceito de políticas públicas, sob a ótica de Stephen Ball.

Ao demarcar as contradições em torno da construção da BNCC, Miqueli Michetti (2020) analisa as estratégias e discursos que foram instrumentalizados pelos grupos que se dividiam a favor ou contra a aprovação do documento. Destaca-se a atuação de fundações e instituições ligadas às famílias mais poderosas do país, que serão também alvo da crítica dos grupos contrários à BNCC. Desse modo, mesmo que aprovada, a BNCC teve que repudiar e negociar diversas críticas, que em algumas ocasiões foram aceitas e modificaram a proposta. Assim, o espaço social em que a BNCC foi construída foi marcado pelas disputas e mediação de capitais que resultaram no atual formato da Base.

Por outro lado, Eduardo Giroto (2019) argumenta que a construção da BNCC não teve a finalidade de enfrentar as desigualdades na educação brasileira. Ademais, ressalta-se que o documento, promovido em muito por grupos empresariais, tem uma visão simplista da educação, como uma instituição fácil de ser gerenciada. Assinala-se que uma educação de qualidade depende, em grande parte, dos investimentos socioeconômicos, que não são favorecidos pelas atuais agendas governamentais, como demonstra a Emenda nº 95. Nesse sentido, o autor evidencia o contraponto entre o texto formal e as condições reais da educação.

Outrossim, o artigo Vânia Cossetin (2017) analisa, de um lado, a efetividade da universalização através de um currículo da educação brasileira e, de outro, a realidade diversa da educação brasileira. Ao articular a discussão entre os dois argumentos, a autora afirma ser inegociável a universalidade da educação a partir de vivências e aprendizagens essenciais, assim como ressalta o perigo de abandonar a formulação da Base aos especialistas ou professores/as com formações precárias. A partir destes apontamentos, ressaltamos que antes da Base outros instrumentos já convergiam para certo grau de homogeneização do currículo, como os livros didáticos (Apple, 2011; Caimi, 2016). Além disso, é preocupante que os/as professores/as sejam excluídos da formulação curricular por conta de suas formações, ao invés da resolução dessas possíveis deficiências em seu percurso formativo.

Finalmente, o artigo de Elizabeth Macedo (2016) discute duas perspectivas contrárias em relação BNCC, ou seja, a oposição entre *conhecimento para fazer algo* e *conhecimento em si*. Nesse ínterim, a autora associa o conhecimento para fazer algo com o ‘gerencialismo neoliberal’ e a performatividade. Em contrapartida, o *conhecimento em si* é essencial para o conhecimento estruturado, indispensável para a igualdade democrática. Nesse sentido, a autora afirma que os dois conhecimentos, à primeira vista antagônicos, se articulam na promoção de justiça social e da igualdade. No entanto, a institucionalização de tais conhecimentos na Base promove o controle e por isso instaura-se uma posição contrária ao proposto no documento, no que tange a esta dimensão.

Dado o exposto, percebemos que os/as autores/as situam as diversas demandas, por vezes antagônicas, que marcaram e ainda estão presentes na BNCC. Nesta perspectiva, percebemos que, em torno da Base, houve uma luta simbólica para estabelecer um sistema que refletisse determinados interesses. A negociação de capitais, embora tenha acontecido, foi insuficiente para subverter a permanência de uma ideologia que reflete a atual expansão do neoliberalismo e neoconservadorismo (Bourdieu, 1989).

c. Atuação docente.

O subgrupo ‘Atuação docente’ incluiu dois artigos sobre aspectos que circundam a prática docente frente a implementação da BNCC, quais sejam: ‘As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental’, de Silvana Silva e Carlos Loureiro (2020) e o ‘O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar’, de Janete Carvalho e Suzany Lourenço (2018).

No primeiro estudo, os autores empregaram como base teórica Elizabeth Macedo (2016), Marcia Aguiar (2018) e João Veiga (2016) para discutir a BNCC; Maria Andrade e Cláudia Piccinini (2017), Paulo Santinelo, Marcia Royer e Shalimar Zanatta (2016), Nathalie Wutzki e Sandro Tonso (2017), Silvana Silva e Charbel El-Hani (2014) e Carlos Loureiro (2002) para discutir a educação ambiental na BNCC. Além disso, a metodologia se baseou em uma análise qualitativa da coleta de entrevistas de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) e Roque Moraes e Maria Galiazzi (2011). O estudo produzido por Janete Carvalho e Suzany Lourenço (2018) emprega como referencial teórico Michel Foucault (2006), para delinear a categoria de problematização; Mikhail Bakhtin (1997) para definir acontecimento, e Maurizio Lazzarato (2004) para abordar antiacontecimento. Já a base metodológica se constituiu em uma associação entre pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa documental.

Em relação às contribuições relativas a cada um dos artigos, o estudo de Silvana Silva e Carlos Loureiro (2020) busca analisar as percepções dos/as professores/as da temática de educação ambiental sobre a BNCC. Destaca-se a precarização da educação por meio da BNCC, que foi construída com a interferência de grupos privados, colocando em segundo plano a criticidade e a formação democrática. Essa tendência também se reflete no trato da educação ambiental, que se apresenta na BNCC desassociada das questões ambientais, da abordagem crítica, e da justiça e igualdade socioambientais.

O artigo de Janete Carvalho e Suzany Lourenço (2018) analisa os efeitos da BNCC em relação ao espaço permitido aos/as professores/as para expressarem e problematizarem suas questões em relação ao currículo. Por meio de entrevistas realizadas junto aos/as professores/as, concebe-se a Base como um antiacontecimento na medida em que sufoca as vozes dos/as professores/as em favor de determinações técnicas. Por conseguinte, a BNCC se conforma como uma diretriz que promove a ruptura entre o currículo discursivo e a prática escolar.

Dessa forma, as duas investigações relataram que a BNCC não priorizou a opinião e necessidades da classe docente, privilegiando um currículo apartado da prática escolar. Esse entendimento é corroborado pelas reflexões de Sacristán (2000) na sinalização de que a construção de um currículo deve estar diretamente relacionada com o contexto prático e pedagógico das escolas, já que é nesse espaço que o documento se concretizará.

d. BNCC e avaliação.

Nessa subdivisão foi incluído um artigo que discute a articulação entre o currículo unificado e avaliações em grande escala. O artigo ‘Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental’, de Raquel Barreto (2016), aciona como base teórica Luiz Freitas (2014) e Elizabeth Macedo (2014) para discutir trabalho e formação docente; Dermeval Saviani (2007) para tratar da ‘pedagogia de resultados’; Norman Fairclough (2006) para abordar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) através de análise crítica do discurso. A metodologia se concretiza através de entrevistas com professores/as.

Destaca-se que nesse formato se assumem como prioridades as competências e habilidades para a realização das avaliações externas, as tecnologias educacionais e os cadernos pedagógicos. A autora aponta para uma disputa da hegemonia entre professores/as e tecnologias, com as últimas substituindo o trabalho docente em um processo de controle pedagógico. Essa estrutura visa cumprir o aprendizado baseado nos conteúdos e competências delineados pela BNCC e conseqüentemente estimular bons resultados nas avaliações de larga

escala. Salienta-se, no tocante à instituição das avaliações em massa, segundo Michael Apple (2011), que esta é o objetivo final da implementação de um currículo unificado, que também faz parte de uma tentativa de estabelecer controle e eficiência nas instituições de ensino. Sobre esta categoria incorrem nossos investimentos nas próximas páginas.

A segunda categoria investigada, nesta seção, foi respondida pela plataforma *Scielo* com 58 artigos, dos quais 13 se relacionam efetivamente à temática, como se demonstra abaixo:

Quadro 15 – Artigos sobre currículo.

| Título | Autor (a/as/es) | Ano da produção |
|--|--|------------------------|
| Entre o discurso e a prática docente: interfaces do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae). | Alex Fernandes Suzana Gomes | 2020 |
| Os primeiros anos do curso de graduação de Psicologia da FADAFI/FUCMT (1974-1980). | Graciela Delmondes Rodrigo Miranda | 2020 |
| Currículo, política e ideologia: estudos críticos na educação superior em saúde. | Gustavo Figueiredo Yansy Orrillo | 2020 |
| Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. | Letícia Meira | 2020 |
| Notas para pensar os sujeitos periféricos na história da educação em Ciências. | Rodrigo Borba Sandra Selles | 2020 |
| Uma perspectiva de comparação na escrita histórico-social do currículo do ensino secundário. | Fabiany Silva Eurize Pessanha | 2020 |
| Formação e Atuação em Psicologia Social e a Política de Pós-Graduação Brasileira. | Frederico Costa | 2020 |
| Projetar sobre projetos: currículo e ensino de História. | Antonio Almeida Neto | 2020 |
| O ensino de desenho: um olhar sobre os cursos do departamento de artes da Universidade Federal do Paraná (1981-1987). | Rossano Silva Adriana Vaz | 2020 |
| Estudo de documentos curriculares prescritos: (de)compondo uma metodologia de investigação. | Fabiany Silva Christiane Fernandes | 2019 |
| Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia. | Matheus Silva | 2019 |
| Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. | Amilcar Pereira | 2019 |
| Célia Maria Carolino Pires: uma educadora matemática e suas reflexões sobre propostas curriculares. | Karen Britis Elenilton Godoy Carlos Vianna | 2019 |
| Formação de professores de Física e interdisciplinaridade: episódios de refração de políticas em narrativas de reforma curricular. | Henrique Calado Maria Inês Petrucci-Rosa | 2019 |
| Histórias dos conservatórios brasileiros de canto orfeônico: consonâncias e dissonâncias nos cursos de formação do professorado de música. | Elias Santos Cristiano Ferronato Ane Mecenas | 2019 |
| Vinte anos da Sociedade Brasileira de História da Educação: com os olhos no futuro. | Marisa Bittar | 2019 |
| Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. | Fabiany Silva. | 2019 |
| Educação da vontade e renovação pedagógica nos contextos espanhol e brasileiro nas décadas iniciais do século XX. | Marcus Oliveira | 2019 |
| Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. | Érica Kawakami | 2019 |
| Da universidade quinhentista de Paris para o mundo: currículo e método em Petrus Ramus. | Jorge do Ó Ana Luísa Paz | 2019 |
| A Inserção da Álgebra Linear no Currículo da Primeira Universidade Brasileira. | Gabriel Lima Eloiza Gomes | 2018 |

| | | |
|---|---|-------------|
| Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. | Francisco Silva Lívia Borges | 2018 |
| Interfaces entre Avaliação e Currículo de História no Ensino Médio. | Alex Fernandes Suzana Gomes | 2018 |
| A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates | Elisabete Santos Eliane Pinto Andréia Chirinéa | 2018 |
| Cuidado à Saúde e a Formação do Profissional Médico. | João Victor Gonçalves Roseli Silva Renata Gonçalves | 2018 |
| Reflexões sobre o ensino de História. | Circe Bittencourt | 2018 |
| Narrativas e Memórias de Docentes Médicos sobre o Ensino Baseado na Comunidade no Sertão Nordeste. | Rebeca Vieira Tiago Pinto Lucas Melo | 2018 |
| A educação física no currículo da formação de professores primários no Rio Grande do Sul (1877-1927). | Vanessa Lyra Janice Mazo Tuany Begossi | 2018 |
| A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. | Joana Passos Carina Santos | 2018 |
| Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: reforma curricular de 1951 e o ensino de história. | Halferd Ribeiro Junior Maria do Carmo Martins | 2018 |
| O currículo do curso de Ciências Contábeis no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. | Marli Auxiliadora da Silva Armindo Quillici Neto | 2018 |
| As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? | Mauro Coelho Wilma Coelho | 2018 |
| O currículo de história na reforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. | Caroline Moraes Luisa Spindola | 2017 |
| A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar. | Antonio Pinto | 2017 |
| Escola médica e Sistema Único de Saúde (SUS): criação do curso de medicina da Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil (UFSCar) sob perspectiva de docentes e estudantes. | Maristela Adler Dante Gallian | 2017 |
| Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. | Carolina Gama Newton Duarte | 2017 |
| Educação política no Brasil e na Itália: duas histórias, muitos problemas comuns. | Marcus Oliveira Paolo Bianchini | 2017 |
| A Religiosidade/Espiritualidade dos Médicos de Família: avaliação de alunos da Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS). | Paulo Aguiar Silvio Cazella Marcia Costa | 2017 |
| História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. | Waldeci Chagas | 2017 |
| Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. | Inês Oliveira Maria Luiza Süssekind | 2017 |
| Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão | Diana Oliva | 2016 |
| A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. | Hugo Costa Alice Lopes | 2016 |
| Seminário de Integração como Dispositivo Pedagógico de Inovação Curricular no Ensino da Saúde: a percepção do estudante sobre o paciente. | Ramona Toassi Danielle Stoffels Isabela Bergamaschi Alessandra Silva Pantelis Rados | 2016 |
| Cidades-experimentações: para inscrição numa (est)ética da aprendizagem enquanto acontecimento | Margarete Axt Paula Silva Joelma Remião | 2016 |
| A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto | Sonia Lopes | 2016 |

| | | |
|--|---|-------------|
| Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. | Geise Freitas | |
| Que matemática ensinar às crianças? O programa mínimo em tempos das pedagogias não diretivas. | Wagner Valente | 2016 |
| Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? | Bodo von Borries | 2016 |
| Literacia histórica e história transformativa. | Peter Lee | 2016 |
| As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos Estados Unidos na transição do século 19 para o século 20. | Rosa Souza | 2016 |
| A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola. | Sidmar Meurer Marcus Oliveira | 2016 |
| Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. | Fabiany Silva | 2016 |
| Recontextualização do currículo integrado na formação médica. | Marcia Heinzle Maria Helena Bagnato | 2015 |
| A antropologia historicizada ou os índios de Fenimore Cooper: clássicos e história no ensino de antropologia no Brasil. | Guillermo Sanabria | 2015 |
| Aulas de História: questões do/no tempo presente. | Ana Maria Monteiro | 2015 |
| Textos e gêneros no currículo de português da Escola Estadual Paulista. | Juvenal Zanchetta Junior | 2015 |
| A disciplina estatística no curso de pedagogia da USP: uma abordagem histórica. | Viviane Ferreira Laurizete Passos | 2015 |
| A história da disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil: um olhar arqueológico. | Maria Verônica Fonseca | 2015 |
| A história a ser ensinada em São Paulo. | Antonio Almeida Neto Helenice Ciampi | 2015 |

Fonte: Plataforma *Scielo* / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Como vemos no quadro, os 13 artigos relacionados ao escopo deste estudo foram agrupados em subgrupos de acordo com seus objetos de estudo, abarcando quatro aspectos: História do currículo, Relações étnico-raciais, Currículo oficial e Currículo e ensino de história. O mapeamento realizado se debruçou sobre as estruturas, teórico-metodológicas e as contribuições dos trabalhos para o *campo científico* em que se situam, além das possíveis convergências entre os artigos.

a. História do currículo

A presente subcategoria abarcou artigos que abordam a constituição das estruturas curriculares. Assim, dois artigos foram incluídos: ‘Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras’, de Letícia Meira (2020) e ‘Da universidade quinhentista de Paris para o mundo’, de Jorge do Ó e Ana Paz (2019). O primeiro estudo acionou, como aporte teórico, Maria da Fonseca (2013) e Mariana Cassab (2010) para abordagem sobre a produção nacional curricular; Sandra Gomes, Marília Mendonça e Clarice Muhlethaler (2000) para reflexão sobre teses e dissertações e Elizabeth Macedo (2001) para abordar a história do currículo. Em relação à metodologia, fora acionada a pesquisa bibliométrica e a metapesquisa em conformidade com Carlos Araújo (2006) e Jefferson

Mainardes (2018). O artigo de Jorge do Ó e Ana Paz (2019) empregou como estruturante teórico Michel Foucault, para discutir a história do presente escolar. A metodologia adotou o conceito de genealogia, baseado em Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Julia Varela (2001). Observa-se nos dois trabalhos a diversificação das estruturas teórico-metodológicas, que no primeiro caso conjugou diversos autores para abordar a história do currículo, e no segundo, se baseou predominantemente em análise filosófica.

Letícia Meira (2020) analisou a produção historiográfica sobre o currículo no Brasil considerando teses e dissertações de programas avaliados pela CAPES e artigos indexados na plataforma *Scielo*. A autora constatou, corroborando outras pesquisas, que os estudos sobre a história do currículo se concentram em duas vertentes: história da educação e pesquisas sobre o currículo. O estudo encaminha que as pesquisas presentes no *campo* podem contribuir para ampliar o potencial dos estudos sobre a história do currículo no Brasil. Por outro lado, o artigo de Ramos e Paz (2019) investiga as Universidades renascentistas para analisar a construção histórica de um saber escolar ordenado e uniforme, materializado em produções de compêndios e manuais. Nesse período se destaca Petrus Ramus com uma nova visão sobre currículo que conjugava um plano de estudos com disciplinas ordenadas, método, articulação e simplificação dos saberes escolares. Percebemos a pedagogia *ramista* com um ponto de virada na Idade Moderna, ainda presente no cotidiano escolar contemporâneo.

Os trabalhos inspecionados realizam análises históricas da constituição do currículo atual. Os/As autores/as seguem a premissa de Ivor Goodson (1997) quando entendem que a estrutura curricular atual somente pode ser entendida quando se retrocede a construção histórica, que delegou ao presente uma configuração específica.

b. Relações Étnico-raciais.

Nesta subdivisão foram agrupados cinco artigos que relacionavam intimamente o currículo de história e as relações étnico-raciais. Os textos selecionados foram: ‘Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional’, de Amilcar Pereira (2019); ‘Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade’, de Érica Kawakami (2019); ‘A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates’, de Elisabete Santos, Eliane Pinto, Andréia Chirinéa (2018); ‘As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença?’, de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) e ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba’, de Waldeci Chagas (2017).

O artigo de Amilcar Pereira (2019) busca em Michael Pollak (1992) e Jacques Le Goff (1984) subsídios para discutir memória, história e identidade; Tomaz Silva (2002, 2007) e Antonio Moreira e Tomaz Silva (2002) para discutir currículo; Amilcar Pereira (2012, 2013, 2016, 2017), Homi Bhabha (1998) para debater movimento negro e Circe Bittencourt (2004, 2007) para ensino de história. Por outro lado, não houve demarcação de recorte metodológico. O artigo de Érica Kawakami (2019) apresenta como suporte teórico Luís Grupioni (2006), Maria Barroso-Hoffmann (2005) e Antonio Lima (2007) para discutir o ensino superior para povos indígenas; Tomás Silva (1999, 2013), Michael Apple (1996), Ivor Goodson (2013) e Elizabeth Macedo (2012) para abordar currículo. Neste texto também não é delimitado um aporte metodológico.

Elisabete Santos, Eliane Pinto, Andréia Chirinéa (2018) apresentam como suporte teórico Fúlvia Rosemberg (1986, 1987, 1990, 1991, 1995, 1997) para discutir raça na educação; Marcia Contins e Luiz Sant'Anna (1996), Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (2000), Elisabete Santos e Rosemeire Scopinho (2016) e Petrônio Domingues (2008) para tratar de movimento negro; Ana Sousa e Camila Croso (2007), Edimilson Mota (2009), Rodrigo Jesus e Shirley Miranda (2012), Cristiane Silva *et al.* (2012), Elocir Guedes, Pâmela Nunes e Tatiane Andrade (2012), Ádria Silva e Ednaldo Pereira (2004) e Teresa Silva (2014) para abordagem da implementação da Lei nº 10.639/2003. O estudo, assim como os anteriores, não citou abordagem metodológica.

Outrossim, o artigo de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) abarca como principais marcos teóricos Ana Canen (2018) e José Fernandes (2017) para discutir a história da África e cultura Afro-brasileira no ensino de história; Mauro Coelho e Wilma Coelho (2013, 2014, 2017) para as relações étnico-raciais no ensino de história; Ilma Veiga (2003) para a reflexão dos dados obtidos pelas análises dos projetos políticos pedagógicos, Benjamin Paula e Selva Guimarães (2014) e Júnia Pereira (2008) para tratar sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003. A metodologia é demarcada pela análise conteúdo, delineada por Laurence Bardin (2016). Finalmente, o artigo de Waldeci Chagas (2017) abarcou as formulações de Luciane Gonçalves (2011), Nilma Gomes (2012) e Iris Amâncio (2008) para a abordagem da Lei n.º 10.639/2003 e relações étnico-raciais; Inês Oliveira (2015) para o currículo; Abdias Nascimento (2009), Liana Reis (2008) e Carlos Moore (2010) para história e cultura afro-brasileira. Por outro lado, a metodologia não foi identificada.

É necessário observar algumas convergências nos trabalhos, com a presença do teórico do currículo, Tomaz Silva, presente em dois dos artigos. Ressalta-se a tendência de os estudos

desse subgrupo anunciarem, predominantemente, bases teóricas, com exceção do trabalho de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) que demarcaram a base teórica e metodológica.

Para além disso, é necessário pontuar as contribuições de cada estudo na associação entre currículo e relações étnico-raciais. No artigo de Amilcar Pereira (2019) realiza-se uma discussão da luta antirracista no Brasil e nos Estados Unidos, e como esta influenciou a educação, o ensino de história e o currículo. O autor constata que as lutas do movimento negro no Brasil e nos Estados Unidos, desde o século XIX, influenciaram de forma decisiva o currículo em relação a “informações, ideias e referenciais” (Pereira, 2019, p. 141) em torno da luta antirracista. Todavia, a busca pela presença e efetividade da temática antirracista ainda é necessária no presente.

O artigo de Érica Kawakami (2019) investiga a presença indígena nas universidades, situando que esses espaços ainda se constituem legitimadores do conhecimento estruturalmente ocidental. A autora argumenta que a presença de indígenas acaba por confrontar uma conjuntura homogênea e negocia a possibilidade da construção de um currículo diverso. A autora conclui que mesmo que a alteração dos currículos e práticas se efetive, essa mudança não significa a efetiva subversão da mentalidade racializada, pois isso implicaria na alteração completa da estrutura acadêmica.

Elisabete Santos, Eliane Pinto, Andréia Chirinéa (2018) discutem as facilidades e dificuldades da implementação da Lei nº 10.639/2003. Como elementos desfavoráveis à implementação da Lei situam-se a formação inicial dos/as agentes escolares, a resistência na abordagem dos saberes negros, além da naturalização dos conhecimentos eurocêntricos e a intolerância religiosa. Entre os fatores favoráveis, há o destaque para a atuação de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's), Organizações Não Governamentais (ONG's), e demais organizações do movimento negro, assim como a elaboração de projetos que contemplem as relações étnico-raciais. As autoras concluem ressaltando a relevância da presença das relações étnico-raciais no currículo, e especialmente, nos Projetos Políticos Pedagógicos.

O estudo de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) analisa a inserção da temática étnico-racial nos cursos que formam professores/as de história. A investigação infere que nos cursos pesquisados, as disciplinas pedagógicas não chegam a constituir nem 25% da totalidade dos percursos curriculares, sendo insuficiente para dar conta da complexidade que demanda a Educação Básica. Ademais, os autores verificam que as diretrizes da legislação que dispõe sobre as relações étnico-raciais são cumpridas de forma burocrática, cumprindo a letra da lei, mas ignorando os pareceres que a complementam. Conclui-se pela parca presença da reflexão sobre as relações étnico-raciais no currículo para a formação dos/as professores/as, o que

consequentemente reflete na Educação Básica, constituindo um entrave na efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003.

Por fim, o texto de Waldeci Chagas (2017) discute o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas na Paraíba. Percebemos que embora os projetos se voltem para conteúdos relativos à história afro-brasileira e africana, estas ações ainda acontecem de forma pontual, não contínua e assumida por poucos/as profissionais. Alguns desafios que se apresentam são: a necessidade de formação continuada em relação à temática; diálogo entre a escola e os discentes de todas as disciplinas; a continuidade das práticas docentes; o acesso dos/as docentes à literatura especializada pertinente; adequação dos materiais didáticos e paradidáticos à temática. Tais desafios se devem, em grande parte, à estrutura eurocêntrica dos currículos, livros didáticos e principalmente a formação inicial ofertada aos/as professores/as da Educação Básica.

Como percebemos, os cinco artigos ao articularem a discussão do currículo com as relações étnico-raciais, evidenciam que os espaços educacionais formais, a despeito de ações e mudanças pontuais, ainda permanecem estruturados por uma matriz eurocêntrica. Alguns/mas autores/as ainda pontuam a ausência de uma inserção efetiva da legislação educacional, com destaque para a Lei nº 10.639/2003, nos espaços educacionais. Inferimos que o *campo científico*, referente ao currículo e às relações étnico-raciais, aponta a permanência de uma perspectiva eurocêntrica, ainda não subvertida pela produção *simbólica* (Bourdieu, 1989) comprometida com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

c. Currículo oficial

Nesta subcategoria foram inseridos três artigos que discutem sobre as diretrizes curriculares oficiais em diferentes contextos. São eles: ‘Estudo de documentos curriculares prescritos: (de)compondo uma metodologia de investigação’, de Fabiany Silva e Christiane Fernandes (2019); ‘Interfaces entre avaliação e currículo de História no Ensino Médio’, de Alex Fernandes e Suzana Gomes (2018) e ‘O currículo de história na reforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro’, de Caroline Moraes e Luisa Spindola (2017).

Ao demarcar o recorte teórico e metodológico, o artigo de Fabiany Silva e Christiane Fernandes (2019) assume as noções conceituais de *campo* e *habitus* formuladas por Pierre Bourdieu (2008) para analisar os discursos curriculares. No aspecto metodológico, utiliza-se ‘uma versão do método de comparação’, desenvolvida em atividades na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. O artigo de Alex Fernandes e Suzana Gomes (2018) apresenta como

suporte teórico José Sacristán (2011), para refletir sobre currículo; Bernadete Gatti (2009) e Domingos Fernandes (2013, 2015) subsidiam a discussão sobre avaliação; já o suporte teórico se define pela análise de conteúdo delimitada por Laurence Bardin (2016). No artigo de Caroline Moraes e Luisa Spindola (2017) se assume o conceito de *ciclo de políticas*, delineado por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992) e Jefferson Mainardes (2006); a metodologia é definida por um recorte qualitativo, de acordo com as formulações de Maria Minayo (2008).

Os diferentes caminhos teórico-metodológicos percorridos pelos artigos são evidenciados: no primeiro caso opta-se por uma análise sociológica, o segundo ancora-se nos conceitos de currículo e avaliação, por outro lado, o último trabalho subsidia-se no conceito de ciclo de políticas. Salientamos a adesão de todos/as os/as autores/as a um suporte metodológico, o que pode indicar a tendência de as pesquisas sobre currículo oficial adotarem bases metodológicas.

Em relação à contribuição de cada um dos estudos, na presente temática, o artigo de Fabiany Silva e Christiane Fernandes (2019) analisa os currículos oficiais através de um levantamento de teses e dissertações sobre o *campo* do currículo. Esses trabalhos indicam que o currículo reflete as contradições e complexidades relativas ao contexto em que os documentos foram construídos, a partir do contexto econômico, social e político. O estudo conclui pela importância do estudo do currículo por meio de dissertações e teses que dispõem de conhecimento especializado e importante para o enfrentamento da realidade e suas desigualdades.

A investigação de Alex Fernandes e Suzana Gomes (2018) se debruça sobre a estrutura do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), em Minas Gerais. Os autores afirmam que a prescrição curricular que se propõe a ser inovadora e confiável ainda se baseia, predominantemente, no método tradicional, com destaque para memorização e uso equivocado das habilidades que são associadas aos conteúdos históricos canônicos. A conclusão encaminha a enorme distância entre o discurso oficial e o que é encaminhado na prática.

Em seguida, o artigo de Caroline Moraes e Luisa Spindola (2017) reflete sobre as mudanças no currículo da cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 2009 e 2013. A análise é realizada por meio de duas dissertações de mestrado que consideram esse contexto. A primeira investiga a atuação dos/as professores/as que formulam os cadernos pedagógicos e conclui que esses/as profissionais não são especialistas, e sim professores/as com experiência em sala de aula. A segunda constatou que os/as profissionais que utilizam os cadernos pedagógicos não se limitam apenas às ferramentas disponibilizadas pelo estado, que limitam a autonomia da escola

em favor da Secretaria de Educação. Dessa forma, percebe-se atribuição de diversos sentidos ao currículo oficial. De um lado, a perspectiva de professores/as que colaboram com a efetivação do currículo, e de outro, professores/as que ressignificam tais diretrizes na prática.

Percebemos que os artigos expostos realizam estudos sobre as diretrizes oficiais, que são implementadas de forma vertical, desconsiderando a prática. Nesse sentido, as pesquisas confirmam a assertiva de José Sacristán (2000) de que os currículos apartados da prática não permitem que a escola subverta as práticas tradicionais e já enraizadas no cotidiano escolar.

d. Currículo e Ensino de história.

Essa subdivisão agrupou estudos que relacionam intimamente currículo e o ensino da história. São estes: ‘Projetar sobre projetos: currículo e ensino de História’, de Antonio Almeida (2020); ‘Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil’, de Francisco Silva e Livia Borges (2018) e ‘Aulas de História: questões do/no tempo presente’, de Ana Monteiro (2015). O artigo de Antonio Almeida (2020) apresenta como referencial teórico Antonio Viñao-Frago (2007), para a discussão de cultura escolar; Marc Bloch (2002), para prática docente e de pesquisa, e Giulio Argan (2004), para projeto e destino. O aporte metodológico foi baseado em pesquisa documental.

No artigo de Francisco Silva e Livia Borges (2018) as bases teóricas que se destacam são Michael Young (2004), José Sacristán (2000) e Luís Freitas (1998), para discutir currículo. A metodologia se constituiu pela análise documental, por meio de Priscila Ferreira (2002). O artigo de Ana Monteiro (2015) utiliza como referencial teórico Marcia Ferreira *et al.* (2014) para o sentido de “Ensino de”, André Chervel (1990), Ana Monteiro (2007), Yves Chevillard (1991), Carmen Gabriel (2012), Ana Monteiro e Fernando Penna (2011), para a epistemologia do conhecimento, e François Dosse (2010; 2011) para a história ensinada no tempo presente. Em relação a método, o estudo se utilizou de questionários, de acordo com Maurice Tardif (2002), Clermont Gauthier (1998) e Maria Cunha (1989).

O recurso aos recortes teórico-metodológicos dos trabalhos acima possibilitou-nos inferir sobre a consolidação dos/as autores/as acionados em seus respectivos *campos*. Além disso, todos os trabalhos se baseiam em uma matriz metodológica. Tais aspectos podem indicar que pesquisas voltadas ao currículo, no ensino de história, apresentam a tendência de apoiarem-se em referenciais prestigiados, assim como se filiam a uma técnica metodológica.

A contribuição de cada trabalho para a temática se assenta em dimensões distintas: o artigo de Antonio Almeida (2020), mediante a possibilidade da utilização de projetos curriculares desenvolvidos por alunos/as da licenciatura em história, ao invés da inserção de

documentos exógenos a escola. O autor acredita que esse movimento seria benéfico em um contexto em que a educação rapidamente se transforma em um produto do mercado, fortalecendo a prática e a autonomia docente, em uma conjuntura que atua contra esta condição. O texto de Francisco Silva e Livia Borges (2018) se baseia no estudo do conhecimento através de textos publicados pela ANPEd, no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, e os hospedados na plataforma *Scielo*, ressaltando a parca vinculação entre educação e interdisciplinaridade, em especial no ensino de história. As fontes apontam como razão dessa conjuntura a ausência do diálogo com a história na formação do/a pedagogo/a.

Por fim, o artigo de Ana Monteiro (2015) analisa os sentidos atribuídos pelos/as docentes de história para que suas aulas sejam compreensíveis aos/as alunos/as. A autora conclui que nas aulas de história acontece uma negociação entre o estranho e o familiar, o conhecido e o desconhecido, passado e presente. Essa associação segue os objetivos dispostos no currículo de história de modo a articular aspectos historiográficos, elementos culturais e cotidianos de professores/as e alunos/as, assim como questões sociais no processo de mediação didático-cultural.

Assim sendo, os três artigos trazem uma clara associação entre currículo e ensino de história, especialmente no que diz respeito à figura docente nessa associação. Nesse sentido, o protagonismo docente é visto como essencial, por José Sacristán (2000), na efetivação de um currículo que vise ultrapassar as estruturas burocráticas que tradicionalmente engessam esses documentos. Com isso, somente é possível falar sobre um currículo democrático, quando a formação e a atuação dos/as professores/as são consideradas.

BNCC e currículo: algumas reflexões.

Durante o estudo, inspecionamos dois *campos científicos*; no que se refere à “Base Nacional Comum Curricular” foram agrupados artigos com diversas temáticas, divididos em subgrupos temáticos: ‘BNCC como retrocesso’, ‘Disputas em torno da BNCC’, ‘Atuação docente’ e ‘BNCC e avaliação’. Cada um desses subgrupos avançou no conhecimento através das reflexões em torno das dimensões da BNCC. Em ‘BNCC como retrocesso’, os cinco artigos identificam a BNCC como retrocesso para a educação brasileira, com base na interferência de setores privados, que buscaram refletir na educação valores ligados ao conservadorismo e à lógica de mercado. No subgrupo ‘Disputas em torno da BNCC’, os quatro artigos situam os diversos antagonismos que demarcaram a construção da Base, que se constitui em um processo com pouca participação popular, alijando os setores educacionais de efetiva participação no

documento. No subgrupo ‘Atuação docente’, os dois artigos demonstram que o currículo que se efetivou com a BNCC não prioriza o protagonismo docente. Por fim, a subdivisão ‘BNCC e avaliação’ demonstra que as diretrizes da BNCC, subordinadas a avaliações em massa, promovem um extenso controle do currículo escolar que se modifica para atender às exigências externas.

Ao abordamos a categoria de ‘Currículo’, os 13 artigos que a integram foram agrupados em quatro subgrupos que somaram argumentos fundamentais para a reflexão do currículo. Na subcategoria ‘História do currículo’ os/as autores/as concluem que as determinações atuais do currículo, dependem, em grande parte, de uma construção histórica que delega estas diretrizes ao presente. A subcategoria ‘Relações étnico-raciais’ acentua que apesar de arcabouço legal e mudanças pontuais nos espaços institucionais, a Educação Básica e a Educação Superior ainda se baseiam fundamentalmente em uma estrutura eurocêntrica. No subgrupo ‘Currículo oficial’, os estudos convergem para apontar a implementação de currículos que desconsideram as práticas e os/as agentes da escola. Por fim, o subgrupo ‘Currículo e ensino de história’ salienta a importância do/a professor/a na materialização do currículo, sendo este sujeito um elemento imprescindível na equação que resulta na aprendizagem histórica.

2.3. Algumas Reflexões Sobre o Capítulo...

Ao percorrer os *campos científicos* que versam sobre BNCC e currículo, alguns entrelaçamentos se tornaram evidentes, visto que as duas dimensões dialogam e ratificam-se mutuamente. Nesse sentido, a categoria de currículo esboça um contexto que a construção e a implementação da BNCC confirmaram.

Entre essas convergências ressaltamos a perspectiva de que a estrutura curricular é uma complexa construção onde se interligam presente e passado, que nem sempre se constituem lineares nesta estrutura. Tal estrutura converge com os trabalhos dos autores que pesquisam a história do currículo, os apontamentos de Ivor Goodson (1997) que afirma que o currículo se constitui como uma construção social trazida até o presente. O autor também assevera a importância de investigar o currículo como uma ‘fabricação’ para, assim, descortinar os interesses e ideologias intrínsecas a ele, permitindo que tenhamos conhecimento sobre os efeitos que o documento objetiva produzir, sejam estes relacionados à inclusão e exclusão de pessoas e visões de mundo. Ainda nesse sentido, o currículo também reflete a educação estatal

cuja a tendência é que as reformas retornem para padrões de ‘estabilidade e conservação’ sem a efetiva subversão da estrutura de ensino.

Esse processo é exemplificado pela promulgação da Base: que é percebida por muitos/as pesquisadores/as como um retrocesso na história do currículo. Inferimos ainda que o trato pontual e superficial com as Relações Étnico-Raciais no âmbito curricular se reflete na Base que inclui o tema a partir de uma igualdade genérica e técnica, sem propor vias para o combate ao racismo e obtenção de justiça social. Como demonstraram os artigos dispostos na categoria ‘Relações étnico-raciais’, os currículos, embora incluam a temática em seu arcabouço, não se constituem como suficiente para dar conta das demandas que perpassam uma educação voltada às relações étnico-raciais, visto que a inclusão curricular é superficial e não se compromete com a luta antirracista. Esse panorama fica ainda mais evidente quando os estudos demonstram que, mesmo após tantos anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, as determinações ainda não foram incluídas efetivamente de forma que ultrapassem a disposição burocrática. Para além disso, todos os estudos referentes à BNCC apontam como esse documento adota uma postura de normatividade liberal em relação a temas caros à sociedade, como a temática étnico-racial e a luta antirracista, ou seja, o documento cita o tema, no entanto, não existe uma perspectiva de enfrentamento que busque subverter o tratamento e combate do racismo na escola e sociedade.

Da mesma forma, as considerações sobre o ‘Currículo oficial’ evidenciaram uma estrutura vertical (que se estabelece de cima para baixo) que pouco considera os/as agentes escolares, convergindo com os apontamentos dos trabalhos sobre a construção da Base, que se constituiu com parco processo democrático e cuja implementação também se realiza com reduzido espaço para a atuação dos/as professores/as, responsabilizados pelo sucesso dos/as alunos/as nas avaliações de larga escala. Essas considerações encontram respaldo em Gimeno Sacristán (2000) que enfatiza como os currículos são construídos fundamentalmente pelas esferas administrativas, sem ampla participação popular, principalmente de agentes pertencentes à escola. Ainda segundo o autor, as reformas que não mudam profundamente a educação incluindo conteúdos, procedimentos, ambientes de ensino e, prioritariamente, a formação dos/as professores/as não trarão avanços à educação. Assim sendo, todos os trabalhos apresentados nas categorias de ‘Currículo oficial’ e ‘Atuação docente’ ratificaram os apontamentos anteriores quando apontaram a construção da BNCC e de Currículos baseados na Base como documentos que excluem a efetiva participação democrática, em especial de professores/as que são excluídos da formulação curricular que se torna, nessa configuração, um reflexo burocrático das determinações e interesses estatais e de setores poderosos da sociedade. Nesse sentido, são também os/as professores/as que materializam o currículo prescrito,

conferindo sentido às aulas de história e de outras disciplinas, mas que, no contexto atual da Base, encontram-se cada vez mais reduzidos a tarefeiros/as, cujo principal objetivo é buscar se enquadrar nas metas e objetivos delineados pelas diretrizes curriculares atuais.

Os *campos científicos* estudados retratam uma conjuntura educacional em que o currículo – onde se inclui a Base – por diversos fatores, não é construído ou vivido para avançar na qualidade da educação brasileira, mas restringe-se a cumprir uma função burocrática que engessa a prática. Nesse sentido, ressaltamos que um exemplo dessa tendência curricular demonstrada pela BNCC se exemplifica no ensino de história que, nos últimos anos, vem perdendo espaço e importância na Educação Básica, visto à disciplina ter sido extirpada do Ensino Médio, tendo espaço apenas nos últimos anos do Ensino Fundamental.

Nos documentos curriculares também está presente uma perspectiva predominantemente tradicional e liberal, que reflete um *projeto de cultura* que direciona a educação para a submissão ao mercado e a valores sem compromisso com a justiça social, onde ressaltamos o trato com a temática étnico-racial que se apresenta como uma adição para cumprir a letra da Lei nos currículos em geral e também na BNCC (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000). É importante destacar que embora a Base tenha se estabelecido como a diretriz curricular mais recente, outros documentos como a ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana’ permanecem em vigor e podem ser um caminho para atenuar a normatividade liberal encaminhada pela BNCC.

A incursão nos possibilitou confirmar a conjuntura que estabelece uma tradição seletiva nos currículos que exclui as contradições em uma hegemonia estabelecida pela normatividade liberal, inclusive a identidade amazônica que para além de uma demarcação territorial também é conformada por uma história, formação étnico-racial e cultura, que são, na Base, invisibilizadas em favor de uma padronização, do eurocentrismo e *sudestecentrismo*, que se estabelecem através de um *colonialismo interno* exercido pelos centros de poder do país (Haesbaert, 1999; Stavenhagen, 1963; Casanova, 1968; Oliveira, 1966).

Tendo em vista o panorama obtido através da análise dos *campos científicos* (Bourdieu, 1989) relativos ao Ensino de história, Currículo e a relação destes com a Base Nacional Comum Curricular, é necessário analisar como currículos nortistas, que seguem em diversas medidas o *projeto de cultura* (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000) da Base, incluem as singularidades regionais amazônicas, que no capítulo subsequente se referirá a história regional da Região Norte e seus estados.

CAPÍTULO III - AS SINGULARIDADES REGIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS DA REGIÃO NORTE REESTRUTURADOS PELA BNCC.

Neste capítulo realizamos a identificação do lugar ocupado pela regionalidade no ensino de história dos sete currículos estaduais da Região Norte, quais sejam: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Com isso, procuraremos analisar se esses documentos incorporam a história regional, como ocorre essa inserção, se há diálogo entre a história regional, a brasileira e mundial, e como as singularidades regionais são organizadas através dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Neste ponto, voltamos a ressaltar que a regionalidade é vista nessa tese como um aspecto inerente à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), visto que situamos as singularidades nortistas como motores que delineiam uma *identidade* regional, que demarca seu espaço pelas diferenças inerentes a outras regiões (Woodward, 2000). Nesse sentido, apontamos na esteira de Benedict Anderson (1991) a Região Norte como uma *comunidade imaginada* que é demarcada por diferenças, experiências e história que, compartilhadas, fazem emergir uma identidade regional que, se por um lado compartilha semelhanças com a identidade brasileira, também possui características que a constitui como recorte único.

Dentre os diversos aspectos que entrelaçam os estados nortistas em uma comunidade imaginada particular, destaca-se uma história específica da qual emergem experiências que constituem a identidade e diversidade nortista. Como afirma Kathryn Woodward (2000), a constituição e afirmação de uma identidade regional passa também pela afirmação de uma história e cultura que são compartilhadas e reivindicadas:

Esse passado é parte de uma “co-munidade imaginada”, uma comunidade de sujeitos que se apresentam como sendo “nós” [...] Ao ver a identidade como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum (Woodward, 2000, p. 28).

Sendo assim, a Região Norte é detentora de uma identidade própria que é originada de um passado, especificidades étnico-raciais, cultura e experiências que se entrelaçam para formar uma comunidade imaginada que constantemente é reelaborada e reafirmada. Dessa forma, o conceito de ‘Região’, ao ser aplicado à Região Norte, adquire sentidos para além da demarcação territorial, dentre estes, o reconhecimento de uma *diversidade territorial*, que segundo Rogério Haesbaert (1999) é constituída tanto pela existência de particularidades e de desigualdades que une alguns espaços quanto pela presença de singularidades específicas que não obrigatoriamente podem ter relação com outros espaços. Logo, ao aplicar esta definição a

nossa região, afiançamos a Região Norte como um cosmo que agrega uma experiência compartilhada por todos os estados e ao mesmo tempo é formada por microcosmos constituídos pelos estados e municípios com suas próprias singularidades. Segundo Edward Thompson (1978), a *experiência* emerge, neste contexto, como uma categoria inerente à definição de classe, visto que, para o autor a consciência e a cultura dos sujeitos são inseparáveis do materialismo histórico. Dessa forma, percebemos que a história nortista, sua diversidade étnico-racial e cultura fazem parte de um processo histórico que resulta em uma experiência particular da população presente nessa parte do país. Visto que:

O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (Thompson, 1981, p. 58).

De acordo com a proposição do excerto, assinalamos que a vivência e experiência da população amazônica é a soma de determinados fatores da vida material que resultaram em uma trajetória histórica que introjeta uma consciência social, valores e cultura que são vivenciadas em uma experiência histórica nortista.

Ressaltamos também que fazem dessa diversidade regional a composição étnica e racial da região, que segundo o IBGE (2020), com 4.504 possui a maior quantidade de comunidades indígenas, o que representa 63,4% da totalidade. Nesse sentido, os estados que possuem maior diversidade indígena são o Amazonas, Roraima e Pará. Por outro lado, a Região Norte é a terceira unidade da federação que abriga a maior quantidade de localidades quilombolas com 873 comunidades, onde se destaca o Pará com 516 quilombos⁸. Logo, nesta tese, percebemos a Região Norte como detentora de uma diversidade regional, que é concretizada pela presença de diferenças singulares em relação à outras regiões, como a formação étnico-racial, uma história e cultura específicas que resultam em uma experiência compartilhada por todos/as os/as habitantes dessa comunidade imaginada. Nesse capítulo nos voltaremos a um dos aspectos que constituem a diversidade regional nortista, qual seja, a história que é compartilhada por toda a região, assim como a história regional de cada estado, que longe de ser exclusiva de cada um, reúnem-se em um mosaico que respalda a identidade regional. Logo, é essencial analisar como essa identidade regional é incorporada pelos currículos nortistas baseados na BNCC.

A história regional no Brasil sobressaiu-se na década de 1970 quando a ANPUH (Associação Nacional de História) promoveu o incentivo a essa área de estudos, visto que o

⁸ IBGE. Contra Covid-19, IBGE antecipa dados sobre indígenas e quilombolas. Agência IBGE, 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487-contracovid-19-ibge-antecipa-dados-sobre-indigenas-e-quilombolas>>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

estudo de processos locais poderia auxiliar a compreensão da história do Brasil em sua totalidade (Bittencourt, 2008). Nesse sentido, concordamos com André Machado (2017) quando o autor afirma que a história regional ou local não é um fragmento isolado, mas sim um elemento que pode esclarecer conjunturas mais abrangentes. Desse modo, alguns eventos mesmo que ocorridos em espaços distantes dos centros de poder não precisam ser destacados como relevantes apenas para a região onde ocorreram, mas também podem ser alocados na história nacional. Geralmente, ocorre uma hierarquização onde a história nacional é aquela que acontece nos polos de poder, enquanto os processos históricos periféricos ficam delegados a história regional ou local (Machado, 2017).

Nesse ínterim, é necessário destacar possíveis diferenças entre a história regional e a história local. Salienta-se que na França e na Europa os dois termos não encontram diferença, portanto, constituem-se como sinônimos. No entanto, José D'Assunção Barros propõe uma conceituação diferente para cada um dos termos. Segundo o autor, a história regional situaria “um lugar integrado a um sistema [...] com sua própria dinâmica interna, suas regras, sua totalidade interna” (Barros, 2022, p. 48), já a história local seria um lugar “ancorado no espaço que se liga a outra espacialidade mais ampla” (Barros, 2022, p. 48). Nessa tese, utilizaremos os dois termos considerando que as duas definições se adequam ao nosso objeto de estudo e aos espaços que trabalharemos.

Ao analisar a presença da história regional no currículo, especialmente no Ensino Fundamental, percebemos que a temática encontra mais espaço nos Anos Iniciais da etapa (Bittencourt, 2008). Através dos anos do Ensino Fundamental, o espaço se dilata para dimensões maiores e conseqüentemente o espaço para a história regional diminui gradualmente, sendo quase que ausente no Ensino Médio:

Dessa forma, nas fases de maior desenvolvimento de criticidade do aluno, o cotidiano e a história regional são substituídos abruptamente por um ensino de História Geral. Assim, o cotidiano do aluno foi posto como um “degrau” mais simples de se compreender a realidade e no seu auge de criticidade apresenta-se a ele a tão discutida forma conteudista de ensino em círculo concêntrico (Lima; Muniz, 2020, p. 276).

Como argumentam os autores acima, estabelece-se uma hierarquia construtivista em que a história do regional, e que se relaciona ao cotidiano do/a aluno/a, é colocada em um nível inferior às dimensões, nacional e global. E mais que isso, os processos históricos abarcados na história nacional não necessariamente são os mais importantes para o processo histórico brasileiro, já que, se assim fosse poderíamos questionar a razão da Amazônia, um espaço fundamental durante toda a história do Brasil, não ser citada uma única vez durante a BNCC,

salvo em uma habilidade de geografia que situa os recursos da região (Lima; Muniz, 2020; BNCC, 2018).

Nesse sentido, a supressão da Amazônia e dos conteúdos regionais se relaciona em diversas medidas a um processo de globalização frenético que busca subordinar as esferas social, econômica, educacional, etc. a um controle hegemônico que se estabelece na BNCC por uma proposta que visa homogeneizar e quantificar a educação brasileira, como já discutimos antes nessa tese (Escobar, 2005; Lima; Muniz, 2020). A educação proposta para a região seria mais efetiva se dialogasse com a história, diversidade e cultura da região, assim como, com as fragilidades dessa parte do país para possibilitar a subversão da realidade de subordinação ao eurocentrismo e *sudestecentrismo* (Pereira *et al.*, 2021). Dessa forma, precisamos verificar se os currículos estaduais através da parte diversificada do currículo contemplam o espaço e identidade regional de seus estados e da região amazônica.

3.1. Delimitação dos estados da Região Norte e seus currículos.

Nesta seção pretendemos contextualizar, de forma histórica, social, econômica e educacional cada um dos estados da Região Norte, além de delinear o processo de construção de seus respectivos currículos. É importante destacar que pretendemos demarcar as trajetórias de cada estado como peças de um mosaico que forma a identidade regional da Região Norte, que concebemos como uma *comunidade imaginada* (Anderson, 1991), construída simbolicamente por sua diversidade étnico-racial, história, experiências e cultura próprias.

Ao demarcar essa concepção, pretendemos escrever uma *história a contrapelo* na esteira de Walter Benjamin, visto que situamos a história da Região Norte, suas particularidades e sua dimensão escolar e curricular como protagonistas da narrativa aqui delineada (Benjamim, 1981, *apud* Lowy, 2011). Essa posição significa desvencilhar-se de uma tradição que sempre colocou a história e a cultura do Sudeste como protagonistas do processo histórico e circunscrever um lugar de subversão em que a região amazônica e seus respectivos estados se tornem centrais na discussão esboçada. Abaixo, inserimos um mapa do Brasil, com o destaque para a Região Norte:

Mapa 1 – Localização dos Estados da Região Norte do Brasil.



Fonte: IBGE, 2020.

No mapa acima, buscamos situar melhor a proporção espacial da Região Norte, visto que nos mapas tradicionais, o tamanho da região parece menor que as de outras regiões, quando a extensão da Região Norte representa uma parte significativa do espaço territorial brasileiro. Assim, ao delimitar a Região Norte e seus respectivos estados, é indispensável destacar também o protagonismo espacial dessa parte do país.

Ao especificarmos o estado do Acre, localizado na Amazônia brasileira, destaca-se que este fazia parte do território peruano e boliviano até 1903, quando foi anexado ao Brasil com o Tratado de Petrópolis. A principal razão para a reivindicação do território pelo Brasil foi a renda gerada pela borracha, visto que antes do início da produção gomífera houve três tentativas do governo brasileiro em formalizar a anexação boliviana da região acreana (Franco, 2017).

A anexação da região acreana ao território brasileiro aconteceu depois de uma longa disputa pela posse dessas terras por bolivianos e brasileiros, estes últimos liderados por seringueiros e proprietários. A disputa resultou na ‘Revolução Acreana’ que se estendeu por 180 dias de conflito armado entre bolivianos e brasileiros até o total controle do vale do rio Acre pelo Brasil. Com a assinatura do Tratado de Petrópolis em 1903, o Acre foi integrado à República brasileira com a condição do pagamento de 2 mil libras esterlinas e a construção de

uma estrada de ferro que pudesse escoar a produção boliviana para o Brasil (Ugalde; Roweder; Farias, 2021).

Atualmente, o território possui 894.470 (oitocentos e noventa e quatro mil e quatrocentos e setenta) habitantes, com a densidade de 4,4 habitantes km², sendo considerado o estado menos povoado do Brasil (IBGE, 2020). A capital do estado Rio Branco concentra grande parte da população, o restante se divide em 22 municípios que se localizam em área de floresta. O estado possui 13 povos indígenas e 36 terras indígenas, indicando a grande diversidade do estado, o que colabora com o dado de que na Região Norte 7% da população rural é indígena (IBGE, 2015). Salienta-se que o Acre está inserido em uma conjuntura histórica que delegou ao Norte e Nordeste uma estrutura de acentuada fragilidade socioeconômica (Gusmão; Ribeiro, 2016). Soma-se a isso o fato de que o Produto Interno Bruto (PIB) do estado é o segundo mais baixo do Brasil, tornando essa região da Amazônia especialmente vulnerável (IBGE, 2020).

É necessário demarcar que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) no Acre entre 1991, 2000 e 2010 caminhou de 0,402 para 0,517 e depois se elevou para 0,663, respectivamente. Esses dados demonstram que no período houve uma variação positiva entre 1991 e 2010. Segundo o IBGE, esse número classifica o Acre em 21º lugar na classificação dos estados da Federação, revelando a fragilidade dos setores de longevidade, educação e PIB em relação a outros estados (IBGE, 2010).

Apesar de a literatura indicar que há uma forte relação entre a conjuntura socioeconômica e a educacional, isso não se confirma totalmente no estado, que até 2019 apresentava índices no Ensino Fundamental Anos Iniciais superiores à média do Norte e Brasil. Em 2019, o estado alcançou, nessa etapa, a nota de 5,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tornando-se o estado do Norte com o maior rendimento nesse indicador (INEP, 2021). Segundo Joana Gusmão e Vanda Ribeiro (2016) esse contraste pode ser explicado pela entrada de uma nova política educacional no Acre no final dos anos 1990, que incluiu na gestão escolar profissionais com formação e experiência que conduziram o diagnóstico e planejamento estratégico, e com isso, contribuíram para a melhora expressiva no desempenho do estado nos índices educacionais. No entanto, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os resultados não foram os mesmos, visto que o desempenho acima da média ocorreu até 2011. Em 2013, o resultado e meta foram os mesmos e já nos próximos anos o quociente foi abaixo da meta projetada (QEDU, 2022). Em 2019, a meta projetada para o estado foi de 5,5 enquanto o resultado foi de 4,8, figurando a maior distância entre os dois números desde o começo da avaliação do IDEB no Acre.

A conjuntura atual também refletiu na formulação dos documentos curriculares, cujo o Currículo de Referência Único do Acre é incluído. Segundo o *site* disponibilizado pela Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre e Undime-Acre⁹, o documento seguiu nove etapas antes de chegar em sua versão final. Inicialmente, houve o “Estudo dos textos introdutórios da BNCC”, depois o “Estudo da parte introdutória das orientações curriculares do Acre”, em seguida, a “Comparação da estrutura da BNCC e das orientações Curriculares”. O quarto passo foi o “Estudo dos conceitos: competências, capacidades, habilidades e conteúdos”. A seguir, aconteceu a “Análise das competências gerais e das áreas”, a sexta fase se constitui na “(Re)elaboração do currículo, comparando as habilidades da BNCC e nossos conteúdos e capacidade”. Após a fase anterior, aconteceu “Consulta pública da versão preliminar”, o que desembocou na “Consolidação da versão 1”, e por fim, sobreveio a “Análise da versão final do Novo Currículo de Referência Único do Acre pelo Conselho Estadual de Educação”.

Ainda segundo o *site*, participaram da elaboração do Currículo do Estado a sociedade civil, o comitê de implementação da BNCC (MEC, CONSED, UNDIME), a Comissão estadual de construção dos currículos, os/as coordenadores/as Estaduais de Currículo, a Equipe Técnica do MEC, os Conselhos (CNE, FNCEE, UNCME), a Comissão Estadual de Construção dos Currículos, o/a analista de gestão e colaboração, os/as coordenadores/as curriculares de etapa de ensino, o/a articulador de regime de colaboração, o/a articulador UNCME e FNCEE, e redatores/as do currículo.

Após a aprovação do documento pelo Conselho Estadual de Educação, em consonância com os atos do Conselho Nacional de Educação, seguiu-se a Resolução nº 264/2018 para a implementação da Base no estado do Acre. Segundo o próprio Referencial Curricular, o documento “é constituído por conhecimentos relevantes e pertinentes, permeados pelas relações sociais e articulados a vivências e saberes dos estudantes” (Acre, 2018, p. 19). A aceção acima será posta à prova ao analisarmos se o currículo do estado incorpora as singularidades regionais no ensino de história.

Ao nos debruçarmos sobre o estado do Amapá balizamos que essa unidade federativa faz fronteira com o estado do Pará e Guiana Francesa, sendo um território brasileiro relativamente recente, especialmente como unidade federativa. Ainda no século XVI, o atual

⁹ SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DO ACRE; UNDIME-AC. Etapas do trabalho de reelaboração. Currículo de Referência Único do Acre. 2018. Disponível em: <<https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/reelaboracao-do-curriculo-do-acre>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

estado do Amapá pertencia à Coroa Espanhola conforme estabelecia o Tratado de Tordesilhas. Com a União Ibérica, as fronteiras entre as terras pertencentes à Portugal e Espanha ficaram nebulosas, o que resultou na ocupação portuguesa da atual região amapaense. Entre as disputas com outras potências, pelas terras da região, destacou-se a reivindicação francesa que alegava o efetivo descobrimento e exploração econômica da área. A questão foi solucionada com o Laudo de Berna, em 1900, que definia a posse brasileira da região (Silva, 2017).

Apesar da longa disputa internacional pela região durante o século XIX e XX, o território amapaense foi considerado um vazio demográfico¹⁰, a despeito dos inúmeros povos originários que já ocupavam a região. A ocupação efetiva do atual estado do Amapá se constitui em um processo recente, que teve como principal catalisador o sistema capitalista. Nesse sentido, a exploração da borracha que ocorreu em todo o território amazônico também teve destaque na formação do Amapá, onde se concentrou no sul da região. Após o declínio da economia da borracha, a região permaneceu em marcha lenta rumo ao desenvolvimento (Silva, 2017).

Essa conjuntura permaneceu até 1943 quando o atual estado do Amapá se tornou Território Federal através do Decreto-Lei nº 5.812, o qual também criou os Territórios Federais de Rio Branco, Guaporé, Ponta Porã e Iguaçú. A nova condição trouxe ao Amapá uma série de medidas do Governo Federal para estimular o desenvolvimento social, econômico e de defesa. A efetiva autonomia política viria apenas com a Constituição Federal de 1988 que extinguiu os Territórios Federais (Silva, 2017).

Na estimativa de 2017, o IBGE apontou que a população no Amapá totalizava 797.722 (setecentos e noventa e sete mil e setecentos e vinte e duas) pessoas, constituindo-se como o segundo estado menos populoso do país. A partir de 1991, o estado apresenta taxas de crescimento populacional superior aos números da Região Norte e do Brasil, o que em muito se deve as atividades de mineração e a criação de cargos na burocracia governamental. Salienta-se que o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) do Amapá apresenta indicadores inferiores à média do Brasil, ainda que entre 1991 e 2010 tenha havido melhora

¹⁰ Este termo suscita críticas que se posicionam de forma contrária ao arcabouço discursivo, instituído na colonização por Portugal e posteriormente pelo Estado Brasileiro, para justificar a exploração da região amazônica. Essa retórica acionava as ideologias de cunho étnico-racial que invisibilizaram as populações amazônicas que se constituem com grande contribuição dos povos indígenas e africanos. As pesquisas que criticam o termo também elencam que a ideologia capitalista também se apossou desse arranjo para justificar a exploração predatória. Assim, o discurso que versa sobre o vazio demográfico foi usado para consolidação dos interesses do capital. Cf: PAULA, Jania Maria de. The myth of the Amazonian demographic void and attempts to establish immigration colonies. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 5, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28399>>. Acesso em: 1 mar. 2024.

significativa nos números influenciados, principalmente, pela educação (Rauber; Ferreira, 2021).

Entre os anos de 2007 e 2017, o IDEB do estado do Amapá apresentou melhora, aumentando de 2,70 para 3,0. Mesmo com este progresso, o estado ainda ficou abaixo do índice da Região Norte que, no mesmo período, avançou de 3,1 para 3,3. Além disso, as metas futuras para a região não são otimistas, visto que o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) demonstra que a maioria dos/as alunos/as das escolas públicas apresentam deficiência em Língua Portuguesa. Mesmo que as avaliações em massa estejam firmadas na meritocracia e em medidores variáveis, são esses números que determinam as políticas públicas para a região amapaense. Dessa forma, é necessário destacar que os indicadores socioeconômicos e educacionais do estado do Amapá são inferiores à Região Norte e ao Brasil (QEDU, 2022).

O processo de construção do Referencial Curricular do Amapá não se apresenta muito documentado. As únicas referências a esse processo somente são encontradas em alguns artigos do *site* do governo estadual amapaense e no próprio currículo estadual. Segundo notícia intitulada “Documento curricular amapaense é entregue ao Conselho de Educação”¹¹, publicada em novembro de 2018 no *site* do governo estadual, a construção de um currículo estadual “é um marco na educação brasileira e em especial no Amapá, em que haverá um referencial curricular em nível de território para garantir as aprendizagens e competências contextualizadas à cultura e identidade amapaense”. Além disso, o texto ainda pontua que o currículo estadual foi construído através de colaboração entre estados e municípios e reuniu cerca de 68,28 mil participações, das quais 83,8% foram de professores/as.

Outra notícia denominada “Seed inicia capacitação sobre a BNCC e Referencial Curricular Amapaense”¹², publicada em agosto de 2019, anuncia que a capacitação de professores/as é essencial para que o Referencial se torne prático em sala de aula. A formação contou com carga horária de 16 horas presenciais e mais 30 horas remotas. Ao nos voltarmos para o Referencial Curricular Amapaense especifica-se que o referido documento é resultado do Programa de Apoio à Implementação da BNCC no Estado do Amapá (ProBNCC/AP) que contou com um/a coordenador/a CONSED, um/a coordenador/a UNDIME, três

¹¹ GOVERNO DO ESTADO AMAPÁ. Documento curricular amapaense é entregue ao Conselho de Educação. 2018. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/0911/documento-curricular-amapaense-e-entregue-ao-conselho-de-educacao#:~:text=Portal%20Governo%20do%20Amap%C3%A1%20%2D%20Documento.entregue%20ao%20Conselho%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o&text=Objetivo%20%C3%A9%20garantir%20as%20aprendizagens,dias%20para%20an%C3%A1lise%20e%20homologa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 jan. 2024.

¹² GOVERNO DO ESTADO AMAPÁ. Seed inicia capacitação sobre a BNCC e Referencial Curricular Amapaense. 2019. Disponível em: <https://www.amapa.gov.br/noticia/0908/seed-inicia-capacitacao-sobre-a-bncc-e-referencial-curricular-amapaense>. Acesso em: 05 jan. 2024.

coordenadores/as de etapa, 22 redatores/as e colaboradores/as, 3 articuladores/as dos Conselhos Estadual e Municipais de Educação e um/a articulador/a de Regime de colaboração (Amapá, 2018).

A introdução do currículo do estado registra os principais momentos na formulação da BNCC: o dia D da BNCC que foi marcado pela “discussão da BNCC pelos/as profissionais da educação nas escolas públicas e privadas do Amapá”, o encontro das modalidades reservado “à discussão e elaboração dos textos referentes às Modalidades de Ensino presentes neste documento”, o dia C da consulta pública designado “para os profissionais da educação discutirem e realizarem suas contribuições à versão preliminar do referencial curricular” e a consulta pública que foi um “período destinado às contribuições para melhorias no documento” (Amapá, 2018, p. 11). Ainda na introdução assegura-se que o currículo estadual foi formulado em conformidade com o Guia de Implementação da BNCC e pesquisa de documentos curriculares dos municípios para garantir as especificidades locais. Segundo o documento, todos os procedimentos foram voltados a garantir que o currículo seja referência nas salas de aula.

Por outro lado, o estado do Amazonas se constitui como o maior estado do Brasil, fazendo fronteira com Roraima, Pará, Mato Grosso, Acre, Venezuela, Colômbia e Peru. Com uma população de 4.269.995 (4 milhões, duzentos e sessenta e nove mil e novecentos e noventa e cinco) pessoas apresenta uma densidade de 2,23 habitantes por km². Já o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) em 2010 foi de 0,674, número que indica significativa melhora desde 1991 (IBGE, 2010). No entanto, o grau de concentração de renda reflete na pobreza de parte expressiva da população, pois segundo o IBGE (2016), 42,9% dos domicílios amazonenses encontram-se em situação de insegurança alimentar.

A vulnerabilidade social do estado apresenta raízes históricas profundas, visto que ainda durante a colonização a região constitui-se como objeto de disputa entre as potências colonizadoras, portuguesa e espanhola, ainda que o Tratado de Tordesilhas (1494) instituísse a posse da região pela Espanha, o que foi ignorado pelos colonizadores portugueses. A primeira ação oficial na região ocorreu com a criação do Estado do Maranhão e Grão-Pará, oficializada no Tratado de Madri, que incorporou o território amazônico ao brasileiro. Em 1755 é criado o Estado do Amazonas com o nome de Capitania de São José do Rio Negro, que a partir de então se destacou na navegação internacional e na exploração dos seringais. Foi com a extração do Látex, que no século XIX e XX a cidade de Manaus obteve receita para se modernizar, apesar do bem estar social não acompanhar a prosperidade econômica. Em 1912, esse panorama se acentuou com a crise da borracha que mergulhou a sociedade amazônica na estagnação

econômica, que permaneceria até o ressurgimento da economia da borracha com a Segunda Guerra Mundial. O conflito incentivaria a Batalha da Borracha para o fornecimento de látex para os países Aliados, o que reforçou o papel da Amazônia como produtora de produtos primários (Lacerda, 2013).

Na Ditadura Militar cresceu a intervenção estatal na região que desejava a integração nacional desta. Entre as ações, estavam incluídas políticas de incentivos, além da reformulação administrativa da região - exemplificada pela criação da SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) e da Zona Franca de Manaus - que auxiliou na urbanização e desenvolvimento industrial da região, a qual, apesar de aumentar os lucros da região, não alterou as desigualdades sociais e a redistribuição de riquezas, principalmente na disparidade entre a capital e o interior (Lacerda, 2013).

Evidentemente, as desigualdades econômicas e sociais também se refletem na esfera educacional, o que é confirmado pelas avaliações em larga escala como o IDEB, que demonstra que apesar de um crescimento nas notas desde 2007 e do alcance das metas projetadas para o Ensino Fundamental I e II, o estado não conseguiu realizar o mesmo em relação ao Ensino Médio, que ficou abaixo da meta nos anos de 2017 e 2019 (INEP, 2022). Tais dados, apesar de não abarcarem todas as variáveis da educação do estado, especialmente as que não podem ser quantificadas, não podem ser ignorados, pois demonstram que o estado do Amazonas ainda está aquém das expectativas para sua educação em relação ao âmbito nacional (Jesus; Lima; Trindade; Oliveira, 2017).

A partir desse panorama histórico, socioeconômico e educacional, é preciso verificar como o currículo estadual da região reflete as particularidades amazonenses. As informações sobre a construção do Referencial Curricular do Amazonas são poucas, sendo encontradas apenas na apresentação do próprio documento e em matérias publicadas no *site 'Informe, Manaus.com'*, portal do governo do Amazonas. Segundo o Referencial Curricular, a formulação do currículo estadual inicia ainda em 2018 com a assinatura do Termo de Parceria Técnica entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED/AM) e a União dos Dirigentes Municipais de Ensino do Amazonas (UNDIME/AM) para formulação do currículo. Ainda se salienta que o Referencial Curricular foi construído “por uma equipe multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estaduais e municipais que se formaram a partir da constituição da Comissão Estadual de Implementação da BNCC no Amazonas” (Amazonas, 2018, p. 18), além da participação dos/as professores/as de todos os componentes de ensino de instituições estaduais como a SEDUC/AM e a SEMED/Manaus.

O texto de apresentação do documento acrescenta que no processo de leitura e contribuição estiveram presentes o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), a União dos Conselhos Municipais do Amazonas (UNCME/AM), o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado do Amazonas (SINEPE/AM), o Fórum da Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Além disso, houve a cooperação dos prefeitos/as e secretários/as de educação dos 62 municípios do estado do Amazonas. O documento também destaca a participação de articuladores/as regionais e locais, e ainda consulta *online* com 5.766 (cinco mil e setecentos e sessenta e seis) sugestões que foram sistematizadas e incluídas no documento.

Por meio do site '*informemanaus.com*', do governo do Amazonas, verificamos que para além da formulação, outras etapas vieram em seguida, como a aprovação, por unanimidade, do documento em 16 de abril de 2019 pelo Conselho Estadual de Educação¹³. Em outra reportagem, a página informa que “professores da rede estadual recebem formação com base no novo Referencial Curricular Amazonense”, a referida formação foi promovida pela Comissão de Implementação da Base Nacional Comum Curricular/AM e aconteceu entre 21 e 23 de novembro¹⁴. A notícia mais recente do *site* referente ao currículo amazonense data de 31 de janeiro de 2020 e informa que a “Secretária de educação disponibiliza Referencial Curricular Amazonense (RCA)” e ainda anuncia que o Referencial será integrado às escolas a partir do ano de 2020¹⁵.

Ao avançarmos para o estado do Pará, demarcamos que as origens históricas do estado datam do período da União Ibérica (1580-1640) quando o rio Amazonas foi ocupado pelas forças luso-espanholas, com a ocorrência da fundação de Belém, em 1616. Com o intuito de evitar invasões estrangeiras cria-se o Estado do Maranhão e Grão-Pará, em 1621. Mais de um século depois, com base na importância de Belém, funda-se o Estado do Grão-Pará e Maranhão, tendo como capital a cidade de Belém. Na formação do futuro estado do Pará, as missões religiosas no século XVII tiveram grande importância no controle do território e das populações

¹³ GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Referencial Curricular Amazonense é aprovado com diretrizes da nova BNCC. Informe Manaus, 2019. Disponível em: <<https://informemanaus.com/2019/referencial-curricular-amazonense-e-aprovado-com-diretrizes-da-nova-bncc/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

¹⁴ GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Professores da rede estadual recebem formação com base no novo Referencial Curricular Amazonense. Informe Manaus, 2019. Disponível em: <<https://informemanaus.com/2019/professores-da-rede-estadual-recebem-formacao-com-base-no-novo-referencial-curricular-amazonense/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

¹⁵ GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Educação disponibiliza Referencial Curricular Amazonense (RCA). Informe Manaus, 2019. Disponível em: <<https://informemanaus.com/2020/secretaria-de-educacao-disponibiliza-referencial-curricular-amazonense-rca-2/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

indígenas. Com a administração Pombalina, as missões se tornaram vilas e outras reformas foram realizadas para modernizar o controle português sobre o Estado do Grão-Pará. As iniciativas pombalinas no Grão-Pará somente tiveram sucesso na agricultura de exportação quando comparadas com os empreendimentos do Nordeste e Sudeste (Tavares, 2008).

A cabanagem e a extração da borracha foram outros processos que levaram à interiorização do território paraense no século XIX. O Movimento Popular da Cabanagem (1835-1840) avançou ao longo do Rio Amazonas construindo redes de resistências, enquanto a extração do látex, embora tenha gerado riqueza, beneficiou apenas as capitais Belém e Manaus, onde foram realizadas obras urbanas, higienizadoras e de controle social. Em quatro décadas, entre 1872 a 1910, a dinâmica ocasionada pela borracha triplicou a população do estado, além de ocasionar a criação de municípios, o que não significa dizer que houve um crescimento na qualidade de vida local (Weinstein, 1993; Silveira, 1994).

No processo de conformação histórica do estado do Pará podemos ainda citar a construção da estrada Belém-Bragança iniciada em 1875 e concluída em 1908 que provocou o surgimento de municípios e a vinda de pessoas de outras partes do Brasil e também de fora do país. A partir da década de 1950 surgiram projetos de integração que se aprofundariam com o regime militar. Todos esses processos históricos ajudaram a moldar o estado do Pará, econômica, política e socialmente (Tavares, 2008).

Neste ensejo, é essencial tratarmos sobre o panorama atual do estado paraense que apresenta índices preocupantes de vulnerabilidade social, onde 63% dos municípios do estado apresentam uma taxa de alta vulnerabilidade social e nenhum dos outros pode ser enquadrado na categoria de baixa vulnerabilidade. Ainda se salienta que o estado, apesar de melhorar esse índice entre 2000 a 2010, o avanço foi mínimo e ainda coloca o estado em uma disparidade alarmante quando comparado ao Sul ou Sudeste (Araújo, 2020).

No que se refere à educação, a rede educacional do estado é gerenciada por uma parceria público-privada denominada “Pacto Pela Educação Do Pará”, que baseia suas ações no SISPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional) que está em funcionamento desde 2013. Os resultados obtidos, nos últimos anos, dão conta de uma Educação Básica precária e baixa perspectiva de melhora para os próximos anos. Além de não podermos abranger toda a realidade educacional pelos índices obtidos por uma avaliação de larga escala, o SISPAE não abrange nem 60% dos/as alunos/as da rede estadual. Por outro lado, ao analisarmos o resultado do IDEB em 2021, no estado, tendo como referencial os Anos Finais do Ensino Fundamental, verificamos que o estado pontuou 4,4 em um cenário onde a meta era 5,3. Esse resultado

demonstra que o Pará ainda apresenta resultados distantes do ideal com urgência de melhora (Queiroz; Vale; Santos, 2018).

Tendo em vista esse panorama, precisamos verificar se o Documento Curricular do Estado do Pará faz frente a essa realidade e apresenta possibilidades para subverter a presente realidade. Em relação ao histórico de construção do documento, encontramos informações apenas no próprio documento, o qual sinaliza que desde 2014 o Pará já contava com uma proposta curricular, ano em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) solicitou o envio dos documentos curriculares dos estados para a construção da primeira versão da BNCC, que a partir da contribuição de diversos indivíduos se encaminhou para a segunda e terceira versão. Informações mais detalhadas sobre a construção do currículo do estado do Pará se encontram ausentes.

A análise do currículo paraense contou com duas versões, a primeira datada de 2018, e enviada para o Conselho Estadual de Educação para análise, e a segunda, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação com a Resolução nº 769, revisada e publicada em 2019 pela Secretaria de Estado de Educação do Pará. Ressaltamos que as duas versões possuem poucas diferenças e iremos nos deter a uma, especificamente: o trato da temática regional. Enquanto a versão de 2018 inclui no currículo de história tópicos relacionados com as singularidades regionais, a versão de 2019 exclui a temática do componente história e a concentra em Estudos Amazônicos, matéria existente apenas no Pará. Dessa forma, analisaremos a temática regional na versão de 2018 e como esta foi incorporada ou não na edição de 2019.

Avançando em nossa discussão, a origem do estado, hoje denominado de Rondônia teve início ainda no período colonial, com a presença de missões religiosas na região. Ainda no século XVII a bandeira de Antônio Raposo Tavares contribuiu para a expansão do território, em um período, no qual a região ainda pertencia à Espanha de acordo com o Tratado de Tordesilhas. As incursões bandeirantes facilitaram a resolução da questão com o Tratado de Madri, que concedia à Portugal a posse da região. A colonização e povoamento da região foram marcados por ciclos que, abundantes na região, se tornavam um atrativo para o mercado interno e externo. No início do século XVIII, o atual estado de Rondônia recebeu uma leva de colonizadores à procura de ouro na região, movimento que levou à formação de povoados. Outro ponto marcante na história amazonense e rondoniense foi a exploração dos seringais que, principalmente, em seu segundo ciclo trouxe uma enorme quantidade de migrantes para a região, mormente nordestinos (Cim, 2003).

Em 1943, foi criado o Território Federal de Rondônia que reunia espaços desmembrados dos estados do Amazonas e Mato Grosso. Essa divisão foi ratificada pelo IBGE em 1944, que

dividiu a região nos municípios de Porto Velho, Guajará Mirim e nove distritos. Em 1958, outro contingente de migrantes foi atraído para a região quando foram descobertas jazidas de cassiterita, inaugurando uma nova fase econômica na região. Além disso, os projetos de colonização - incentivados pelas colônias agrícolas, a conclusão da BR-029, a atuação do INCRA na região e a criação do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE) - promoveram o povoamento e desenvolvimento da região. A fomentação da infraestrutura e consolidação de órgãos governamentais foram essenciais para a criação do Estado de Rondônia, em dezembro de 1981. (Cim, 2003; Santos; Silva; Kozel; Silva, 2015; Silva, 2016).

A partir da década de 1990, Rondônia abandona o caráter agrícola e passa a ser uma plataforma do agronegócio, com isso, adquire um papel essencial no fornecimento de matérias primas e no atendimento do mercado internacional. Dessa forma, as dinâmicas sociais, econômicas e políticas de Rondônia também decorrem desse panorama, o que propiciou modificações territoriais e a implantação de Usinas Hidrelétricas, que priorizam o desenvolvimento nacional em detrimento dos impactos regionais (Santos; Silva; Kozel; Silva, 2015).

A formação histórica do estado de Rondônia resultou em uma realidade na qual se verificam baixos indicadores socioeconômicos. De acordo com o IBGE (Brasil, 2011) o estado possuía o terceiro maior PIB da Região Norte, apenas atrás do Pará e Amazonas. Por outro lado, ao analisarmos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) que reúne em seus parâmetros, educação, longevidade e renda, verificamos que embora o índice tenha melhorado de 0,407 para 0,690 de 1991 a 2010, a educação apresenta o pior resultado entre os três índices. O resultado reflete uma realidade em que apenas 1/3 da população do estado estudava durante o período especificado. Além disso, a taxa de desemprego gira em torno 34,07%; entre os que possuem ocupação, 30% recebem menos que um salário mínimo, sendo a principal ocupação entre a população a atividade agropecuária e o extrativismo vegetal (Brasil, 2015). A partir de tais dados podemos perceber uma latente fragilidade socioeconômica se compararmos os presentes índices de qualidade de vida, econômicos e educacionais com outros estados nortistas, e principalmente com os índices nacionais (Franzin; Almeida, 2015).

Além disso, se nos detivermos sobre os índices educacionais, verificaremos que, apesar do IDEB relativo aos Anos Finais do Ensino Fundamental ter aumentado de 4,7 para 4,9 entre 2017 e 2019, a meta de 5,2 não foi atingida. Embora, a meta não tenha sido alcançada, Rondônia junto com o estado do Acre figura com o melhor IDEB da Região Norte, o que constata a

deficiência educacional de toda a região, onde apenas o Amazonas atingiu a meta quantificada em 4,5 (Todos Pela Educação, 2020).

É importante destacar alguns pontos sobre a construção do Documento Curricular do Estado de Rondônia, que segundo a Secretaria de Estado da Educação, buscou “contextualizar as especificidades e realidades local, social e individual da escola e do estudante no âmbito do Estado de Rondônia” (Rondônia, 2018, p. 12). Além disso, salienta-se que o documento foi pensado por professores/as, técnicos/as educacionais, coordenadores/as pedagógicos/as e especialistas. A autonomia de cada escola também se apresenta como elemento priorizado pela concepção de currículo explicitada (Rondônia, 2018). Contudo, é necessário verificar se o currículo concretiza tais apontamentos, e principalmente se o Referencial Curricular de Rondônia faz frente à realidade regional e se apresenta condições de subvertê-la.

Em contrapartida, o estado de Roraima, localizado na Amazônia setentrional com fronteira para a Venezuela e Guiana, é formado por 15 municípios, com o total de 40 áreas indígenas protegidas, indicando uma grande diversidade étnica no estado. A primeira incursão colonizadora na região acontece ainda no século XVII quando acontece a expedição de Pedro Teixeira. Com isso, a ocupação portuguesa aconteceria para proteger o território e os seus recursos naturais dos interesses espanhóis e holandeses. No final do século XVII se firmariam, na região, fazendas que se voltaram à criação de gado. Na centúria seguinte, a população predominantemente indígena seria incrementada pela chegada de nordestinos que fugiam da seca. Com a Lei de terras em 1850, houve a organização de registros de propriedades e a instalação de uma freguesia devido a um povoado instalado na fazenda Boa Vista (Galdino; Silva; Gorayeb, 2017).

O governo Imperial, visando o controle territorial, cria a província do Amazonas em 1850, esta abrigaria também a área setentrional amazonense que em 1958 passaria a ser nomeada de freguesia de Nossa Senhora do Carmo. Com a Proclamação da República, a Província do Amazonas se torna Estado, por sua vez, a freguesia de Nossa Senhora do Carmo, por força de um Decreto Estadual, torna-se a Vila de Boa Vista do Rio Branco em 1890. Esse Decreto eleva a Vila à condição de sede do município de Boa Vista do Rio Branco, que apenas se tornaria cidade em 1926 e mais tarde se elevaria à capital de Roraima (Galdino; Silva; Gorayeb, 2017; Veras, 2009.).

O atual estado de Roraima permaneceria subordinado ao estado do Amazonas até 1943 quando o presidente Getúlio Vargas cria o Território Federal do Rio Branco, nomenclatura que se alterou para Território Federal de Roraima em 1962. Os interesses que determinaram a criação do Território estavam atrelados à defesa da terra, povoamento e da ‘civilização’. Entre

as décadas de 1970 e 1980 milhares de migrantes foram para a região em busca dos projetos de assentamento e dos rumores de garimpo. Esse fluxo populacional contava com o estímulo da elite política local que buscava transformar o Território em Estado, e assim realizar aspirações eleitoreiras. Assim, com a Constituição de 1988, os Territórios Federais de Roraima e Amapá são transformados em Estados. No entanto, a região ainda não possuía máquina administrativa nem recursos para assegurar sua independência, ou seja, os problemas de demarcação das terras indígenas, fundiários e sociais, assim como a dependência dos recursos da União permaneceram (Nogueira; Veras, Souza, 2013).

Nesse sentido, o estado de Roraima, já em suas origens, apresenta um panorama deficitário que refletirá em seus dias atuais, que se caracteriza por uma população em sua maioria indígena contando com 10 povos originários, e ainda por sua condição fronteiriça com a Guiana e Venezuela, o que incide em um contingente expressivo de imigrantes (Brasil, 2017). Até os dias de hoje, a principal fonte de renda do Estado são as transferências federais, visto à sua parca atividade econômica. Todos os 15 municípios de Roraima, com exceção de Boa Vista, dependem, prioritariamente, dos repasses da União. Percebemos também que entre 2002 e 2011 houve a redução da pobreza e da desigualdade, com o estado figurando, em 2011, na 14ª posição no *ranking* de PIBs de estados do Brasil. Ao observamos o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que considera os índices de longevidade, educação e renda, percebemos que entre 1991 e 2010 o índice cresceu de 0,692 para 0,707, o que transformou a classificação do estado de médio para alto em relação ao IDHM. No entanto, dentre os três índices, é a educação que apresenta o menor número, ou seja, 0,628, enquanto a renda figura com 0,695 e a longevidade com 0,809 (Lima; Lima; Sousa; Maia, 2016).

Essa conjuntura pode ser explicada pela estrutura educacional acompanhar o percurso administrativo histórico do estado, ou seja, nele, a educação somente é estruturada em rede quando a região adquire o *status* de estado da federação, com a criação de instituições de ensino superior, formação de um corpo de professores/as, gestores/as e técnicos/as especialistas, possibilitando a institucionalização escolar (Siems-Marcondes, 2017). Ao analisarmos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado de Roraima em 2021, em relação ao Ensino Fundamental Anos Finais verificamos que o estado pontuou 4,7, não alcançando a meta que era de 5,4. Tais dados apontam para uma fragilidade no contexto educacional que parece atingir todos os estados da Região Norte (QEDU, 2022). É preciso, então, verificar como o currículo estadual enfrenta essa realidade.

Em relação à construção do Documento Curricular de Roraima, o próprio documento encaminha que a formulação do currículo estadual começou com a homologação da BNCC, e

que em abril de 2018 foi constituída uma equipe para gerir e redigir o documento, sendo incumbida da “elaboração, análise, escrita e monitoramento do referencial” (Roraima, 2018, p. 8). Em maio do mesmo ano, um termo de adesão entre o estado e 14 municípios foi assinado, dando início ao Plano de Trabalho, que resultou na entrega do documento ao Conselho de Educação em novembro de 2018. O documento ressalta que a versão final do documento foi concluída a partir de discussões por membros do Conselho Estadual e Municipal de Educação, Grupos de Trabalho e Instituições de Ensino Superior.

Por fim, é necessário demarcar as origens do estado de Tocantins que podem ser localizadas, ainda na ocupação do estado de Goiás no século XVII com a chegada dos bandeirantes ao Rio Vermelho, em decorrência da descoberta de minas de ouro. A perspectiva de riqueza atraiu grandes levas de pessoas para a região e o surgimento de alguns núcleos urbanos. Com o declínio da atividade aurífera, a capitania de Goiás passou a se dedicar à agricultura de subsistência e à pecuária. É nesse período que os movimentos de ruptura entre o norte e sul iniciam. A população da região goianiense do norte sentia-se desprezada e abandonada, administrativamente, em demandas básicas pelo sul de Goiás (Oliveira, 2018).

Em resposta a essa conjuntura, a capitania de Goiás foi dividida em Comarca do Sul e Comarca do Norte em 1809. A última foi batizada de ‘Comarca de São João das Duas Barras’ que através do Ouvidor nomeado tentou alcançar a autonomia. Negada pelo imperador, as intenções de separação arrefeceram. A província voltaria a ser unificada em 1923, o que explicitou o atraso econômico do Norte com o fim da mineração, ao mesmo tempo em que a população do Norte continuava a alardear o abandono da região pelo Sul, essa reivindicação perduraria até a criação do Território Federal de Tocantins (Rodrigues, 2008; Oliveira, 2018).

O panorama de extrema fragilidade do norte de Goiás se alteraria na década de 1950 com as ligações rodoviárias promovidas pelo Governo Federal, o que ajudaria a tecer o futuro estado de Tocantins com a demarcação das terras e a especulação fundiária. A Rodovia Belém-Brasília (BR-153) marca esse movimento, que estimularia a fundação de cidades à beira da estrada e os incentivos fiscais entre 1960 a 1980, além da atração de um contingente populacional. Por outro lado, com o advento da Ditadura Militar, projetos agropecuários e industriais financiados pela SUDAM, SUDECO (Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste) e FINAM (Fundo de Investimentos da Amazônia) que foram implantados majoritariamente no norte de Goiás, contribuíram para que a região se integrasse à economia nacional (Aquino, 1996; Oliveira, 2018).

A década de 1980 foi marcada pela intensificação da luta do norte de Goiás por sua autonomia, com a criação, em 1981, da Comissão de Estudos dos Problemas do Norte de Goiás

(Conorte). A criação do estado de Tocantins foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 1988 sob o argumento de que o novo estado traria vantagens tanto para o sul quanto para o norte de Goiás, que no fim do processo se tornou o ente mais novo da República Federativa do Brasil (Barbosa, 1998; Oliveira, 2018).

Segundo Oliveira, Santos e Strassburg (2014) Tocantins é o resultado histórico do desenvolvimento capitalista no Brasil e da expansão agrícola na Amazônia. Por isso, é importante entrever os índices socioeconômicos do estado mais novo do Norte e Brasil. O estado de Tocantins se apresenta como um dos estados que mais crescem no Brasil atualmente, seja em índices demográficos, econômicos, seja de longevidade. No entanto, um índice não acompanha o crescimento do estado: o referente à educação. Vejamos.

O estado, atualmente, comporta 139 municípios, com uma população de 1.607.363 (um milhão, seiscentos e sete mil, trezentos e sessenta e três) pessoas (IBGE, 2021) e densidade de 4,98 habitantes por km² (IBGE, 2010). A urbanização de Tocantins apresenta índices superiores à Região Norte, mas ainda inferior ao Brasil (IBGE, 2010). A região apresenta também uma taxa de crescimento de 1,34%, número que supera o nacional, mas que não é maior que o da Região Norte. A taxa de natalidade, embora não supere a da Região Norte, é superior à do Brasil. Já a taxa de mortalidade é maior em relação à Região Norte, mas menor que a média nacional. Em relação ao saneamento, o estado possui 25% dos domicílios com saneamento adequado, superior a porcentagem de 22,4% do Norte. Além disso, Tocantins apresentou as menores taxas de alfabetização em relação ao Norte e ao Brasil (IBGE, 2010; Santos; Santos; Strassburg, 2014).

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) verifica-se que entre 2007 a 2011 a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental teve a superação da meta proposta, no entanto, de 2013 a 2019, o Índice fica abaixo da meta estabelecida pelo Plano Estadual de Educação. Ao analisarmos o resultado do IDEB, em 2021 para essa etapa, constatamos que o índice foi de 4,9 quando a meta desejada era de 5,4. Dessa forma, percebemos que o estado de Tocantins apresenta um fluxo de crescimento e desenvolvimento em muitos setores, dos quais a educação não faz parte, visto que o estado, desde 2013 não alcança as metas propostas (Lopes *et al.*, 2021). Essa conjuntura nos mostra que, longe da educação ser um problema, de um estado em específico, essa fragilidade engloba toda a Região Norte.

Dessa forma, analisar a principal diretriz curricular do estado é essencial para entender se esse documento apresenta alternativas para a melhora educacional e contempla as demandas regionais. Segundo o próprio documento, este foi resultado de um processo democrático e

coletivo, com a participação do Consed e Undime, diversas instituições e representantes dos/as profissionais da educação para a elaboração da versão preliminar do Documento Curricular do Tocantins. Destaca-se a participação da “Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), professores das redes estadual e municipal de diversas cidades, totalizando 185 colaboradores/as, atuando diretamente na elaboração do documento” (Tocantins, 2018, p. 1). Infelizmente, essas são as únicas informações disponíveis sobre a construção do documento, que não aprofunda a discussão sobre o processo de elaboração do currículo.

Percebemos através da contextualização histórica, social e educacional dos estados pertencentes à Região Norte, que esta é uma região que compartilha um passado de exploração intensiva e predatória de suas riquezas, prática que em diversos níveis ainda se mantém no presente. Essa conjuntura criou, na região, profundas desigualdades e fragilidades em seus diversos setores, gerando um abismo entre os índices do Norte e outras regiões como o Sul e Sudeste, como demonstrado na discussão encaminhada.

Pelo escopo desta tese destacamos os cenários educacionais que em todos os estados detalhados apresentam grave deficiência atestada pelos diversos índices delineados. Estes índices que se referiam à saúde, moradia, economia, e especialmente à educação, demonstram que os sete estados compartilham uma conjuntura que propicia uma experiência de desigualdade social, econômica e educacional se comparadas a estados como o Sul e Sudeste. Ao destacarmos a conjuntura educacional, verificamos que a Educação Básica, proporcionada para a população nortista, apresenta um grande descompasso com o resto do país. Apesar dessa conjuntura ser medida pelas avaliações de larga escala e por isso darem conta apenas da dimensão quantitativa, esses dados demonstram que a educação nortista está longe das metas propostas e do desenvolvimento educacional alcançado por outras regiões. Além disso, é importante termos em vista que tais resultados quantitativos são resultados de avaliações que desconsideram as realidades específicas, as singularidades dos/as educandos/as e especificidades docentes dos estados nortistas e que são considerados apenas numericamente através de metas e resultados. Nesse sentido, os índices obtidos, mais que medir posições, devem servir de base para o enfrentamento das demandas regionais através da proposição de políticas públicas que subvertam essa realidade (Oliveira; Lagares; Brito, 2020). Nesse sentido, os currículos estaduais, mais que seguir os encaminhamentos da Base, seriam mais efetivos se apresentassem condições de inflexionar o panorama educacional de seus respectivos estados, visto diversos estudos afirmarem que a atual diretriz nacional se constitui em um retrocesso

para a educação nacional (Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Lima; Hypolito, 2019; Macedo, 2017).

3.2. A disposição da história regional nos currículos nortistas.

Nessa seção buscamos verificar a presença da história regional nos sete currículos estaduais nortistas para situar um panorama geral sobre a temática local nos documentos. Visamos demarcar onde e como as singularidades regionais são alocadas nos documentos para que o capítulo subsequente se dedique a detalhar os aspectos que se sobressaem dessas observações.

Na introdução do componente curricular história do currículo do Acre situa-se a importância da história regional e a recusa ao eurocentrismo:

Considerando que o Currículo tem uma parte comum e uma parte diversificada e específica de cada Estado, o Currículo para o ensino de História orienta que ao se trabalhar os conteúdos históricos mais gerais, se faça uma articulação com os conteúdos mais locais e regionais [...] o conteúdo local não deve apenas aparecer de passagem por esses momentos, mas devem ser privilegiados tanto quanto os demais (Acre, 2018, p. 977).

Como percebemos acima, o referencial curricular enfatiza a importância da história do estado, além de reforçar a articulação entre essa dimensão com a história geral. No entanto, algumas páginas à frente, quando se enumera os direitos de aprendizagem de cada ano do Ensino Fundamental Anos Finais, apresenta-se apenas um item no 9º ano que remete à história regional. Neste item, aponta-se a necessidade de o/a aluno/a “conhecer aspectos da História Acreana, desde a Questão do Acre, no final do século XIX, até a época atual” (Acre, 2018, p. 987). Então vejamos que durante os quatro anos dessa fase do Ensino Fundamental são apresentados 39 direitos de aprendizagem, dentre os quais apenas um é referente às singularidades regionais. Já de início, verificamos que há uma incongruência entre o que o Referencial Curricular propõe e o que materializa quando aponta o que deve ser estudado na segunda fase do Ensino Fundamental.

Apesar desse contraste, percebemos que o currículo adiciona em sua agenda a inclusão da história regional. Ao analisarmos o quadro curricular de história do Ensino Fundamental Anos Finais, verificamos que ele é constituído pelos ‘Objetivos’, ‘Conteúdos’, pelas ‘Propostas de atividades’ e ‘Formas de avaliação’:

Quadro 16 – A história regional no currículo acreano.

| | 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO |
|--|--------|--------|--------|--------|
|--|--------|--------|--------|--------|

| | História regional | Total | História regional | Total | História regional | Total | História regional | Total |
|--------------------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| OBJETIVOS | 0 | 11 | 0 | 11 | 0 | 8 | 1 | 9 |
| CONTEÚDOS | 6 | 130 | 6 | 139 | 0 | 100 | 8 | 106 |
| PROPOSTAS DE ATIVIDADES | 3 | 77 | 2 | 81 | 1 | 57 | 2 | 58 |
| FORMAS DE AVALIAÇÃO | 2 | 90 | 0 | 77 | 0 | 58 | 2 | 65 |

Fonte: Currículo de Referência Única do Acre. / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Como se vê no quadro acima, no 6º ano, dispõe-se de 11 ‘objetivos’ que se constituem em “Capacidades/competências amplas da disciplina” (Acre, 2018, p. 1030), temos também 130 ‘conteúdos’, que é traduzido pelo documento como “O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos” (Acre, 2018, p. 1030), no entanto, apenas seis conteúdos se voltam ou se relacionam com a história regional. Já nas ‘propostas de atividades’ que, segundo o documento, são “Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos” (Acre, 2018, p. 1030), são enumeradas 77 possibilidades, das quais apenas três se relacionam à história regional, por fim, nas ‘formas de avaliação’ que se constituem em ‘Situações mais adequadas para avaliar’ (Acre, 2018, p. 1030) são dispostos 90 itens dos quais dois fazem referência às singularidades regionais. Dessa forma, com apenas 11 inserções voltadas à história regional entre 308 itens totais, esse ano possui apenas 3,5% da temática local entre a totalidade.

No 7º ano, são dispostos 11 objetivos, onde nenhum se refere à regionalidade, 139 ‘conteúdos’, dos quais seis tópicos se relacionam à temática regional, as ‘propostas de atividades’ totalizam 81 possibilidades, onde duas se relacionam com a história regional, além disso, são enumeradas 77 ‘formas de avaliação’ que também não se referem à temática regional. Assim, apenas 2,5% dos conteúdos do 7º ano se voltam à história regional. No ano posterior, são dispostos oito ‘objetivos’, onde nenhum se refere à temática regional, são listados 100 ‘conteúdos’, dos quais, nenhum concatena as particularidades regionais; as ‘propostas de atividades’ somam 57 alternativas cujo um item se refere de modo genérico à “pesquisa sobre particularidades da história local ou regional” (Acre, 2018, p. 1060), ainda são arroladas 58 ‘formas de avaliação’ que não se relacionam com a temática regional. Com isso, menos de 0,5% dos conteúdos desse ano priorizam a história regional. Por fim, no 9º ano, são apresentados nove ‘objetivos’, dos quais um se refere à regionalidade, 106 ‘conteúdos’ dos quais oito conteúdos se voltam à temática estadual, já as ‘propostas de atividades’ totalizam 58 sugestões,

onde duas propostas se relacionam com as particularidades regionais, além do mais, duas ‘formas de avaliação’ entre 65 se associam às especificidades do estado. A partir desse quantitativo, apontamos 5,5% dos conteúdos do 9º ano que se relacionam com a história da região.

A partir dos dados detalhados, em primeiro lugar, verificamos que a relação entre a história regional e geral é extremamente desproporcional, mesmo nos anos em que se fazem mais referências à história regional, o número de abordagens sobre a temática é ínfimo se comparado com a história brasileira ou mundial. Com isso, destacamos que entre 1077 (mil e setenta e sete) dos itens voltados à disciplina história, apenas 33 se voltam à história regional, o que representa um pouco mais de 3% de espaço concedido à temática em relação a dimensões mais abrangentes. A medida irregular entre o panorama geral e o regional indica que o currículo acreano prioriza uma formação que abranja conteúdos exógenos em detrimento da história regional. Acreditamos que essa é uma tendência que se volta ao cosmopolitismo propagado pela BNCC e seguido pelos currículos estaduais, que visa adequar os sujeitos a um cenário homogêneo de sociabilidade neoliberal (Mello; Marochi, 2019) assentados no eurocentrismo e *sudestecentrismo*.

Ao nos voltarmos para o currículo do Amapá, ainda na introdução da disciplina história, observamos que a história regional do Amapá não é tratada especificamente, ao invés disso, são feitas duas menções genéricas a uma possível história regional, mas que não são referidas com essa nomenclatura. Os/As redatores/as salientam que as crianças, nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, devem “ampliar a compreensão de sua própria história” (Amapá, 2018, p. 218), nos próximos parágrafos demarca-se que o sexto e sétimo anos devem abarcar “movimentos históricos de caráter local, nacional e global, em diversos tempos e espaços” (Amapá, 2018, p. 219). Com base nas inserções anteriores, evidenciamos que a história regional e a local não se encontram suficientemente demarcadas no currículo, sendo incluídas em menções genéricas que não contemplam especificamente a história do Amapá.

Seguindo para o quadro curricular da disciplina, observamos que esse espaço inclui as ‘Unidades temáticas’, ‘Objetos do conhecimento’ e ‘Habilidades’. Percebemos também que a categoria de ‘Habilidades’ é a única em que as particularidades regionais do Amapá são inseridas na disciplina de história, salvo um item na categoria de ‘Objeto do conhecimento’ que realiza uma referência genérica à história regional no 9º ano, no entanto, o item em questão foi em sua totalidade copiado da BNCC:

Quadro 17 – A história regional no currículo amapaense.

| | 6º ANO | | 7º ANO | | 8º ANO | | 9º ANO | |
|--------------------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| | História regional | Total | História regional | Total | História regional | Total | História regional | Total |
| UNIDADES TEMÁTICAS | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 4 |
| OBJETOS DE CONHECIMENTO | 0 | 16 | 0 | 15 | 0 | 22 | 1 | 40 |
| HABILIDADES | 2 | 21 | 2 | 17 | 4 | 27 | 9 | 39 |

Fonte: Referencial Curricular Amapaense. / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

No quadro do 6º ano são apresentadas quatro ‘unidades temáticas’, 16 ‘objetos do conhecimento’ e 21 ‘habilidades’ das quais duas se voltam à temática regional. Com tais números, verifica-se que menos de 5% dos conteúdos desse ano se refere à história regional. No 7º ano são dispostas quatro ‘unidades temáticas’, 15 ‘objetos do conhecimento’ e 17 habilidades onde duas fazem referência à história do Amapá. Esse quantitativo resume a história regional a 5,5% da totalidade dos conteúdos.

No 8º ano são esboçadas cinco ‘unidades temáticas’, 22 ‘objetos de conhecimento’ e 27 ‘habilidades’ das quais quatro abordam a história do Amapá. A partir destes números, apenas 7,4% da história presente nesse ano se refere à dimensão regional. Por fim, no 9º ano são enumeradas quatro ‘unidades temáticas’, 40 ‘objetos de conhecimento’ em que um se aproxima da história do estado, 39 habilidades das quais nove se voltam à história do Amapá. Com isso, 12% dos conteúdos abordam a temática regional. De pronto, percebemos a desproporcionalidade entre as disposições que se referem à história regional e à história nacional e mundial. Dentre as 17 unidades temáticas, nenhuma se concentra na história do estado, além disso, entre os 93 objetos de conhecimento, apenas um realiza uma menção genérica à regionalidade, e finalmente, no conjunto de 104 habilidades apenas 15 enfocam as particularidades regionais. Assim, considerando 215 inserções do currículo de história do Amapá, apenas 10 abordam a temática regional, o que equivale a menos de 5% da totalidade.

Percebemos também que, embora haja uma incidência maior da temática regional no 9º ano, verifica-se que os conteúdos em geral aumentam no referido percurso, que praticamente duplicam se comparados aos anos anteriores. Logo, embora os conteúdos relacionados à regionalidade aumentem, isso não necessariamente é indicativo de que a temática é mais valorizada nesse ano. Acreditamos que um dos motivos da homogeneização temática voltada ao eurocentrismo e *sudestecentrismo* dos currículos analisados é a tendência advinda da Base

em unificar a temática dos currículos, visando as avaliações de larga escala, principal motivação dos currículos nacionais (Apple, 2011, Barreto, 2016; Silva; Fernandes; 2019).

Por outro lado, ao analisarmos a parte do Referencial Curricular do Amazonas que delinea a sua proposta para a disciplina história, percebemos que a primeira menção à história regional é inserida nas temáticas anunciadas para cada ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Nos quatro anos do Ensino Fundamental, a história regional apresenta-se como uma complementação de conteúdos gerais, ou seja, anuncia-se que o currículo trabalhará com determinadas temáticas, relacionando estas à história regional:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro[.] São recuperando [recuperados] aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, como exemplo o registro das primeiras sociedades com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo, e relacionando com a história regional. (Amazonas, 2018, p. 526)

Como vemos no excerto, a história regional se apresenta mais como um apêndice genérico, visto que não especifica exatamente qual o foco da temática regional. Essa estrutura se repetirá na descrição das temáticas no 7º ano, já no 8º ano se ressalta os processos de Independência e seus reflexos no Brasil e na Amazônia. Por fim, no 9º ano se aborda a história republicana e processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos, com o acréscimo ao reconhecimento das especificidades regionais.

Após a delimitação acima, são dedicados dois parágrafos para o debate da história regional dentre as oito páginas, nas quais o componente, história é discutido. Nesse sentido, a história regional é apresentada como fundamental no estudo da disciplina, tendo em vista aproximar e valorizar a realidade do/a aluno/a no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o protagonista, assim como seu grupo social da história ensinada. Além disso, o texto ressalta a importância de se pautar, na história regional, os povos indígenas, quilombolas e comunidades ribeirinhas do estado do Amazonas. Salienta-se ainda no texto a importância de que os temas regionais sejam pautados pelas pesquisas acadêmicas desenvolvidas no contexto estadual Amazonense.

Em relação ao quadro curricular, percebemos que este se organiza em cinco categorias, que são: ‘Unidade temática’, ‘Competências’, ‘Habilidades’, ‘Objetos de conhecimento’ e ‘Detalhamento dos objetos de conhecimento’. Ao analisarmos a presença da história regional nesta parte do currículo, percebemos o número diminuto de aparições desta temática:

Quadro 18 – A história regional no currículo amazonense.

| | 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO |
|--|--------|--------|--------|--------|
|--|--------|--------|--------|--------|

| | História regional | Total | História regional | Total | História regional | Total | História regional | Total |
|---|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| UNIDADE TEMÁTICA | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 6 | 0 | 4 |
| COMPETÊNCIAS | 0 | 19 | 3 | 28 | 0 | 35 | 7 | 48 |
| HABILIDADES | 0 | 18 | 0 | 17 | 0 | 27 | 4 | 36 |
| OBJETOS DE CONHECIMENTO | 0 | 17 | 0 | 14 | 0 | 25 | 1 | 39 |
| DETALHAMENTO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO | 10 | 58 | 10 | 75 | 9 | 85 | 15 | 129 |

Fonte: Referencial Curricular Amazonense. / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Vejamos que no ano 6º ano se apresentam quatro ‘unidades temáticas’, destas nenhuma faz referência à história regional, 19 ‘competências’ também sem a presença da referida temática, 18 ‘habilidades’ que não se relacionam com história regional, 17 ‘objetos de conhecimento’ que não se voltam à temática local, e por fim, estão presentes 58 ‘detalhamentos dos objetos de conhecimento’ dos quais dez se voltam à temática regional. Esse quantitativo representa menos de 9% do espaço para a história regional nesse ano.

No 7º ano, verificamos a presença de cinco ‘unidades temáticas’ sem referências à história regional, 28 ‘competências’ das quais três contemplam a temática local, 17 ‘Habilidades’ que não se relacionam com a referida temática, 14 ‘objetos de conhecimento’ que também não se associam a história regional, 75 ‘detalhamentos dos objetos de conhecimento’ dos quais dez se conectam à regionalidade do estado. Assim, as inserções voltadas à história regional representam menos de 9,5% da totalidade do currículo do 7º ano. No 8º ano, estão presentes seis ‘unidades temáticas’ que não se associam à história regional, 35 ‘competências’ que não mencionam o tema, 27 ‘habilidades’ que não aludem ao referido assunto, 25 ‘objetos de conhecimento’ que não abarcam as singularidades regionais, 85 ‘detalhamentos do conhecimento’ dos quais nove abordam a história regional do estado do Amazonas. A partir de tais dados, apontamos que entre 178 inserções nesse ano, apenas 9 se referem à temática regional, isso significa que apenas 5% do conteúdo desse ano considera a temática. Por fim, no 9º ano verificamos quatro ‘unidades temáticas’ que não contemplam a história regional, 48 ‘competências’ dentre as quais sete priorizam a temática, 36 ‘habilidades’ onde quatro fazem referência ao assunto citado, 39 ‘objetos de conhecimento’ dos quais um alude a temática regional, 129 ‘detalhamentos dos objetos de conhecimento’ dentre os quais 15 se voltam a história regional. Assim, tendo em vista esses números, apenas 10,5% dos conteúdos do 9º ano priorizam a história da região Norte e da Amazônia. Ao considerarmos toda a história abordada,

nos quatro anos do ensino fundamental, verificamos entre as 689 inserções totais, que apenas 59 se voltam à história regional, o que se traduz em 8,5% de espaço reservado a essa dimensão na disciplina história no Referencial Curricular do Amazonas.

Como percebido pelos dados acima, o Referencial Curricular do Amazonas reserva um espaço diminuto para a temática regional quando comparamos com a quantidade de conteúdos ligados à história Geral e do Brasil, contrariando a intenção do currículo de subverter essa condição, mencionada em parágrafo anterior. É perceptível também que a maior incidência da temática acontece na categoria nomeada de ‘detalhamento dos objetos de conhecimento’, tornando a temática apêndice dos conteúdos referentes à história do Brasil e do mundo. Também demarcamos que o 9º ano se apresenta como o percurso em que mais se aciona as singularidades regionais. Dessa forma, o documento amazonense segue os currículos anteriores em abordar predominantemente no 9º ano a temática regional, seguindo a estrutura da BNCC, o que demonstra a subordinação a um modelo padronizado ao invés da inovação dos/as agentes internos/as das escolas (Sacristán, 2000; Almeida, 2020)

No currículo do Pará, as considerações sobre a temática regional no componente história começam ainda na seção dedicada às Ciências Humanas quando se demarca que a concepção adotada para as disciplinas história, geografia e estudos amazônicos privilegiará o espaço amazônico e paraense, de modo que as discussões sempre partam da Amazônia para suas conexões com o global. Além disso, o texto aponta a existência de um subeixo denominado ‘A identidade cultural dos grupos sociais amazônicos’ que analisará aspectos regionais nas três disciplinas (Pará, 2018, 2019). A parte do texto que se volta somente ao componente história pouco fala sobre as singularidades regionais, salvo duas menções, a primeira quando se menciona de modo genérico que o passado é marcado por “processos locais, regionais, globais [...]” (Documento Curricular do Pará, 2018, p. 431) e por fim, quando sinaliza a importância de conectar a dimensão regional e global.

Ao adentrarmos no quadro curricular, percebemos que este é dividido, além do eixo e subeixo, em duas seções: ‘Objetivos de aprendizagem’ e ‘Habilidades’. Na versão de 2018, o quadro referente à história possui apenas três tópicos relacionados à temática regional, um incluído na categoria de ‘objetivos de aprendizagem’ no ciclo 3 (6º e 7º ano) e dois tópicos incluídos em ‘habilidades’ no ciclo do 8º e 9º, estes transpostos da BNCC. Já na versão de 2019, esses tópicos desaparecem da disciplina história e um deles é realocado em estudos amazônicos, que agrupa história e geografia em uma nova disciplina, que prioriza as temáticas paraenses. Por conta disso, analisaremos também os tópicos que se relacionam à história na disciplina estudos amazônicos:

Quadro 19 – A história regional no currículo paraense.

| | CICLO DO 6º E 7º ANO (História - 2018) | | CICLO DO 8º E 9º ANO (História - 2018) | | CICLO DO 6º E 7º ANO (Estudos Amazônicos - 2019) | | CICLO DO 8º E 9º ANO (Estudos Amazônicos - 2019) | |
|----------------------------------|--|-------|--|-------|--|-------|--|-------|
| | História Regional | Total | História Regional | Total | História Regional | Total | História Regional | Total |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | 12 | 33 | 7 | 31 | 11 | 32 | 7 | 31 |
| HABILIDADES | 0 | 35 | 0 | 42 | 0 | 34 | 3 | 39 |

Fonte: Documento Curricular do Estado do Pará (2018;2019). / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

No quadro que se refere a estudos amazônicos, as ‘habilidades’, cunhadas para história na BNCC, são associadas a ‘objetivos de aprendizagem’ que contemplam a temática regional. Em história, na versão de 2018, no ciclo que engloba o 6º e 7º anos, 12 dos 33 ‘objetivos de aprendizagem’ se voltam à história regional, já as 35 ‘habilidades’ presentes não se referem à temática, sendo que são todas oriundas da Base. Esses números sinalizam que a temática regional detém, aproximadamente, 17,5% do espaço reservado a disciplina história. No ciclo do 8º e 9º anos, apresentam-se sete ‘objetivos de aprendizagem’ que mencionam as singularidades paraenses entre a totalidade de 31, e 42 ‘habilidades’. Assim, esse ciclo dispõe de 9,5% de história regional entre a totalidade de conteúdos históricos. Além disso, ao considerarmos a proporção entre a história regional e outras dimensões, apontamos que as menções às singularidades do estado e da região totalizam 14,2%.

Já na versão de 2019, conforme mencionado, toda a temática histórica regional se concentra em estudos amazônicos. O quadro curricular de estudos amazônicos no ciclo do 6º e 7º anos abarca 11 ‘objetivos de aprendizagem’ que se relacionam às singularidades regionais entre 32 itens e 34 ‘habilidades’. Esse quantitativo corresponde a menos de 17% de história regional nesse ciclo. No ciclo do 8º e 9º anos estão dispostos sete tópicos que se conectam à história regional entre 31 ‘objetivos de aprendizagem’ e 39 ‘habilidades’ das quais três se relacionam à regionalidade. Com isso, os números detalhados apontam a presença de aproximadamente 14% de história regional entre os temas em geral. Por outro lado, a totalidade de inserções da disciplina de estudos amazônicos sobre a história regional totaliza 15,4%. A categoria de ‘habilidades’, diferente da versão de 2018, também incluem seis ‘habilidades’ criadas especificamente para a esfera regional, no entanto, apenas uma se relaciona à história.

Nesse sentido, no currículo de história do Pará está quase ausente a temática regional na versão de 2018, e desaparece na versão de 2019. A história regional é alocada em estudos amazônicos que concentra toda a especificidade paraense tanto em história como em geografia.

Contudo, embora seja profícuo que uma disciplina tenha a citada função, é preocupante que o componente, história, seja esvaziado dessa especificidade regional, contendo apenas a esfera nacional e mundial. Nesse sentido, argumentamos a indispensabilidade da disciplina história proporcionar uma aprendizagem significativa para os/as estudantes com a abordagem da história de sua região, estado e população, sem isso, esse componente curricular propaga uma tradição seletiva pautada pelo eurocentrismo e *sudestecentrismo* excluindo a *experiência compartilhada* (Thompson, 1981) pela população nortista do ensino de história. Ainda em tempo, o objetivo anunciado de integração entre o regional e o global na seção de Ciências Humanas não é cumprido na disciplina história. Com isso, a estrutura padronizada do currículo de história atende a um projeto maior dos currículos nacionais, isto é, extirpar as especificidades, a criticidade e a imprevisibilidade da educação em favor do *gerencialismo neoliberal* (Macedo, 2016).

Por outro lado, o Referencial Curricular de Rondônia pouco faz referência às singularidades regionais no componente de história. Ainda que na introdução do documento se defina como indispensável considerar a “realidade local, social e individual da escola e do aluno” (Rondônia, 2019, p. 9). Essa premissa não se confirma no currículo de história que, ainda na introdução do texto da disciplina, menciona a inserção da história regional apenas durante o 3º e 4º anos:

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. A intenção é que os objetos de conhecimento explorados estejam vinculados à história do município onde o aluno reside do estado de Rondônia como parte integrante da Região Norte e Brasil (Rondônia, 2019, p. 500).

Como percebemos no excerto, o currículo cita as duas séries em questão como etapas para o trato da realidade e história regional. Salienta-se que essa relação não será estabelecida com os outros anos do Ensino Fundamental, sendo a citação acima a única referência às singularidades regionais na introdução do componente história.

Ao nos determos sobre o quadro curricular correspondente aos Anos Finais do Ensino Fundamental percebemos que a história regional está ausente dos dois primeiros anos da etapa, quais sejam, o 6º e 7º anos. A temática timidamente aparecerá no 8 e 9º anos, veremos. As categorias presentes no quadro curricular são: ‘Unidades Temáticas’, ‘Objetos de Conhecimento’ e ‘Habilidades’:

Quadro 20 – A história regional no currículo rondoniense.

| | 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO |
|--|--------|--------|--------|--------|
| | | | | |

| | História Regional | Total | História Regional | Total | História Regional | Total | História Regional | Total |
|--------------------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| UNIDADES TEMÁTICAS | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 3 |
| OBJETOS DE CONHECIMENTO | 0 | 134 | 0 | 94 | 18 | 121 | 6 | 166 |
| HABILIDADES | 0 | 19 | 0 | 17 | 0 | 27 | 3 | 36 |

Fonte: Documento Curricular de Rondônia (2018). / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Como vemos acima, no 6º ano, temos quatro ‘unidades temáticas’, 134 ‘objetos de conhecimento’ e 19 ‘habilidades’, no 7º ano, verificamos quatro ‘unidades temáticas’, 94 ‘objetos de conhecimento’ e 17 ‘habilidades’. Nenhum dos quantitativos citados inclui as singularidades regionais.

No 8º ano, são dispostas quatro unidades temáticas, 121 ‘objetos de conhecimento’ dos quais 18 dialogam com temática regional, e 27 ‘habilidades’. Assim, nesse ano, a presença da história regional se resume a 11,8% da totalidade de conteúdos abordados. Já no 9º ano, são apresentadas três ‘unidades temáticas’, 166 ‘objetos de conhecimento’ dos quais seis fazem referência às singularidades regionais, 36 ‘Habilidades’ das quais três se referem genericamente à temática histórica local, exploraremos isso adiante. Contudo, no 9º ano verifica-se que apenas 4,3% dos conteúdos abordam a história regional. Além disso, a proporção de todos os anos da história regional se constitui em apenas 7,5% de todos os temas expostos. Dessa forma, percebemos que a história regional é colocada em segundo plano no currículo de Rondônia, visto estar ausente nos dois primeiros anos da segunda etapa do Ensino Fundamental e ser alocada timidamente nos dois últimos. Essa estrutura se coaduna com os outros currículos analisados que priorizam o eurocentrismo e *sudestecentrismo* seguindo os desígnios da BNCC, que visa a homogeneização da educação. Afinal, se houvesse espaço para as especificidades dos estados, como aplicar a padronização das avaliações de larga escala? Logo, ao optar pela padronização propagada pela BNCC os currículos estaduais se subordinam a um projeto que se assenta pelo *neoliberalismo, neoconservadorismo e quantificação da educação* (Apple, 2011; Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Mello; Marochi, 2019; Macedo, 2017; Barreto, 2016; Silva; Fernandes; 2019)

Ao avançarmos para o currículo de Roraima apontamos que na introdução do componente história, as perspectivas pretendidas relacionadas às singularidades regionais já se encontram bem demarcadas. Já nas primeiras linhas do referido texto, aponta-se que as “especificidades loco-regional, [são] uma perspectiva fundamental para se distanciar do conceito da história nacional como um todo homogêneo” (Roraima, 2018, p. 464). Desse modo,

apresenta-se um compromisso com a história regional na formulação do componente história. Além disso, ressalta-se também a necessidade da relação dos objetos de estudo não só com a dimensão global, mas também na esfera local.

Ainda se salienta a produção de saberes, pelos indivíduos, motivada pelo seu espaço e as vivências inerentes a ele, o que se caracteriza pela construção da história loco-regional. Também se demarca a importância da adoção de diversas percepções sobre objetos e fontes históricas que remetem à história e cultura roraimense. Os/As redatores/as destacam que o estudo de outras dimensões da história tem como base a história de Roraima, especialmente a que envolve os povos indígenas e migrantes que fazem parte da população roraimense, este movimento se volta para a compreensão, por parte dos/as alunos/as das alteridades presentes na sociedade brasileira e roraimense. Logo, percebe-se uma preocupação ainda na introdução da disciplina em abordar a história regional, especificamente de Roraima.

Em relação ao quadro curricular referente ao Ensino Fundamental – Anos Finais, é necessário salientar como acontece a inserção das singularidades regionais, que em sua grande maioria, incide como um complemento de uma habilidade formulada para a Base, vejamos:

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo para diversos tipos de comunidades, especialmente para as comunidades indígenas locais e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). (Roraima, 2018, p. 464, grifos nossos)

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico observando, principalmente, o papel das populações ameríndias nesses processos, particularmente as da Amazônia. (Documento Referencial de Roraima, 2018, p. 486, grifos nossos)

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, especialmente ações desencadeadas na região Amazônica e no território onde atualmente é o estado de Roraima. (Documento Referencial de Roraima, 2018, p. 490, grifos nossos)

(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil e os impactos produzidos na região norte. (Roraima, 2018, p. 493, grifos nossos)

Como se vê anteriormente, o currículo de Roraima realiza a inserção da história regional através das adições – sublinhadas por nós - em habilidades advindas da BNCC. O que causa estranhamento é que não haja qualquer sinalização dessas modificações nas habilidades, que à primeira vista parecem serem formuladas exclusivamente pela BNCC, visto que em outros currículos analisados essa sinalização é evidente já na classificação da habilidade.

Nos quadros curriculares, estão dispostas as categorias de ‘Unidades temáticas’, ‘Objetos de conhecimento’, ‘Habilidade’ e ‘Orientações Didáticas/Metodológicas’. Dentre essas classificações, apenas as duas últimas realizam a inserção da temática regional, exceto em

uma ocorrência em ‘objetos de conhecimento’, as duas primeiras categorias são copiadas *ipsis litteris* da Base Nacional Comum Curricular:

Quadro 21 – A história regional no currículo roraimense.

| | 6º ANO | | 7º ANO | | 8º ANO | | 9º ANO | |
|--|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| | História Regional | Total | História Regional | Total | História Regional | Total | História Regional | Total |
| UNIDADES TEMÁTICAS | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 3 |
| OBJETOS DE CONHECIMENTO | 0 | 16 | 0 | 16 | 1 | 21 | 1 | 27 |
| HABILIDADES | 7 | 20 | 8 | 17 | 10 | 27 | 16 | 23 |
| ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS/METODOLÓGICAS | 2 | 15 | 0 | 7 | 5 | 11 | 11 | 15 |

Fonte: Documento Curricular de Roraima (2018). / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Conforme se vê acima, no 6º ano estão dispostas quatro ‘unidades temáticas’, 16 ‘objetos de conhecimento’, 20 ‘habilidades’ das quais sete fazem referência às singularidades regionais, e 15 ‘orientações didático/metodológicas’ que, por duas vezes, se relacionam à história regional. Com tais números, a história regional se resume a 16,3% da totalidade dos conteúdos.

No 7º ano, temos quatro ‘unidades temáticas’, 16 ‘objetos de conhecimento’, 17 ‘habilidades’ dentre as quais oito abordam a história regional e sete ‘orientações didático/metodológicas’. Assim, nesse ano, a história regional se constitui em 18,1% do quantitativo total. No 8º ano são dispostas quatro ‘unidades temáticas’, 21 ‘objetos de conhecimento’, 27 ‘habilidades’ das quais dez se voltam para as singularidades regionais e 11 ‘orientações didático/metodológicas’ que em cinco disposições mencionam a história regional. Assim, nesse ano, a história regional se constitui em 25,3% da totalidade de conteúdos. Por fim, no 9º ano apresentam-se três ‘unidades temáticas’, 27 ‘objetos de conhecimento’, onde um menciona a história de Roraima, sendo a única vez que essa dimensão é inserida nessa categoria, também estão organizadas 23 ‘habilidades’ das quais 16 mencionam a história regional, e 15 ‘orientações didáticas/metodológicas’ onde 11 se voltam à temática local. Com esse quantitativo, o 9º ano apresenta aproximadamente 41% de temáticas voltadas à dimensão regional. Deste modo, os quatro anos do ensino fundamental concedem 26% de espaço para o trato da história regional. Percebemos que o currículo roraimense, ainda que tenha um quantitativo de história regional um pouco maior, seguiu o mesmo formato que os anteriores,

ou seja, destinou pouco espaço para a história regional, assim como reservou o maior espaço nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, e por isso segue a lógica homogeneizadora da BNCC, priorizando conhecimentos que podem ser *medidos e gerenciados* ao invés do investimento em saberes que sejam consonantes com a história, a diversidade e a *experiência compartilhada* pela população roraimense (Macedo, 2016, Thompson, 1981).

Por fim, no Documento Curricular de Tocantins, ainda na introdução do componente história, a temática regional aparece algumas vezes ao longo do texto. Ao mencionar o 7º ano, assinala-se a oportunidade de estudar as sociedades afro-americanas e indígenas regionais, enriquecendo a compreensão da formação do povo brasileiro. Para o 9º ano se menciona a necessidade de inserir no currículo o declínio da mineração e o surgimento do comércio fluvial em Tocantins. Além disso, em relação à escravidão se indica a possibilidade de analisar autores/as tocaninenses que escreveram sobre o assunto:

[...] as obras da historiadora professora Juciene Ricarte Apolinário intituladas “Vivências escravistas no Norte de Goiás no século XVIII” e “A escravidão negra no Tocantins colonial” podem fornecer aos professores elementos que os auxiliarão na orientação do estudante quanto à análise das razões históricas que levam o estado do Tocantins a ranquear como o lugar com maior incidência de trabalho escravo no país (Tocantins, 2018, p. 63).

Conforme se percebe no trecho acima, além da menção ao trabalho com autores/as da região, o texto ainda cita autoras que podem contribuir para a reflexão sobre a escravidão no Norte goiano (Tocantins atualmente). Em seguida também se alude ao papel da mulher ao longo da história do Brasil e de Tocantins, com a menção de tocaninenses ilustres. Por fim, os povos indígenas do estado também são listados como temática regional, com referência a um livro sobre o tema. A abordagem de citar autores/as locais para estudar as temáticas regionais também foi disposta no currículo de Roraima.

É importante demarcar, que as habilidades, específicas do estado, estão classificadas e sinalizadas de acordo, por exemplo, a habilidade ‘(EF06HI02aTO)’ traz os indicativos de que pertence ao Ensino fundamental (EF), ao 6º ano (06), a disciplina de história (HI), e é exclusiva do estado de Tocantins (TO), assim como, de que resulta da segunda habilidade de história do 6º ano da BNCC (02a). Além disso, nem todas as ‘habilidades’ cunhadas para o estado de Tocantins fazem referência ao estado, em vários casos se abordam assuntos alheios à especificidade tocaninense. Por fim, entre as habilidades apresentadas uma se caracteriza de forma distinta:

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas, no Brasil e na localidade. (Tocantins, 2018, p. 87)

A habilidade acima tem uma formação híbrida, ou seja, a maior parte dela foi formulada pela BNCC, já o fim que dá conta do espaço a ser situado na temática, é de autoria do currículo do estado. Essa configuração acontece apenas uma vez nesse currículo, mas já foi amplamente utilizada no currículo de Roraima.

Ao nos voltarmos para o quadro curricular da disciplina, verificamos que este é composto pelas seguintes categorias: ‘Unidades temáticas’, ‘Habilidades’, ‘Objetos de conhecimento e ‘Sugestões pedagógicas’:

Quadro 22 – A história regional no currículo tocantinense.

| | 6º ANO | | 7º ANO | | 8º ANO | | 9º ANO | |
|--------------------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|
| | História Regional | Total | História Regional | Total | História Regional | Total | História Regional | Total |
| UNIDADES TEMÁTICAS | 0 | 6 | 0 | 4 | 0 | 8 | 0 | 7 |
| HABILIDADES | 3 | 26 | 1 | 26 | 3 | 36 | 8 | 45 |
| OBJETOS DE CONHECIMENTO | 4 | 27 | 4 | 30 | 3 | 33 | 6 | 62 |
| SUGESTÕES PEDAGÓGICAS | 2 | 16 | 0 | 18 | 1 | 28 | 6 | 41 |

Fonte: Documento Curricular de Rondônia (2018). / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

Conforme o quadro acima, o 6º ano possui seis ‘unidades temáticas’, 26 ‘habilidades’ entre as quais três são voltadas à história regional. Apresentam-se também 27 ‘objetos de conhecimento’ dos quais quatro se relacionam à história de Tocantins, e por fim, são dispostas 16 ‘sugestões pedagógicas’ onde duas referem-se às singularidades regionais. Destarte, esse quantitativo representa 12% de história regional na totalidade dos conteúdos históricos.

Já o 7º ano é composto por quatro ‘unidades temáticas’, 26 ‘habilidades’ das quais uma contempla as singularidades regionais, 30 ‘objetos de conhecimento’ onde quatro se voltam a inserção da história de Roraima, e 18 ‘sugestões pedagógicas’. Assim, a quantidade de inserções voltadas à história regional se resume a 6,4% da integralidade do 7º ano. O quadro correspondente ao 8º ano contém oito ‘unidades temáticas’, 36 ‘habilidades’ das quais três se relacionam à história regional, 33 ‘objetos de conhecimento’ dos quais três esmiúçam as singularidades regionais, e 28 ‘sugestões pedagógicas’ onde apenas uma dá conta dos temas locais. Dessa forma, esse ano apresenta o quantitativo de 6,6% de temáticas voltadas à história regional.

Finalmente, no 9º ano, apresentam-se sete ‘unidades temáticas’, 45 ‘habilidades’ das quais oito atendem às peculiaridades regionais, 62 ‘objetos de conhecimento’ onde seis aludem à história regional, além de 41 ‘sugestões pedagógicas’ das quais seis abordam a temática

regional. A partir de tais números, a história regional representa 12,9% da totalidade de conteúdos. Além disso, ao verificarmos a presença da temática em todos os anos do Ensino Fundamental Anos Finais, concluímos que a história regional representa apenas 9,9% dos conteúdos abordados na disciplina. O Documento Curricular do Tocantins corrobora nossas inferências dos documentos analisados anteriormente, ou seja, este é guiado pela lógica homogeneizadora que perpassa por uma estrutura homogeneizadora e quantificadora, que não objetiva atender às especificidades, identidades e demandas da educação brasileira e sim aplicar o *gerencialismo liberal* a essa dimensão, subordinando as esferas regionais ao eurocentrismo e *sudestecentrismo* (Apple, 2011; Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Mello; Marochi, 2019; Macedo, 2017; Barreto, 2016; Silva; Fernandes; 2019; Michetti, 2020; Giroto, 2019; Macedo, 2016).

3.3. Algumas Reflexões sobre o capítulo...

Por meio da análise dos sete currículos pertencentes à Região Norte, verificamos alguns pontos consoantes entre eles, como: a excessiva desproporcionalidade entre a história regional e a história geral e brasileira, a tendência em concentrar a maior quantidade de conteúdos ligados às singularidades regionais no 9º ano, a propensão em situar a temática regional através de termos genéricos como história local e regional, sem especificar o estado em si, além disso, a maioria dos currículos, com exceção do Amapá, estabeleceram, em suas introduções do componente, a centralidade da história regional no estudo da disciplina, no entanto, a materialização dessa premissa não se concretizou na construção do currículo, visto que não reservaram espaço, profundidade e protagonismo para o tema. Ao invés disso, o que se observou foi o excessivo atrelamento desses documentos às diretrizes nacionais, até mesmo com a transcrição exata dos descritores da BNCC, que, às vezes, eram complementados com adições redigidas pelos os estados, o que em si mesmo não é o suficiente para a adequação do texto da Base ao contexto amazônico.

Através das inferências delineadas, afirmamos que os currículos se subordinam à lógica disseminada pela BNCC que se atrela ao neoliberalismo, neoconservadorismo e quantificação da educação. Tais fundamentos vão de encontro a uma educação que preze pelas especificidades identitárias e regionais, a justiça social e a imprevisibilidade na dimensão educacional que se tornam periféricos e superficiais em uma estrutura que quantifica o conhecimento através da *performatividade e gerencialismo neoliberal* (Apple, 2011, Frangella, 2020; Mello. Marochi, 2019; Lima; Hipolyto, 2019; Giroto, 2019; Macedo, 2016).

Essa conjuntura nos leva a refletir sobre a função de um currículo estadual, que em teoria deveria colocar a história da região e dos/as alunos/as como protagonistas dos processos históricos delineados, ao contrário disso, o que se observou foi o atrelamento desses currículos em diversas medidas com a lógica delineada pela BNCC. Diante dessas constatações afirmamos que a dimensão regional nos currículos, além de diminuta, também não possui o protagonismo que se alardeia na maioria dos currículos, configurando-se, mesmo nos currículos dos estados, em uma dimensão periférica que se subordina à história do Brasil e mundial. Dessa forma, longe de subverter a lógica homogeneizadora e genérica da BNCC, esses currículos se convertem a ela e a respaldam.

Com isso reafirmamos que os documentos curriculares nortistas seguem a lógica esboçada pela BNCC, isto é, currículos estruturados pelo *sudestecentrismo*, que prioriza uma tradição seletiva voltada à história e cultura do Sudeste, centro de poder do país, a qual exerce em regiões periféricas um *colonialismo interno* que estabelece uma subordinação não apenas política, econômica e social, mas também simbólica, visto uniformizar a *experiência particular* amazônica, delineada por sua história, formação étnico-racial e cultura, a um conhecimento oficial determinada pela hegemonia do *neoliberalismo e neoconservadorismo* (Apple, 2011, Thompson, 1978; Casanova, 2007; Stavenhagen, 2014; Oliveira, 1966).

A partir dessa conjuntura, torna-se necessário detalhar a composição da narrativa regional dos currículos nortistas para aprofundarmos os entendimentos obtidos nesse capítulo. Assim sendo, o capítulo seguinte se debruçará sobre a análise da relação entre a história regional e a brasileira e mundial, a generalidade das inserções da história regional e a articulação da temática regional ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais.

CAPÍTULO IV – A TESSITURA DA NARRATIVA REGIONAL NOS CURRÍCULOS AMAZÔNICOS REESTRUTURADOS PELA BNCC.

Nesse capítulo, realizamos o detalhamento da composição da narrativa voltada às singularidades regionais nos currículos estaduais amazônicos, aprofundando as constatações realizadas no capítulo anterior que realizou o mapeamento da presença da história regional nos currículos. Dessa forma, realizamos o esquadramento das constatações realizadas anteriormente, concentrando-nos na relação entre história regional e mundial, a natureza genérica ou não das inserções da história regional e a articulação da história regional entre os últimos anos do Ensino Fundamental.

Como já discutido anteriormente, a região amazônica - formada por Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins – é vista, nesta tese, como um espaço que se caracteriza não apenas por uma demarcação territorial, mas também por uma identidade própria que se constitui por uma história particular, formação étnico-cultural e cultura, particulares (Haesbaert, 1999). Essa especificidade resulta em uma experiência que é compartilhada (Thompson, 1978) por todos os estados amazônicos, visto que todos sofreram processos históricos semelhantes no que diz respeito a uma colonização e exploração predatória, que desconsiderou seu povo e suas particularidades.

Além disso, consideramos que esse processo ainda continua em curso, mesmo que atualmente os mecanismos de exploração tenham se atualizado. Visto que mesmo com a independência do Brasil, em 1822, algumas regiões continuaram a ser colonizadas pelos centros de poder do país. Dessa forma, concebemos que a região amazônica vivencia um processo de *colonialismo interno* na esteira de Rodolfo Stavenhagen (1963), Pablo Gonzáles Casanova (1968) e Roberto Cardoso de Oliveira (1966), os quais ressaltam que países da América Latina, mesmo depois de se tornarem independentes, continuam a vivenciar processos de colonização dentro de suas fronteiras.

Essas relações de subordinação se originam no protagonismo de determinadas elites no processo de independência e construção do arcabouço ideológico do estado nacional. Esse processo ocasionou a manutenção e atualização das relações de exploração e subordinação em relação a regiões e minorias, como os povos indígenas e africanos (Casanova, 2007). Essas engrenagens, como adverte Rodolfo Stavenhagen (1968), podem ficar ocultas sob a luta de classes que denuncia apenas a dominação econômica, sem destacar também a subordinação cultural que esses processos também encaminham. Ainda de acordo com o autor, a integração nacional promovida pelas elites nacionais, também perpassa pela subordinação de regiões em

favor dos centros de poder, que tendem a crescer economicamente sem que a situação das outras regiões se modifique, pois “o crescimento das áreas modernas é possível justamente por causa da atual estrutura social e econômica das áreas atrasadas” (Stavenhagen, 2014, p. 163).

Dessa forma, apontamos que a região amazônica continua sofrendo processos de colonização e subordinação, não apenas no nível econômico, mas também no campo simbólico, visto que sua cultura, sua diversidade étnico-racial e sua história continuam a ser ignoradas e silenciadas. Para sintetizar esse processo elaboramos a noção de *Sudestecentrismo*, que visa simbolizar um sistema em que a região amazônica, a despeito de sua importância durante a formação do Brasil, foi alocada como uma região periférica e subordinada ao Sudeste na medida em que sua história e cultura são subdimensionadas em favor da narrativa determinada pelos centros de poder. Dessa forma, denunciaremos que para além do extermínio, violação econômica e ambiental vivenciados pela população nortista também se soma a esse quadro de opressão a *violência simbólica* (Bourdieu, 1989) contra nossa cultura e história. Salientamos, de acordo com Pierre Bourdieu (1989), que esse quadro é duplamente determinado, visto que toda ideologia se estrutura não apenas a partir dos interesses das classes dominantes, mas também por aqueles/as que as reproduzem no campo de produção. Nesse sentido, a população nortista também reproduz e reafirma a ideologia dominante, mesmo quando a nega e critica.

Com isso, o sistema que subordina a região amazônica ao *sudestecentrismo* se propaga em diferentes níveis, inclusive no sistema educacional, onde as diretrizes curriculares são o reflexo de um *projeto de cultura* destinado à população (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000). Ao mapear os currículos nortistas, baseados na BNCC, no capítulo anterior verificamos que esses documentos, mesmo sendo referentes aos sistemas regionais amazônicos, priorizam os processos históricos referentes ao Sul e Sudeste. Isso reflete uma contradição nesses currículos, pois tais diretrizes deveriam priorizar as temáticas relacionadas ao espaço amazônico, mas ao contrário disso, o trato das singularidades regionais é bem menos numeroso do que a história brasileira que se traduz pela história do sudeste e a história mundial.

Além disso, assinalamos que a maior parte dos conteúdos ligados à história regional está concentrada no 9º ano do Ensino Fundamental, seguindo a própria disposição da BNCC que aloca esses conteúdos nesse ano. Também verificamos a tendência de os currículos realizarem uma abordagem genérica das singularidades regionais através de termos que poderiam abranger qualquer outra região ou outro estado. E por fim, todos os estados - com exceção do Amapá - estabeleceram, em suas introduções do componente história, a premissa de priorizar suas respectivas histórias, no entanto, isso não ocorre na concretização de seus currículos. Nesse sentido, essas percepções serão expandidas e aprofundadas nas próximas seções.

4.1. A relação entre história regional e a história do Brasil e mundial.

Nesta seção, nos voltaremos à relação entre as dimensões global e nacional e o espaço regional ou local encaminhada pelos currículos amazônicos. Assim, nos concentramos no grau de prioridade da história amazônica e local, e como essas são organizadas perante a disposição homogeneizadora da BNCC. É essencial termos em vista que a disposição dessas dimensões depende da estrutura encaminhada pela BNCC e currículos estaduais, que abarcam os objetos de conhecimento, habilidades e competências. Nesse sentido, diversos/as pesquisadores/as vêm apontando que a BNCC prioriza o *gerencialismo* da educação em detrimento da construção do conhecimento (Melo; Marochi, 2019; Macedo, 2016; Giroto, 2019; Ornellas; Silva; 2019; Branco *et al.*, 2019).

Ressalta-se que toda a estrutura da BNCC é baseada na categoria das competências, que segundo Saviani (2013) foi incluída na dimensão pedagógica nos anos de 1960 com a matriz behaviorista. No Brasil, o termo ganhou força na década de 1990 com a reforma educacional que ocorreu nesta década com emergência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Holanda *et al.*, 2009; Mathias, 2011). A inserção das competências e habilidades na Educação Básica aconteceu através dos PCN's, que buscou a reestruturação da educação com base nos interesses do mercado. No entanto, esse documento não conseguiu se consolidar na estrutura educacional brasileira, principalmente por conta do seu caráter não obrigatório e por ter sido alvo de inúmeras críticas (Branco *et al.*, 2019).

Em contrapartida, a BNCC - apesar de também ser alvo de críticas - se constitui como um documento de caráter obrigatório e por isso suas determinações são seguidas pelos diversos níveis da educação nacional, inclusive pelos currículos estaduais. Essa obrigatoriedade é sustentada pela legitimidade, dada por um pacto federativo, que esteve em evidência durante a construção da Base com a presença de um regime de colaboração entre União e estados, com a realização de assembleias participativas e deliberativas entre esses entes federativos (Auer, 2023). Além disso, segundo o pacto interfederativo, incluído na Lei nº 13.005 de 2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação, a Base deve ser instituída em regime de colaboração para atingir seus objetivos. Assim, as redes de ensino apresentam a obrigação de adequar seus currículos à diretriz nacional, o que também passa pelo monitoramento da implementação da BNCC pelo MEC. Com isso, a centralidade das habilidades e competências é seguida por todas as dimensões educacionais. Ressalta-se que toda a BNCC é estruturada por 10 competências,

que desdobram em objetos de conhecimentos e habilidades, que podem ser complementadas com outras categorias por cada estado, como demonstramos no primeiro capítulo.

Não obstante, a problemática central não está na presença das competências e habilidades, mas sim na ênfase dada a essas categorias, e conseqüente secundarização aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos (Branco *et al.*, 2019; Marsiglia *et al.*, 2017). Assim, a BNCC e, conseqüentemente, os documentos curriculares estaduais parecem se direcionar para o *conhecimento para fazer algo*, intrínseco à lógica capitalista e que se concretiza com as habilidades e competências, em detrimento do *conhecimento em si*, que se torna apenas um meio para o alcance das habilidades e competências (Macedo, 2016; Ornellas; Silva; 2019).

Desse modo, através da padronização dos currículos, por meio das habilidades e competências, a Base foi instituída com a promessa de proporcionar mais qualidade e equidade para a educação brasileira. No entanto, apenas a reorganização curricular não é suficiente para solucionar os problemas existentes e proporcionar mudanças efetivas, é necessário também atenção a formação, distribuição de recursos de acordo com as necessidades das regiões, assim como a consideração da realidade e cultura de cada região do país (Branco *et al.*, 2019). Ao nos situarmos na região nortista e amazônica sinalizamos a importância de a Base considerar a *experiência compartilhada* por essa parte do Brasil, da qual também faz parte uma história circunscrita a esse espaço (Thompson, 1978). Veremos como isso acontece em cada currículo estadual da Região Norte.

No Currículo de Referência Única do Acre, ao nos voltarmos para o nível de integração entre a história regional e a nacional e mundial identificamos que ao longo dos quatro Anos Finais do Ensino Fundamental a temática parte do panorama global ou nacional para especificar-se a partir da perspectiva regional. Senão, vejamos:

Conteúdos:

Identificação de diferentes tipos de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos grupos indígenas da América, com ênfase no modo como as comunidades indígenas do Acre se relacionam com a terra.

Propostas de atividade:

Situações em que o aluno possa elaborar uma tabela, relacionando determinados grupos indígenas, especialmente os do Acre, a seus respectivos modos tradicionais de uso e posse da terra.

Formas de avaliação: Roda de conversa sobre o que os alunos conhecem sobre os povos indígenas do Acre (Acre, 2018, p. 1035).

Como vemos acima no quadro curricular do 6º ano, os tópicos situam uma temática abrangente que se constitui nos grupos indígenas da América, para depois se voltarem a abordagem das comunidades indígenas do Acre. Essa estratégia acontece nas diversas categorias em que o quadro curricular se divide. Enquanto os ‘conteúdos’ e as ‘propostas de

atividade’ realizam a negociação entre diferentes dimensões, a categoria que se refere à avaliação prioriza as particularidades acreanas.

Essa estrutura será usual no 6º, 7º e 8º anos, já no 9º ano em que história regional é mais abundante, essa organização será invertida. A história regional será o gancho para a abordagem da história brasileira e não o contrário:

Conteúdos: Identificação de contextos históricos mais relevantes para o entendimento da História política e econômica do Acre, tais como o Tratado de Petrópolis, o Segundo Ciclo da Borracha, a elevação à categoria de estado e a disputa territorial com o Amazonas.

Propostas de atividade: Atividade de pesquisa e elaboração de linha do tempo, marcando e descrevendo os principais acontecimentos da História do Acre, relacionado com aspectos da República brasileira do período: instalações urbanas da primeira metade do século XX (estação ferroviária, escola, prefeitura, farmácia etc.), nomes de ruas e praças que rememoram personagens ou fatos republicanos.

Formas de avaliação: Roda de conversa, envolvendo conhecimentos gerais sobre a História do Acre. (Acre, 2018, p. 1035)

De acordo com o excerto, constatamos que os ‘conteúdos’ se voltam aos aspectos da história do estado do Acre. A história brasileira será relacionada à temática regional nas ‘propostas de atividades’, com a centralidade da história do Acre. O destaque da história regional no 9º ano é confirmado com as ‘formas de avaliação’ que cita apenas essa dimensão. É indispensável que percebamos o diminuto protagonismo das particularidades históricas regionais no currículo acreano, que além de terem um espaço extremamente reduzido ao longo da etapa final do Ensino Fundamental, quando são mencionadas o protagonismo é posto na história geral. O inverso apenas acontece no último ano dessa fase de ensino, salientamos ainda que a raridade dessa abordagem a torna exceção ao invés de regra. Parece-nos que a esfera regional é preterida em favor de temáticas advindas do eurocentrismo e *sudestecentrismo*, seguindo uma padronização advinda da Base que visa as *avaliações de larga escala* (Apple, 2011; Fernandes; Gomes, 2018; Moraes; Spindola, 2017) ao invés de contemplar as singularidades do estado do Acre.

Já no Referencial Curricular Amapaense constatamos que as particularidades regionais se constituem como apêndices da história brasileira e geral. Em poucos casos se cria uma habilidade específica para detalhar os conteúdos regionais. Esse movimento ocorre em 4 ‘habilidades’ que se dividem entre o 6º e 9º ano. Isso significa que estas ‘habilidades’ estão ausentes no 7º e 8º ano. Para além destas quatro habilidades criadas para a história do Amapá, as particularidades regionais são incluídas como um complemento de habilidades já listadas na BNCC:

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

Identificar a ocupação portuguesa na Amazônia, especialmente na área do atual Amapá.

(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. Identificar a política pombalina na Amazônia e seu reflexo no Amapá. (Acre, 2018, p. 524-525, grifos nossos)

Como se pode observar nos excertos acima, retirados do quadro curricular do 7º e 8º ano, as temáticas regionais são somadas as habilidades já encaminhadas pela BNCC, sem que haja a preocupação de priorizar os conteúdos do estado do Amapá. Essa escolha estrutural pode indicar que não houve um esforço, para que o documento fosse construído para priorizar as particularidades da região, mas que adições foram feitas para cumprir com a obrigatoriedade de uma parte diversificada no currículo.

Além disso, o fato de que as temáticas amapaenses serem inseridas apenas nas ‘habilidades’ e não nas ‘unidades temáticas’ e ‘objetos de conhecimento’ reforçam essa hipótese. Parece-nos que a história regional foi inserida no currículo mais como um esforço para cumprir o papel burocrático de um currículo estadual, que como um compromisso para contemplar as singularidades do estado do Amapá. Dessa forma, o conhecimento é hierarquizado de acordo com os conhecimentos mais relevantes para o mercado, preterindo a identidade regional, a diversidade e especificidades em favor de um *cosmopolitismo liberal* (Macedo, 2016, 2017; Mello; Marochi, 2019) que se aprofunda quando consideramos que no 7º e 8º ano, a história regional, através de inserções originais do estado do Amapá, está ausente.

O Referencial Curricular Amazonense, como já mencionado anteriormente, apresenta um espaço reduzido para as singularidades regionais. Em relação a essa constatação é pertinente verificar se, mesmo que limitada, essa inserção de conteúdos ligados à história regional se apresenta integrada a história geral e do Brasil. Ainda em tempo, na introdução do componente já se estabelece a intenção de adicionar os temas regionais “dentro dos acontecimentos que marcam a História geral” (Amazonas, 2018, p. 527), além de detalhar a abordagem histórica da regionalidade dentro de cada ano partindo da história do Brasil e geral.

Logo, é anunciada, na introdução, a ideia da inserção da temática regional a partir da história geral e do Brasil, o que pode transformar as regionalidades históricas do estado em partes secundárias e de menor importância na totalidade do currículo de história. Ao nos debruçarmos sobre o quadro curricular da disciplina, averiguamos que este é dividido por ano e composto por cinco categorias, respectivamente: ‘Unidade temática’, ‘Competências’, ‘Habilidades’, ‘Objetos de conhecimento’ e ‘Detalhamento dos objetos de conhecimento’.

Além disso, a maioria dos conteúdos, ligados às singularidades regionais, está disposta na categoria ‘detalhamento dos objetos de conhecimento’, espaço onde se destrincha o que pode

ser trabalhado a partir dos ‘objetos de conhecimento’. Em termos quantitativos, aponta-se que das 53 inclusões da temática regional, 45 estão presentes na categoria de ‘detalhamento...’. Além disso, quando analisamos as ‘competências’ e ‘habilidades’ desenvolvidas especificamente para o Amazonas, constatamos que apenas seis ‘competências’ foram criadas dentre 130 itens no geral, sendo que nas ‘habilidades’ esse esforço está ausente. Dessa forma, podemos confirmar a concretização do objetivo do currículo, de abordar a temática regional a partir de panoramas gerais. Assim, o espaço para a história regional está restrito às especificações sobre a história geral e do Brasil, sem nunca receber protagonismo no currículo do estado do Amazonas.

Ao avançarmos para o Documento Curricular do Estado do Pará, destacamos que na introdução do componente história, anuncia-se a intenção de realizar um diálogo entre os diversos espaços históricos. Dessa forma:

[...] a noção de passado passa a receber um novo tratamento, deixando de ser algo distante. A própria realidade, marcada por processos locais, regionais, globais, de diferentes naturezas, passa a ter diante de si uma postura investigativa, levando o discente a olhar para o presente por meio das diferentes faces das expressões culturais e levá-lo a ir à busca de suas origens, tradições e identidades, associando-as ao tempo presente e, sobretudo, voltando seu olhar à Amazônia paraense (Pará, 2018, p. 431; Pará, 2019, p. 307).

Como percebemos, o documento, em suas duas versões (2018 e 2019), apresentam a intenção de integrar a história regional e a história brasileira e mundial, no entanto, isso não acontece no componente história visto que na versão de 2018 existem apenas dois tópicos que se relacionam com a temática regional, estas subordinadas a habilidades oriundas da BNCC. Já na versão de 2019, mesmo essas duas menções desaparecem, o que esvazia totalmente o componente, história, da temática regional.

Verifica-se que no currículo de história do Pará, a disciplina, longe de realizar a integração entre a história paraense e a mundial, torna o componente um espaço exclusivo da história brasileira e mundial. O diálogo entre essas dimensões irá acontecer em estudos amazônicos, a partir das ‘habilidades’, de história, retiradas da BNCC. Nas duas versões, a disciplina de estudos amazônicos permanece igual, exceto pela inclusão, em 2019, de um objetivo de aprendizagem que correspondia à história em 2018 e a seis habilidades, cunhadas para a disciplina estudos amazônicos.

No que diz respeito aos tópicos históricos, em estudos amazônicos, percebemos três movimentos em relação à integração entre a história regional e um contexto mais amplo. O primeiro é quando se relaciona os ‘objetivos de aprendizagem’ sobre a história paraense com ‘habilidades’ de geografia, formuladas pela BNCC, o segundo quando se relaciona os ‘objetivos

de aprendizagem’ da temática regional com as ‘habilidades’ de história, também oriundas da BNCC, por fim, o terceiro e que acontece somente uma vez quando a temática histórica paraense é associada a uma habilidade, exclusivamente, formulada para o currículo do Pará, que faz referência às políticas territoriais do Brasil, Amazônia e Pará.

Em todas as três ocorrências, os ‘objetivos de aprendizagem’ relacionados à história paraense estão vinculados às ‘habilidades’ que na maior parte do caso pertencem a BNCC, ou seja, tratam do contexto nacional ou global. Além disso, gostaríamos de destacar que essa relação só está presente em estudos amazônicos e desaparece em história. Mesmo quando consideramos a disciplina de estudos amazônicos, percebemos uma presença inferior da temática histórica em relação a geográfica, visto que 41 objetivos de aprendizagem e 56 habilidades são pertencentes a geografia, enquanto a disciplina história possui apenas 22 objetivos de aprendizagem e 20 habilidades. Essa constatação se aprofunda quando consideramos que no componente de história propriamente dito, a história regional está ausente. Esses dados demonstram que, mesmo em relação à temática regional, a história fica em segundo plano. Com isso, apontamos que no Documento Curricular do Estado do Pará, o ensino de história é alijado da abordagem das singularidades regionais, o que impede o/a aluno/a de perceber no ensino de história a agência de seu povo e de sua região, tornando a disciplina exógena à *experiência compartilhada* pelos/as estudantes, dificultando a concretização de uma aprendizagem significativa (Thompson, 1981). Com isso, percebemos em todos os currículos analisados, uma subordinação dos currículos à lógica oriunda da BNCC que prioriza a *padronização* dos conteúdos a partir de uma base eurocêntrica e *sudestecentrista* com vistas a atender a interesses do capital (Michetti, 2020; Giroto, 2019; Cossetin, 2017; Macedo, 2016).

Já no Documento Curricular de Rondônia, na introdução do componente história não há referência à história regional ou ainda a relação dessa temática com a história brasileira e mundial. O que se menciona é a necessidade de se apontar nos Anos Finais do Ensino Fundamental os acontecimentos mais importantes da história da “África, Europa e América, especialmente o Brasil” (Rondônia, 2018, p. 513). No entanto, a perspectiva regional do estado não é demarcada.

Além do mais, pela total ausência da temática regional, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Finais, não é possível refletir sobre a inter-relação entre a história regional e as outras dimensões da História. Nesses dois anos identificamos a abordagem apenas da história mundial e brasileira, seguindo as habilidades, cunhadas pela BNCC, sem qualquer espaço para as particularidades do estado de Rondônia.

No 8º ano são apresentados 18 ‘objetos do conhecimento’ que contemplam a história regional. Verificamos que essas ocorrências se relacionam com as ‘habilidades’ formuladas pela BNCC, vejamos um exemplo:

Objetos de conhecimento:

Escravidão dos povos africanos: Formas de escravidão do negro no Brasil e no Amazonas.

Habilidades:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (Rondônia, 2019, p. 526).

Como percebemos, a partir do excerto, o ‘objeto de conhecimento’ que abrange a dimensão amazonense relaciona-se a ‘habilidade’ que aborda o contexto nacional e fora formulada pela Base. O referido ‘objeto de conhecimento’ quando se refere ao Amazonas especifica a ‘habilidade’ que trata da escravidão dos povos africanos e tutela de indígenas no Brasil. No mais, a mesma ‘habilidade’ se torna referência para os diversos aspectos abordados nos ‘objetos de conhecimento’. No 9º ano, embora se apresentem apenas 4 ‘objetos de conhecimento’ ligados às singularidades regionais, a mesma relação tecida anteriormente é concretizada, ou seja, os objetos de conhecimento abordam o aspecto regional das temáticas, que em determinados momentos se relacionam com uma ‘habilidade’ que prevê esta abordagem:

Objetos de conhecimento:

Amazonas no período imperial

A Abolição da escravidão no Amazonas (1884) e antecedência ao governo imperial.

Habilidades:

(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954 (Rondônia, 2019, p. 530).

Como vemos nesse excerto, retirado do quadro curricular do 9º ano, além do ‘objeto de conhecimento’ se voltar para a dimensão regional da temática, a categoria também cumpre a proposta da ‘habilidade’ advinda da Base que visa abarcar as características regionais da história republicana. Dessa forma, verificamos que os ‘objetos de conhecimento’ relativos à história da Amazônia e de Rondônia são dispostos antes das ‘habilidades’ e se moldam a estas para versar sobre os aspectos locais do processo histórico situado.

Por sua vez o Documento Curricular de Roraima, já em sua introdução do componente história, menciona a história regional por diversas vezes. Nesse sentido, essa parte do documento destaca a relação entre a história mundial e brasileira e a regional:

Devemos ressaltar, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades, sem esquecer de termos como base, a história local

do estado de Roraima e em especial, os grupos indígenas e migrantes aqui inseridos (Roraima, 2018, p. 468).

Através do excerto acima, verifica-se que o currículo de Roraima pretende refletir sobre a história brasileira e seus/as agentes, tendo como base a história de Roraima. Um pouco mais a frente se explicita que “contemplar a história local no Currículo de Roraima não significa reduzir o objeto da história e sua análise as vivências dos alunos, sem considerar as problemáticas mais gerais” (Roraima, 2018, p. 471). Logo, o documento se propõe a realizar um duplo movimento considerando a construção da sociedade brasileira partindo do contexto roraimense, e ao mesmo tempo, não reduzir excessivamente os objetos de estudo.

Já no quadro curricular, a inserção da história da região acontece a partir das ‘habilidades’ que abordam temáticas históricas globais e nacionais, ou seja, a regionalidade está subordinada a dimensões mais abrangentes. Isso ocorre em todas as habilidades, exceto em duas, que são criadas para o currículo de Roraima:

(EF06HI20) Identificar as comunidades indígenas locais enfatizando suas tradições, práticas culturais e lutas por reconhecimento (Roraima, 2018, p. 483).

(EF09HI22) Analisar os motivos e resultados da criação do Território do Rio Branco (atual Roraima) relacionando-os a perspectiva do governo de Vargas. (Roraima, 2018, p. 493).

As habilidades acima são as únicas que abordam exclusivamente a história regional, sem subordiná-la à história brasileira ou global. Nesse sentido, a categoria de ‘orientações didático/metodológicas’ quando abordam as singularidades regionais relacionam outras dimensões com a regionalidade, dando mais destaque a última:

Habilidades:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, especialmente ações desencadeadas na região Amazônica e no território onde atualmente é o estado de Roraima.

Orientações Didáticas/Metodológicas:

Primeiramente, para que a discussão sobre a tutela dos grupos indígenas nacionais e locais seja eficiente, é necessário que os alunos conheçam os acontecimentos relativos a essa questão. Sugestionamos que textos de autores locais (de Roraima) sejam utilizados inicialmente a fim de que os alunos entendam primeiro o seu local de vivência para depois compreenderem no âmbito nacional como foi organizado tal processo (Roraima, 2018, p. 490, grifos nossos)

Como o trecho em tela demonstra, embora a temática regional seja acrescentada na habilidade advinda da Base Nacional, é nas ‘orientações didático/metodológicas’ que percebemos maior destaque para a história local. Destaca-se a sugestão da utilização de autores/as roraimenses, o que ocorrerá também, em outros momentos, nessa categoria. Assim, por mais que as singularidades regionais sejam contempladas subjacentemente às habilidades

gerais, nas orientações destinadas ao/a professor/a verificamos que há um equilíbrio mais equânime entre as dimensões nacionais e regionais. Aqui, percebemos que o documento dispensa mais destaque às singularidades regionais a partir da consideração da *atuação docente*, quando há a menção de reflexão e da possibilidade do aprofundamento da temática. Logo, é através da interferência de professores/as que o currículo poderá conceder visibilidade à realidade regional (Sacristán, 2000; Silvana; Loureiro, 2020; Carvalho; Lourenço, 2018; Ghedin, 2012).

Finalmente, no Documento Curricular de Tocantins, a correlação entre história mundial e brasileira e a regional é a mesma vista em outros currículos, ou seja, a história regional aparece como um apêndice de uma dimensão mais abrangente. Nesse sentido, o Documento Curricular do Tocantins aborda determinado tema no contexto global ou nacional em primeiro plano e depois há o detalhamento do assunto através da história regional, vejamos:

Habilidades:

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

(EF06HI02aTO) Conhecer diversas maneiras de registros da História tocantinense para valorizar os nossos antepassados.

Objetos de conhecimento:

Os sítios arqueológicos, paleontológico e espeleológicos do Tocantins; Conservação do patrimônio imaterial e material do estado do Tocantins.

Sugestões pedagógicas:

Pesquisar em livros didáticos antigos de História, coletar registros de história na região ou comunidade em que se vive, literatura de cordel, cantigas, histórias populares, anedotário, monumento histórico etc. (Roraima, 2018, p. 83).

Como se vê acima, a primeira ‘habilidade’ é formulada pela BNCC e versa sobre fontes históricas de diversos períodos, já a ‘habilidade’ que deriva da primeira e é formulada pelo currículo de Tocantins explana sobre os registros históricos tocantinenses, com isso, as ‘sugestões pedagógicas’ aludem à pesquisa sobre esses registros regionais. Assim, o currículo de Tocantins, como os anteriores, se constitui em diversos níveis que se afunilam, partindo da história global ou nacional para a história local, o movimento inverso não acontece nesse currículo, o que pode destinar a história regional um papel secundário.

Além disso, a relação entre as dimensões espaciais da história, quando não ocorre na criação de uma derivação das ‘habilidades’ da BNCC, ocorre através da adição da temática local nos objetos de conhecimento ou sugestões pedagógicas, examinemos:

Habilidade:

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

Objeto de conhecimento:

O trabalho escravo em diversas regiões do Tocantins;

Sugestões pedagógicas:

Mapear bairros com maior concentração negra e qual o nível socioeconômico de seus moradores. Detectar a presença do negro em propagandas, novelas e qual o papel dado a eles. Verificar em sua cidade qual a relação da população com as religiões de matriz africana. (Tocantins, 2018, p. 81)

De acordo com o trecho acima, temos a mesma abordagem vista no primeiro exemplo, ou seja, a temática é abordada em uma dimensão abrangente para depois ser transferida para o contexto tocantinense. Nesse caso, são as categorias de ‘objetos de conhecimento’ e ‘sugestões pedagógicas’ que cumprem a função de regionalizar o assunto em questão. Dessa forma, durante todo o currículo de história este mecanismo é acionado para inserir a temática regional.

Através da análise realizada nos sete currículos nortistas, verificamos que a relação entre a história regional e dimensões mais abrangentes acontece por meio do protagonismo das últimas. Além do espaço diminuto reservado à história regional que não chega a 1/3 da totalidade temática nos currículos, as singularidades regionais estão excessivamente subordinadas à história nacional e mundial, exceto no último ano do Ensino Fundamental do currículo acreano que se torna uma exceção à regra. Não se trata de sugerir que a história amazônica deva ser mais relevante que outros temas nos currículos, mas da percepção de que esses currículos reforçam o espaço periférico que a região e os estados amazônicos possuem na história do Brasil, ao invés de subverter esse panorama. Assim, ao seguir predominantemente aos desígnios da BNCC, com a subordinação da identidade regional ao eurocentrismo e *sudestecentrismo*, afirmamos que tais currículos subscrevem-se em uma visão de mundo que prioriza a *submissão ao mercado e padronização dos indivíduos* que resulta na pauperização da educação (Apple, 2011; Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Mello; Marochi, 2019; Lima; Hypolito, 2019; Macedo, 2017).

4.2. A configuração da história regional nos currículos.

Já confirmamos a desproporcionalidade na inclusão da história regional e a história brasileira e geral, além do parco protagonismo da temática amazônica na relação com outras dimensões espaciais. É necessário então, verificar se as menções da história regional, mesmo que diminutas e periféricas, abrangem as particularidades do estado ou se são disposições genéricas. Em relação ao Currículo de Referência Única do Acre constatamos que, em geral, à história regional acaba fazendo referência às especificidades do estado do Acre, apesar de que a presença reduzida da temática não permita que essa dimensão da história seja aprofundada.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental estão presentes 26 referências à história do Acre, onde apenas uma se reduz a uma proposição genérica: “Propostas de atividade: Pesquisa sobre particularidades da história local ou regional, relativas a conflitos entre indígenas e fazendeiros, pecuaristas, mineradores, extrativistas, construtoras e empreiteiras de obras públicas” (Acre, 2018, 1060). Como se vê, no 8º ano, insere-se uma menção à história regional relativa a conflitos entre indígenas e outros grupos, no entanto, não se especifica qual período ou episódio específico para a pesquisa sobre a temática, o que imprime um tom genérico à inserção do tema. O mesmo não acontece com as demais disposições que direcionam e especificam a temática a ser abordada, como a alusão feita no quadro curricular do 7º ano:

Conteúdo: Identificação das atividades econômicas mais relevantes no estudo da História da Amazônia e do Acre, em particular.
Envolvimento em discussões sobre as relações de trabalho, no meio urbano e/ou rural, com ênfase para as desenvolvidas na região acriana (Acre, 2018, p. 1047).

Como percebemos acima, há uma clara delimitação sobre a temática regional a ser trabalhada, assim como o espaço a ser considerado na investigação. Esse manuseio da história regional, tal como exemplificado com o último excerto, será comum nas poucas aparições da dimensão acreana da história.

Já no Referencial Curricular Amapaense, ao nos voltarmos para a natureza de cada menção à história regional, percebemos que existem três tipos de ocorrência dos tópicos que fazem alusão às particularidades regionais: há inserções que se configuram como uma habilidade criada especificamente para o currículo estadual do Amapá. Existem também referências à história do Amapá somadas às habilidades já formuladas pela BNCC, e também existem referências genéricas à história local ou regional.

A primeira ocorrência que se configura em uma habilidade criada para dar conta das particularidades do estado, esta se constitui em uma raridade e consta apenas no 6º e 9º anos, com duas inclusões no 6º ano e uma no 9º ano:

(EF06HI-AP01) Identificar as fontes que originaram determinados grupos no Amapá.
(EF06HI-AP02) Identificar os espaços ocupados no estado do Amapá, por povos indígenas (Amapá, 2018, p. 520-521).
(EF09HI-AP02) Identificar a criação do Território Federal do Amapá no contexto da II Guerra Mundial. (Amapá, 2018, p. 529).

As habilidades dispostas acima são os únicos tópicos que parecem ter sido pensados e inseridos especificamente para as singularidades históricas do Amapá. Como vemos, as habilidades são identificadas para indicar que pertencem à disciplina história (HI), que se referem às disposições criadas pelo currículo do Amapá (AP), há a indicação de que pertencem ao 6º ano (06) no caso dos dois primeiros tópicos e ao 9º ano (09) no caso da última habilidade. Como já mencionado, essas três inserções sobre a temática regional são as únicas disposições

nesse formato presentes na disciplina de história. O que indica que o currículo do estado do Amapá não prioriza a história local, tendo em vista o número ínfimo de tópicos voltados para esse tema. Nesse sentido, serão mais comuns referências ao Amapá junto a habilidades definidas pela BNCC:

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

Analisar a escravidão africana na região do atual Amapá.

(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.

Identificar a política pombalina na Amazônia e seu reflexo no Amapá (Amapá, 2018, p. 524-525, grifos nossos).

Como se observa, a história do Amapá encontra-se anexada às habilidades já indicadas pela Base. Verifica-se que os/as redatores/as partem da história geral e do Brasil para adicionar um tópico voltado para a história do Amapá. Ressalta-se que essa inclusão é feita como um apêndice de habilidades da BNCC, e não há contextualização entre as duas esferas como acontece no currículo do Acre. Parece-nos que a inserção é feita sem o cuidado e aprofundamento necessário, para que seja considerada uma ação que ultrapasse a função burocrática de um currículo estadual.

Além disso, existem também referências genéricas às particularidades regionais que são copiadas em sua literalidade da BNCC, ou seja, há a menção da história local ou regional, mas não se cita diretamente o estado do Amapá:

(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954 (Amapá, 2018, p. 528).

Unidade temática: As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional (Amapá, 2018, p. 532).

Como se observa, nas duas inserções em que essas referências genéricas acontecem não há menção ao Amapá ou suas particularidades, mas sim às esferas locais e regionais, que podem se referir ao Amapá, mas também a qualquer estado da federação. Por isso, não concebemos que tais inclusões, de fato, contribuam para contemplar as especificidades da história do Amapá. Nesse sentido, os currículos estaduais, ao aplicar uma abordagem genérica, optam por adequar suas diretrizes a uma pretensa universalidade, que não considera especificidades (Macedo, 2017).

No Referencial Curricular do Amazonas, as singularidades regionais estão presentes de três formas. A primeira e mais comum se constitui na inserção relacionada à temática ser alocada na categoria de ‘detalhamento dos objetos de conhecimento’, onde especifica o que

pode ser estudado a partir de cada objeto de conhecimento. Esse procedimento acontece em todos os anos, vejamos um exemplo no 6º ano:

Objetos de conhecimento:

Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico

Detalhamento dos objetos de conhecimento:

O significado das fontes históricas Fontes Históricas Materiais e Imateriais (Brasil/Amazonas). Preservação da História no Brasil e Amazonas museus, monumentos, arquivos, folclore, lendas e etc. Relacionar esse objeto de conhecimento com componente curricular de língua portuguesa, confrontando as Informações de documentos (escritos e imagens) que expressem opiniões diversas ou versões diferentes sobre o mesmo fato (relatos descolonizadores e povos colonizados) (Amazonas, 2018, p. 532).

Como se vê, as singularidades regionais são adicionadas a partir do objeto de conhecimento que situa uma temática de forma geral, enquanto a categoria de ‘detalhamento...’ estabelece suas especificidades. Demarcamos que a temática regional, já diminuta no currículo de história, na maioria das vezes, se constituiu como apêndice de conteúdos gerais.

A segunda forma de inclusão da temática regional se constitui na criação de uma competência específica para abordar a temática histórica do estado do Amazonas, ou seja, o Referencial elabora uma competência regional para dar conta das singularidades do Estado. Esse formato tem poucas aparições no quadro curricular, ocorrendo apenas seis vezes em todo o quadro curricular, vejamos um exemplo no 9º ano:

Competências:

47 CAM-Identificar os principais acontecimentos que marcaram o Amazonas durante o período Imperial.

48 CAM-Entender o processo que culminou com a “precoce” Abolição da Escravidão Negra no Amazonas. (Amazonas, 2018, p. 563)

Vemos no excerto acima, duas competências elaboradas para abordar processos históricos particulares do estado do Amazonas, no caso, o período Imperial e Abolição da escravidão no contexto regional. É imprescindível perceber que mesmo quando há um raro esforço de elaborar uma categoria específica para a história regional do estado, esse adendo segue subordinado à história do Brasil.

Por fim, a terceira forma de inserção da história regional, que totaliza três inserções, se constitui na inclusão de proposições genéricas que não se referem especificamente ao estado em questão, mas sim a qualquer cenário regional:

Habilidades:

(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.

Detalhamento dos objetos de conhecimento:

Os ciclos da história na república e suas particularidades da história local e regional até 1954 (Amazonas, 2018, p. 562).

Objetos de conhecimento:

As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de Inserção no debate local, regional, nacional e internacional (Amazonas, 2018, p. 575).

Conforme percebemos no trecho acima, que foi, em grande parte, transcrito da Base, embora o texto mencione a história regional e local, não há enfoque para a especificidade do estado do Amazonas. Dessa forma, esse formato, ainda que aborde a esfera regional, a relação feita é genérica e não abarca as particularidades do estado em questão, podendo se referir a qualquer outro estado.

Avançando para o Documento Curricular do Estado do Pará, verificamos que, na grande maioria das vezes, as menções à história local são específicas para a Região Norte e partem de uma habilidade construída pela BNCC, ou seja, refere-se a um contexto abrangente. Isso acontece no currículo de história durante as duas menções sobre a temática em 2018, e acontece também quando a história regional é transferida totalmente para estudos amazônicos na versão de 2019. Na versão de 2018, na disciplina história estão presentes apenas dois tópicos relacionados à história regional, vejamos um exemplo:

Objetivos de aprendizagem:

Compreender o processo de fragmentação da cristandade na Europa e conseqüentemente a vinda das ordens religiosas para a Amazônia. Dando início o processo de aculturação do índio e do negro

Habilidades:

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América (Pará, 2018, p. 443-444).

Percebemos que o objetivo de aprendizagem, que se refere à Amazônia, relaciona-se com uma habilidade oriunda da BNCC. Ressalta-se que o currículo parte da temática regional para atrelar o conteúdo a uma perspectiva mais geral, representada pela BNCC, o que vai de encontro a currículos anteriores que escolhiam o caminho inverso, ou seja, partir da história brasileira ou mundial para a história regional. Esse movimento se repete na versão de 2019 quando a história regional é transferida para estudos amazônicos:

Objetivos de aprendizagem:

1.2 Compreender o papel dos fortes militares e das missões religiosas no processo de colonização da Amazônia e do Pará

Habilidades:

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (Pará, 2019, p. 340).

Como se vê no excerto aludido, a mesma relação feita na versão de 2018, no componente história, é realizada na versão de 2019 em estudos amazônicos. Dessa forma, verificamos que ainda que a presença da temática regional não aconteça no componente história e seja inferior ao trato dos assuntos geográficos em estudos amazônicos, realiza-se um paralelo que contempla a história paraense e amazônica e a história brasileira e mundial. Inferimos que os currículos seguem o tom genérico adotado na BNCC, que visa se referir a todos estados e regiões do Brasil,

mesmo em suas realidades regionais específicas, o que representa uma clara opção pela subordinação à *lógica homogeneizadora* da Base, ao invés de um documento que considere as especificidades do contexto regional (Almeida, 2020; Fernandes; Gomes, 2018).

No Documento Curricular de Rondônia, como já situado, apenas se inclui a história regional nos dois últimos anos do Ensino Fundamental Anos Finais, retirando do 6º e 7º anos qualquer espaço para a história de Rondônia, o que por si só já contribui para que a disciplina se afaste da realidade do/a aluno/a e privilegie o contexto mundial e nacional, demasiadamente abrangentes.

Quando nos detemos no 8º ano, etapa onde se encontra o maior número de menções à história regional, percebemos que todas estão localizadas na categoria ‘objeto de conhecimento’. Além disso, todas as ocorrências fazem referência à Amazônia e outros estados da região, não há menção ao estado de Rondônia, vejamos:

Objeto de Conhecimento:

O apogeu da Borracha: Manaus a capital mundial da borracha

A Exploração da borracha como elemento de ocupação da Amazônia (vale do rio Juruá, Purus e Madeira)

Desenvolvimento das cidades de Manaus e Belém e as transformações políticas e sociais na região

A importância da economia gomífera Formação das elites regionais (Rondônia, 2018, p. 527).

De acordo com o que se verifica no excerto, afirmamos que o 8º ano insere a temática regional considerando a região Amazônica e os estados que fazem parte dela, mas questionamos se uma abordagem das particularidades históricas de Rondônia não enriqueceria ainda mais essa dimensão e proporcionaria a oportunidade de a disciplina história contemplar o espaço conhecido pelo/a aluno/a.

Ao nos voltarmos para o 9º ano, que se por um lado apresenta apenas sete ocorrências da história regional, por outro, essas menções se estendem também para as ‘habilidades’, diferente do ano anterior que contemplava apenas os ‘objetos de conhecimento’. No entanto, o que se apreciou no 8º ano sobre a excessiva generalidade da pauta regional, confirma-se novamente aqui. Para além disso, percebemos que aqui essa abrangência se expande ainda mais. Visto que além de Rondônia não ser mencionada, agora a temática se manifesta pelos termos “local e regional” através da adição exata do texto da Base:

Habilidades:

(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954 (Rondônia, 2018, p. 530).

(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade) (Rondônia, 2018, p. 531).

(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais (Rondônia, 2018, p. 531).

Objetos de conhecimento:

As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional (Rondônia, 2018, p. 538).

Como percebemos, nas quatro inserções apresentadas, das sete presentes na etapa, as menções à temática são genéricas ao ponto de se adequar a qualquer estado ou região. Essa constatação aprofunda a análise feita no ano anterior. Nos excertos apresentados, essa generalidade pode ser explicada por terem sido retirados da BNCC, o que indica que o Documento Curricular de Rondônia não tem como prioridade a formulação de categorias específicas para a realidade do estado, ou mesmo a adequação dos descritores da Base a essa especificidade. É indispensável salientar também que o currículo não apresenta sequer uma habilidade cunhada para dar conta das especificidades do estado, o que reforça o entendimento que a temática regional é, excessivamente, genérica e superficial no presente documento.

Já no Documento Curricular de Roraima, aferimos que na maioria das vezes, as menções sobre a temática regional ocorrem localizando os espaços, como a Região Norte, a Amazônia e Roraima. Aqui, salientamos que este foi o primeiro documento curricular estadual que se propôs a situar a Região Norte como espaço a ser examinado:

(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil e os impactos produzidos na região norte (Roraima, 2018, p. 493).

(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade) considerando tal contexto na abordagem da região norte e do atual Estado de Roraima (Roraima, 2018, p. 493).

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais tanto no Brasil quanto na região norte e em Roraima (Roraima, 2018, p. 494).

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura assim como o tratamento dado as comunidades indígenas da região norte e do estado de Roraima por parte dos governos militares do período (Roraima, 2018, p. 495).

Alguns exemplos acima demonstram a abordagem da Região Norte pelo currículo de Roraima, que realiza uma interlocução entre o Norte, a dimensão nacional e a roraimense, o que proporciona uma profícua reflexão histórica sobre os processos históricos em diversos espaços. Identificamos também que a menção à Região Norte acontece apenas no 9º ano, ou seja, esse encadeamento está ausente nos três primeiros anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, a única referência genérica a história regional acontece no 6º ano:

Habilidades:

(EF06HI20) Identificar as comunidades indígenas locais enfatizando suas tradições, práticas culturais e lutas por reconhecimento.

Orientações Didáticas/Metodológicas:

Em relação ao trabalho com as comunidades indígenas locais, caso possível, os alunos podem ser levados a uma das comunidades para observarem in loco os rituais, festas, e histórias das comunidades (Roraima, 2018, p. 483).

Como percebemos a referência à temática regional acontece com a ausência da delimitação do espaço a ser examinado, mas mencionando as “comunidades indígenas locais” (Roraima, 2018, p. 483). Por ser uma habilidade e orientação formulada especificamente para o currículo de Roraima, inferimos que faz referência ao estado de Roraima ou alguma cidade da região, mas isso não está explícito. No entanto, essa é a única referência genérica à temática, logo, torna-se uma exceção onde a regra é a clara definição do espaço ou espaços em que o acontecimento histórico será examinado. Nesse ínterim, destaca-se que em poucos momentos se detalha o acontecimento regional a ser estudado, o padrão é adicionar a dimensão local em relação à esfera nacional ou mundial, aplicando na maioria das ocorrências a análise de um processo histórico ‘no Norte’, ‘na Amazônia’ e ‘Roraima’ sem maiores aprofundamentos. Dessa forma, os currículos analisados dão conta de um panorama em que os estados, ao invés de priorizarem suas especificidades regionais, sua história e diversidade optam por se adequar à *homogeneização* promovida pela BNCC, e que visa adequar as diretrizes curriculares a parâmetros quantificáveis e gerenciáveis (Apple, 2011; Macedo, 2017; Silva; Loureiro, 2020; Giroto, 2019).

Por fim, percebemos que no Documento Curricular de Tocantins, a maioria das inserções sobre a história regional está especificada para o Estado de Tocantins. Essa delimitação é indispensável, visto que, nos currículos anteriores, a referência se dava em relação a ‘Amazônia’, ‘Região Norte’ ou ao ‘estado do currículo’. Na matriz curricular do Tocantins, a menção à Região Norte ou à Amazônia não acontece, a história local é inserida através de tópicos relacionados ao estado de Tocantins, como exemplifica o trecho abaixo:

Habilidades:
(EF06HI19bTO) Compreender o papel da mulher tocaninense e sua luta por espaço, heranças históricas do sistema social patriarcal em seu dia a dia.
Objeto de conhecimento:
O papel da mulher na sociedade tocaninense.
Sugestões pedagógicas:
Conhecer histórias de mulheres que se destacaram na sociedade tocaninense (Tocantins, 2018, p. 75, grifos nossos).

Como demonstra o fragmento acima, as referências aos processos históricos tocaninenses acontecem, na maioria das inserções, que se voltam à história regional, exceto aquelas que apresentam uma perspectiva mais genérica. As inclusões relativas à história regional acontecem de duas formas: a primeira é quando esses tópicos são originados pela formulação do currículo de Tocantins e é caracterizada por expressões como “região e

comunidade em que se vive” (Tocantins, 2018, p. 72), “[...] se materializa no estado” (Tocantins, 2018, p. 78), “[...] grupos e movimentos da sua cidade” (Tocantins, 2018, p. 83) e etc. O segundo caso é quando essas especificações se originam do texto da BNCC, e, portanto, já se espera que tais alusões sejam capazes de se adequar a diversas regiões e estados com expressões que remetem a “[...] populações locais” (Tocantins, 2018, p. 83), “desigualdades regionais e sociais” (Tocantins, 2018, p. 86) e “[...] escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)” (Tocantins, 2018, p. 86). É necessário salientar que tais inserções acontecem apenas no 9º ano do Ensino Fundamental. Logo, a maior parte das inclusões, referentes à história regional, acontecem com referência ao estado de Tocantins, com algumas exceções que abordam um contexto genérico que, por vezes, advêm da redação do próprio currículo ou são herdadas da BNCC.

Verificamos, por meio das análises dos currículos amazônicos, que a história regional, na maior parte dos casos, é especificada para dar conta da região amazônica, Norte do país e respectivos estados. No entanto, são poucas as ocorrências em que a inserção da temática tem protagonismo, na maior parte das vezes, as singularidades regionais são alocadas como apêndices de eventos mundiais ou nacionais, o que demonstra a pouca preocupação dos currículos estaduais analisados em adequar as categorias dispostas da BNCC às especificidades do estado, ou mesmo criar novos descritores para dar conta dessas particularidades. Essa tendência dos currículos, já observada anteriormente, indica o pouco protagonismo dos estados na formulação de seus currículos e a grande subordinação desses à padronização advinda da BNCC. Essa conjuntura demonstra que, para que uma ideologia se estabeleça, não basta apenas a sua determinação pelas classes dominantes, é necessário também que estas sejam reproduzidas no campo de produção (Bourdieu, 1989), o que é feito quando os currículos nortistas respaldam e reproduzem quase que totalmente as determinações da diretriz nacional, subordinando a si próprios, sua história e diversidade ao *sudestecentrismo*.

Além disso, ainda ocorre a menção da dimensão ‘regional’ ou ‘local’ através da reprodução das habilidades cunhadas pela BNCC, que como esperado trazem termos genéricos que intencionalmente se adequam a qualquer região ou estado. Nesse sentido, advogamos que a excessiva adequação dos currículos amazônicos à lógica eurocêntrica e *sudestecentrista* contida da BNCC, ocasiona prejuízo ao principal objetivo desses currículos, que se constitui na adoção de 40% de parte diversificada. Por isso, consideramos que tais documentos disseminam os mesmos *pressupostos neoliberais e neoconservadores* da Base e por isso não contribuem para o avanço da educação brasileira (Apple, 2011; Sacristán, 2000; Goodson, 1997; Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Mello; Marochi, 2019; Lima; Hypolito, 2019; Macedo, 2017).

4.3. A articulação da história regional ao longo dos últimos anos do Ensino Fundamental.

Nessa seção analisaremos a articulação e distribuição da história regional ao longo dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental Anos Finais, tendo em vista ser necessário esclarecer que conteúdos e abordagens são escolhidos para encaminhar a história regional no 6º, 7º, 8º e 9º anos e assim delinear como a narrativa histórica é encaminhada nessa etapa de ensino.

No Currículo de Referência Única do Acre, demarcamos que as particularidades regionais no componente de história não estão presentes da mesma forma em todo o Ensino Fundamental Anos Finais. A temática é mais incluída no 6º e 9º ano e quase desaparece no 7º e 8º ano. Logo, o currículo do estado do Acre parece priorizar a história regional no início e fim da referida etapa.

Ao detalhar a presença da temática regional, em cada um dos anos, verificamos que no 6º, com nove disposições entre 308 tópicos totais, a história regional se volta para a explanação sobre a exploração dos povos indígenas, seu trabalho, uso e posse da terra no estado do Acre. Posteriormente, no 7º ano, com quatro alusões entre 308 itens, a temática se volta a identificar as atividades econômicas da Amazônia e do Acre, assim como as relações de trabalho resultantes dessas. Já no 8º ano, com apenas uma menção entre 223 tópicos, se faz referência à pesquisa sobre a história regional, no que diz respeito a conflitos entre povos indígenas e pecuaristas. Por fim, o 9º ano, com 11 inserções entre 238 itens, parece ter sido o percurso escolhido para explicar boa parte da história regional, que abrange, desde a Questão do Acre até os dias atuais. A partir de tal recorte, são dispostos os conteúdos relativos à história republicana acreana, a história política e econômica do Acre, o segundo ciclo da borracha e os interesses econômicos internacionais voltados à Amazônia e ao Acre.

Tendo em vista a organização da temática regional, ao longo da etapa final do Ensino Fundamental, constatamos que os primeiros 3 anos dessa fase, principalmente o 6º ano, se voltam a explicar a história econômica, assim como o uso indígena da terra. É apenas no 9º ano que o currículo se propõe a aprofundar processos históricos marcantes da história acreana. Salienta-se também que esse movimento apenas é realizado no último ano do Ensino Fundamental, enquanto os três anos anteriores abordam a temática regional de forma tímida, sempre a subordinando à história do Brasil. Dessa forma, percebemos uma *hierarquização de saberes*, onde é a Europa e o Sudeste que ganham o protagonismo da narrativa histórica e

subordinam a Região Norte a uma pretensa universalidade medida por meio dos centros de poder em reatualização do *colonialismo interno* (Casanova, 2007; Stavenhagen, 2014; Oliveira, 1966; Macedo, 2017). Saliencia-se que essa subordinação também é respaldada pelos/as agentes da Região Norte, visto que qualquer ideologia é duplamente determinada, de um lado pelas classes dominantes, de outro, pelos/as agentes que reproduzem essa ideologia (Bourdieu, 1989). Em relação aos currículos nortistas, estas diretrizes respaldam e reproduzem o *sudestecentrismo* presente na BNCC com a subordinação das singularidades regionais em favor da tradição seletiva conformada pela história do Sudeste.

No Referencial Curricular Amapaense, também verificamos uma incidência desproporcional na disposição das temáticas regionais através dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No 6º ano, são abordados apenas dois tópicos entre 43 disposições sobre a história do Amapá, com a elaboração de duas habilidades pertencentes ao estado, onde se trata sobre as fontes históricas acerca dos primeiros grupos humanos do Amapá e sobre os espaços ocupados pelos povos indígenas no Amapá. Assim como no ano anterior, o 7º ano também apresenta apenas duas inserções dentre 36 tópicos para dar conta da história do estado, com o destaque para o fato de que estes itens estão sobrepostos às habilidades articuladas pela BNCC. Essas inclusões fazem referência à ocupação portuguesa na Amazônia e Amapá, além da escravidão na região que hoje constitui o Amapá.

No 8º ano, o número de menções à história regional aumenta para quatro inserções, dentre 54 tópicos presentes nesse quadro curricular. Os temas voltados à história regional se concentram na política pombalina na Amazônia e Amapá, os movimentos afros no Amapá, as disputas territoriais no Amapá e as manifestações culturais afros. É imprescindível percebermos que, apesar de o número de alusões à história regional terem duplicado, o próprio quadro curricular também aumenta consideravelmente em relação aos anos anteriores, por isso ainda destacamos a desproporcionalidade entre a história geral e brasileira e a história da região.

Por fim, no 9º ano temos oito referências à história regional dentre 83 pontos elencados nesse quadro curricular. As temáticas se voltam para os ciclos da história republicana no contexto local e regional, a participação negra na formação da sociedade amapaense, identificação de povos indígenas no Amapá, a criação do Território federal do Amapá, o Janarismo no Território Federal do Amapá, a formação de quilombos no estado, a transformação do Amapá em Estado e as pautas dos povos indígenas no século XXI, no contexto local, regional, nacional e internacional. De novo, duplicam-se as abordagens da história local, mas como no ano 8º ano, também existe um aumento considerável de conteúdos, o que nos leva a corroborar a percepção obtida nos anos anteriores, ou seja, de que o currículo

do estado do Amapá, além de não priorizar a história do estado, ainda reserva um espaço pífio para a abordagem das particularidades regionais.

Percebemos através da incidência da história regional, durante os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, que é no último ano que a história do estado é mais abordada com oito incidências, enquanto o 6º e 7º ano apresentam apenas duas menções, no 8º ano esse número aumenta para quatro. É necessário perceber que a história da formação do Amapá está presente, preponderantemente, no último ano, o que delega aos anos anteriores, principalmente aos dois primeiros anos dessa etapa, o papel de apenas pincelar timidamente alguns aspectos da história do estado.

No Referencial Curricular Amazonense, ao nos determos sobre a distribuição e organização da história regional, através dos últimos anos do Ensino Fundamental, percebemos que para além da parca presença da temática no componente história, verifica-se também a desproporcionalidade na inserção do tema ao longo do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Detalharemos esse panorama a seguir.

No quadro que corresponde ao 6º ano, apresentam-se 116 tópicos divididos em cinco categorias: ‘unidade temática’, ‘competências’, ‘habilidades’, ‘objetos de conhecimento’ e ‘detalhamento dos objetos de conhecimento’. Dentre esses 116 tópicos, temos 11 inserções que se relacionam à história regional do Amazonas presentes na categoria ‘detalhamento dos objetos de conhecimento’. Estes tópicos voltam-se a pré-história e arqueologia na Amazônia, democracia e diversidade na Amazônia pré-colonial, fontes históricas, museus e monumentos no estado, assim como a relação desses com o componente curricular de Língua Portuguesa. Soma-se a esses temas, as sociedades coletoras-caçadoras-agricultoras do Amazonas, a administração colonial e miscigenação afro-indígena na Amazônia, resquícios do cristianismo medieval no Amazonas através do diálogo com a disciplina ensino religioso.

Já no 7º ano, apresentam-se 136 tópicos, divididos nas categorias já mencionadas, com nove inclusões voltadas para a história regional, uma localizada em ‘competências’ e o restante em ‘detalhamento dos objetos de conhecimento’. As temáticas se relacionam com os cacicados e culturas dos povos amazônicos, a chegada de ordens religiosas na Amazônia, o mercantilismo europeu na Amazônia, a diversidade étnico-racial e étnico-cultural indígena, africana, europeia e asiática no Amazonas, o reconhecimento e dominação da Amazônia, fontes históricas e geográficas na Amazônia quinhentista, desconstrução do estereótipo do negro e indígena, o negro na Amazônia, pesquisa e mapeamento da presença negra na Amazônia.

No 8º ano, encontram-se 178 tópicos espalhados entre as categorias que organizam o quadro curricular, 11 dessas inserções se referem à história do Amazonas, todas localizadas em

‘detalhamento dos objetos de conhecimento’. Essas inserções abordam a expansão gomífera na Amazônia, fronteiras estaduais e municipais, movimento abolicionista na Amazônia, abordagem interdisciplinar do legado da escravidão, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e seus reflexos no Amazonas, genocídio indígena, políticas públicas indigenistas e as conquistas das etnias indígenas na Amazônia, romantismo na literatura Amazonense, trato indisciplinar de festas regionais Amazonenses e a influência norte-americana na cultura amazonense.

Por fim, no quadro curricular do 9º ano são situados 256 temas, divididos nas categorias já especificadas, dentre esses, 20 se relacionam com a história regional, cinco na categoria de ‘competências’, um em ‘habilidades’, um em ‘objetos de conhecimento’ e 13 em ‘detalhamento dos objetos de conhecimento’. Os temas se relacionam com os principais acontecimentos do período Imperial no Amazonas, o processo de abolição da escravidão no Amazonas, ciclos da história republicana no contexto regional até 1954, a população negra depois da escravidão, a estrutura da economia gomífera no Amazonas, Amazonas na primeira república, a rebelião de 1924 no Amazonas, crise gomífera no Amazonas, o estado durante a Segunda Guerra Mundial, lutas e resistência das populações negra e indígena durante a ditadura militar no Amazonas, governos militares no Amazonas, a Zona Franca de Manaus, a questão da mestiçagem no estado atualmente e as reivindicações dos povos indígenas no cenário regional.

Assim, corroboramos a desproporcionalidade dos conteúdos ligados à história geral e brasileira em relação à presença da história regional que aparece parcamente no currículo. Mais do que isso, verificamos que a maior presença de conteúdos ligados à temática aparece no 9º ano, ainda que os conteúdos da história geral e do Brasil também aumentem, as singularidades estaduais expandem seu espaço. É significativo também que o currículo amazonense relacione as particularidades regionais com a temática étnico-racial, especialmente no 8º e 9º ano. Esse aspecto será escrutinado no próximo capítulo. Percebemos que os currículos abordam a temática regional predominantemente no último ano do Ensino Fundamental, seguindo a estrutura da BNCC. Logo, mesmo na inserção de suas especificidades regionais, os estados seguem a *padronização* instituída pela Base (Apple, 2011; Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Mello; Marochi, 2019; Macedo, 2017; Barreto, 2016; Silva; Fernandes; 2019).

Já no Documento Curricular do Pará, a progressão dos anos do Ensino Fundamental, em suas duas versões acontece por ciclos que reúnem dois anos: 6º e 7º, e, 8º e 9º anos. Salienta-se que as habilidades dispostas nos ciclos e cunhadas pela Base são classificadas de acordo com o ano. Ao analisar as duas versões, verificamos que na versão de 2018 o currículo de história conta com apenas dois tópicos voltados à história regional entre o total 69 itens, dispostos no ciclo que reúne 6º e 7º ano. Os dois tópicos, dispostos como ‘objetivos de aprendizagem’,

voltam-se ao estudo da vinda de ordens religiosas para a Amazônia relacionando esse fato ao acultramento negro e indígena, e o estudo dos sítios arqueológicos do Pará. Já no ciclo do 8º e 9º ano, que reúne 79 tópicos, qualquer referência à história regional está ausente.

Por outro lado, é na disciplina de estudos amazônicos que se registram mais ocorrências da temática histórica paraense. No ciclo do 6º e 7º ano que totaliza 66 tópicos, apresentam-se oito ‘objetivos de aprendizagem’ voltados à história regional, e nenhuma ‘habilidade’ que se relaciona à temática. As inserções se relacionam ao processo histórico de ocupação do território do Pará, o papel dos fortes e missões religiosas na colonização da Amazônia, a presença de europeus e africanos na formação populacional amazônica e paraense, exploração econômica no período colonial da Amazônia e Pará, a exploração da borracha, a alimentação na formação cultural paraense, valorização dos patrimônios históricos amazônicos e paraenses, a cultura indígena paraense antes da chegada dos europeus e os sítios arqueológicos paraenses.

Já no ciclo do 8º e 9º ano, que reúne 70 itens, apresentam-se oito ‘objetivos de aprendizagem’ relativos às singularidades regionais, e novamente, nenhuma ‘habilidade’ histórica é cunhada para dar conta da história paraense. As temáticas abordadas dão conta da política totalitária na Amazônia, os movimentos sociais amazônicos no período colonial, as políticas territoriais amazônicas após 1950, para a formação da região, as revoltas e fugas quilombolas na Amazônia paraense, a formação da cultura alimentar paraense, valorização do patrimônio material e imaterial. Como visto, na versão de 2018, a disciplina de história inclui minimamente a temática local nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Finais, sendo ausente nos dois Anos Finais. Já na disciplina de estudos amazônicos, a temática se equilibra entre os quatro anos, com um número um pouco maior nos dois primeiros anos da etapa.

Na versão de 2019 do Documento Curricular do Pará, a história regional desaparece da disciplina de história e se torna presente apenas no componente de estudos amazônicos. Essa modificação é inquietante, pois se por um lado é profícuo que exista uma disciplina que reúna as particularidades do Pará, é preocupante que a disciplina história aborde apenas processos históricos exógenos à *experiência compartilhada* (Thompson, 1978) pelos/as estudantes, o que distância a educação histórica da aprendizagem significativa que se concretizaria pelo diálogo com o que é conhecido pelo alunado (Moreira, 2006; Masini, 2016; Pelizzari *et al.*, 2020).

Ao analisarmos a história regional ao longo dos ciclos de estudos amazônicos constatamos que no primeiro ciclo correspondente ao 6º e 7º ano, apresentam-se sete ‘objetivos de aprendizagem’ relativos à temática local, que são os mesmos apresentados na versão de 2018, exceto por um objetivo de aprendizagem sobre a cultura indígena antes dos europeus, que

desaparece. De novo, nenhuma ‘habilidade’ sobre a história regional é disposta. Já no ciclo do 8º e 9º, estão presentes sete objetivos de aprendizagem que se relacionam com a história regional. Em relação a 2018, uma alteração é notada: a retirada do ‘objetivo de aprendizagem’ que se refere às políticas totalitárias na Amazônia.

Além disso, uma habilidade passa a se relacionar com a temática regional: “(EF08EA01PA) – Explicar o significado histórico-geográfico das relações de poder em diferentes contextos para definição das fronteiras políticas territoriais do Brasil, da Amazônia e do Pará” (Pará, 2019, p. 343). A presente habilidade se refere também à geografia e realiza a conexão entre as políticas territoriais no Brasil, Amazônia e Pará, e se configura como a mudança mais notável de uma versão para outra, além da exclusão da temática regional no currículo de história na versão de 2019. Como percebemos, há um equilíbrio entre a temática regional nos dois ciclos analisados, além da diminuição de um item em cada uma das etapas. Acreditamos que o currículo, mesmo que não inclua a história regional na disciplina de história em sua última versão e que a temática local relacionada à geografia seja mais numerosa, consegue equilibrar numericamente a temática ao longo das etapas do Ensino Fundamental Anos Finais. No currículo do Pará, percebemos que as particularidades regionais são alocadas em uma parte específica do currículo, qual seja, a disciplina de estudos amazônicos, o que resulta na subordinação do excedente do documento à homogeneização baseada no eurocentrismo e *sudestecentrismo*, que permite o *gerencialismo liberal e a quantificação* da educação (Apple, 2011; Giroto, 2019; Macedo).

É necessário abordar também como a história regional é trabalhada ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Documento Curricular de Rondônia. Nesse sentido, já situamos que para além de um número limitado de inserções que abordam as singularidades históricas regionais, ainda identificamos que existe uma distribuição desigual do tema ao longo do Ensino Fundamental Anos Finais. Isso acontece visto à temática regional se ausentar totalmente do 6º e 7º anos, demarcando presença apenas no 8º e 9º ano do percurso.

No 8º ano, onde constam 147 tópicos, a história regional se concretiza através de 17 inclusões que versam sobre povos africanos e escravidão na Amazônia, a conquista portuguesa na Amazônia, a resistência indígena em relação à escravidão na Amazônia, doutrinação religiosa na Amazônia, política pombalina na Amazônia, legislação indígena, o diretório indígena, resistência indígena na Amazônia pombalina, economia gomífera e os seus diversos aspectos, o abolicionismo na Amazônia e Ceará, o apogeu do café no sul e a crise da borracha na Amazônia, o legado da escravidão na Amazônia e os povos indígenas na Amazônia antes de

Cabral. Salienta-se que todos os temas acima estão alocados como ‘objetos de conhecimento’, sem nenhuma ocorrência na categoria de ‘habilidades’.

Já no 9º ano, que reúne 170 itens, encontram-se no espaço destinado aos ‘objetos de conhecimento’ quatro conteúdos relacionados ao Amazonas no período imperial, abolição da escravidão no Amazonas, ocupação territorial na Amazônia e as políticas indigenistas e as pautas indígenas no século XXI a nível local, regional, nacional e internacional. Já três ‘habilidades’ aludem à regionalidade com os temas voltados à caracterização da história republicana na história local e regional até 1954, o papel do trabalhismo nas esferas nacional, regional, cidade e comunidade, a relação entre as mudanças urbanas e o impacto na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e nas desigualdades regionais e sociais. Demarcamos novamente a ausência das singularidades regionais no currículo de história no 6º e 7º anos, alijando o alunado de uma importante parcela da história. Com isso, o espaço reduzido reservado à história regional, já visto em outros currículos, aprofunda-se no Referencial Curricular de Rondônia, que se adequa ainda mais à lógica de padronização promovida pelas diretrizes nacionais visando às *avaliações de larga escala* (Barreto, 2016; Silva; Silva; Fernandes, 2019; Fernandes; Gomes, 2018). Identificamos também a generalidade das proposições que se referem à história regional que se enquadram no espaço destinado às ‘habilidades’, que, via de regra são cunhadas pela BNCC, mas que também se fazem presentes nos objetos de conhecimento formulados especificamente para o currículo de Rondônia.

No Documento Curricular de Roraima, os anos do Ensino Fundamental são incluídos em um quando curricular dividido pelas ‘unidades temáticas’, ‘objetos de conhecimento’, ‘habilidades’ e ‘orientações didático/metodológicas’. O 6º ano é constituído por 55 itens, onde oito tópicos se voltam às singularidades regionais que se dividem em seis ‘habilidades’ e duas ‘orientações didático/metodológicas’. As singularidades regionais, nesse ano, são representadas pelas temáticas que versam sobre os povos indígenas locais, diferentes tipos de sociedade, especificamente povos indígenas e africanos na região amazônica, o povoamento de Roraima através do Rio Branco, formas de registro dos povos indígenas, ocupação colonial do Vale do Rio Branco e a criação do município de Boa Vista, e o papel das mulheres em Roraima.

No 7º ano, constituído por 44 tópicos, são apresentadas oito ‘habilidades’ que situam as singularidades regionais, sendo a referida categoria a única que englobará a temática regional nesse ano. As temáticas regionais, adicionadas nas ‘habilidades’, cunhadas pela BNCC, especificam as interações entre sociedades do Novo Mundo, populações indígenas da Amazônia, saberes e técnicas dos grupos indígenas em Roraima, o papel das missões e Inquisição na Amazônia no período Colonial, organização das sociedades coloniais e o impacto

da colonização, em especial das populações indígenas na região amazônica e onde hoje se encontra o estado de Roraima, documentos históricos e diferentes interpretações sobre as sociedades americanas, em especial das indígenas pertencentes à região amazônica e Roraima, formação e ocupação histórico-geográfica da Amazônia e Roraima e a diversidade étnico-racial e étnico-cultural em diferentes épocas na Amazônia e em Roraima.

O 8º ano é constituído por 63 tópicos, entre estes são dispostas nove ‘habilidades’ e quatro ‘orientações didático/metodológicas’, as quais se voltam para a temática regional. Os assuntos que se inserem na temática dizem respeito à colonização portuguesa na Amazônia, a noção de tutela indígena e a participação de negros no final do período colonial, especialmente na região Amazônica e no território atual de Roraima, Primeiro e Segundo Reinado e a ocupação da Amazônia, as transformações territoriais na Amazônia e atual Roraima, os legados da escravidão e as ações afirmativas especialmente para Roraima e Amazônia, políticas para indígenas no Império, particularmente na Amazônia e Roraima, as culturas letradas e não letradas do século XIX, considerando a região amazônica e os discursos civilizatórios e impactos para os indígenas, especialmente na Amazônia.

Por fim, no 9º ano, que totaliza 68 itens, temos a maior quantidade de temas ligados à regionalidade amazônica e roraimense. Apresenta-se um ‘objeto de conhecimento’ (sendo apenas no 9º ano que a história regional é alocada nessa categoria), 16 ‘habilidades’ e 12 ‘orientações didático/metodológicas’, as quais se voltam para as singularidades regionais de Roraima. Entre os temas abarcados por essas inserções, temos os principais aspectos do Brasil República e seus efeitos na Região Norte, a ocupação territorial da região, que hoje se localiza o estado de Roraima, a importância da população negra na formação da região amazônica e Roraima, o trabalhismo na Região Norte e Roraima, os motivos e resultados do Território do Rio Branco no governo Vargas, as pautas indígenas no contexto republicano no Brasil, Amazônia e Roraima, o papel das mulheres na sociedade roraimense no século XX, a conquista de direitos civis através de movimentos sociais no Brasil, Norte e Roraima, a crise capitalista em 1929 e seus reflexos no Brasil, Norte e Amazônia, a imigração na história de Roraima no início dos anos 2000, as transformações urbanas entre 1946 e 1964, em especial no Norte e Roraima, a Ditadura Militar no Norte e em Roraima, as demandas indígenas localizadas no Norte e Roraima no período militar, e a análise dos governos federais entre 1985 e 2018, e como se refletiram no Norte e em Roraima.

Percebemos que durante o Ensino Fundamental, o percurso que mais destina protagonismo para as singularidades regionais é o 9º ano, os anos anteriores abordam, quase na mesma medida, a temática. No entanto, é importante destacar que até então o currículo de

Roraima é um dos que abrem mais espaço para a temática regional quando analisamos o número de inserções da história regional e a totalidade de assuntos. Apesar de percebermos uma proporção maior da história regional no currículo roraimense, este ainda é predominantemente marcado por base eurocêntrica e *sudestecentrista* que visa à *padronização* conservadora (Frangella, 2020; Melo; Marochi, 2019; Lima; Hipolyto, 2019; Macedo, 2017).

Por fim, no Documento Curricular de Tocantins, ao analisar a disposição da história regional verificamos que o 6º ano é constituído por 276 itens. Já as inserções sobre as singularidades tocaninenses somam nove itens que estão alocados em três ‘habilidades’, quatro ‘objetos de conhecimento’ e duas ‘sugestões pedagógicas’ que versam sobre os registros da história Tocantinense, os sítios arqueológicos, paleontológicos e espeleológicos, patrimônios imateriais e materiais tocaninenses, povos indígenas em diferentes tempos e espaços no estado e o papel da mulher tocaninense.

No 7º ano, que é formado por 77 tópicos, a história regional apresenta cinco inserções divididas em uma ‘habilidade’ e quatro ‘objetos de conhecimento’ que versam sobre as manifestações religiosas tocaninenses, o conceito de escravidão moderna e sua materialização no Tocantins e o povoamento, mineração, pecuária e comércio fluvial do Norte goiano. No 8º ano, com a totalidade de 100 itens, a história de Tocantins apresenta sete inclusões segmentadas em três ‘habilidades’, três ‘objetos de conhecimento’ e uma ‘sugestão pedagógica’ que indicam processos históricos que se voltam para a relação entre a guerra do Paraguai e a comunidade Barra da Aroeira, o trabalho escravo em Tocantins, a relação entre as missões religiosas e os primeiros arraiais e cidades tocaninenses, territórios indígenas tocaninenses e movimentos separatistas no Tocantins.

Por fim, é o 9º ano que apresenta a maior quantidade de tópicos que aludem à história regional, tendência já observada em currículos anteriores. Dessa forma, o quadro curricular desse percurso se constitui por 151 tópicos, onde 21 inserções abarcam as singularidades regionais e são distribuídas em oito ‘habilidades’ - entre proposições cunhadas pela BNCC e pelo Estado -, sete ‘objetos de conhecimento’ e seis ‘sugestões pedagógicas’. Esses temas se relacionam a história republicana brasileira em nível local e regional, a modernização brasileira em nível regional, o papel do trabalhismo nas escalas nacional e regional, a situação dos povos indígenas e afrodescendentes de Tocantins, o trabalho escravo na região, transformações urbanas e desigualdades regionais, Guerrilha do Araguaia, protagonismos na sociedade brasileira e em Tocantins, populações marginalizadas locais, organizações sociais entre os povos indígenas e comunidades quilombolas e identidade cultural de Tocantins.

Através do detalhamento acima, verificamos que enquanto o 6º e 7º ano apresentam poucas menções à história regional, os dois últimos anos, principalmente o 9º ano, concentram a maior quantidade de reflexões sobre as singularidades regionais, o que pode revelar a tendência desse currículo e de outros elegerem o fim do ciclo do Ensino Fundamental para expandir o estudo da dimensão histórica regional. A estrutura observada nos referenciais curriculares é norteada pela Base, que aloca as particularidades regionais no último ano, logo, mesmo na organização do currículo são seguidos os desígnios da Base, o que resulta em uma *padronização* em todos os currículos analisados, mesmo no que devia ser particular a cada estado (Melo; Marochi, 2019; Aguiar, 2019).

4.4. Algumas reflexões sobre o capítulo...

Nessa parte da tese nos concentramos em analisar a presença e a disposição da história regional nos currículos estaduais. Verificamos a presença diminuta da história regional, se comparada com esferas mais abrangentes como a história brasileira e mundial, além da percepção de que a relação entre tais dimensões, em geral, situava as singularidades regionais subordinadas à história do Brasil e Geral. Essa conjuntura nos leva a refletir sobre a função de um currículo estadual, que em teoria, deveria colocar a história da região e dos/as alunos/as como protagonista dos processos históricos delineados, ao contrário disso, o que se observou foi o atrelamento desses currículos, em diversas medidas, com a lógica delineada pela BNCC.

A presença de termos genéricos e copiados da Base, como ‘comunidade’, ‘local’ e ‘regional’, demonstra a internalização da homogeneização advinda da BNCC nos currículos analisados, visto que, em várias ocasiões esses termos foram inseridos para dar conta das singularidades regionais nos currículos. A transcrição exata dos descritores da Base, sem qualquer adequação à especificidade regional, indica que os estados não elegem suas próprias singularidades como protagonistas dos seus currículos e preferem representá-las através da generalidade advinda da Base.

Além disso, a utilização de termos genéricos em inserções redigidas pelo próprio currículo, revela o condicionamento dos/as redatores/as desses currículos a seguir a generalidade fornecida pela Base, mesmo no texto voltado as especificidades regionais. Ressaltamos também a preponderância da temática regional no último ano do Ensino Fundamental Anos Finais, qual seja, o 9º ano. Acreditamos que isso aconteça pela própria

disposição da BNCC que aloca as temáticas regionais e contemporâneas no 9º ano, o que leva também os currículos analisados a se alinharem a essa estrutura.

Diante dessas constatações, afirmamos que a dimensão regional nos currículos, além de diminuta, também não possui o protagonismo que se alardeia na maioria dos currículos, configurando-se mesmo nos currículos dos estados em uma dimensão periférica que se subordina a história do Brasil e mundial. Dessa forma, longe de subverter à lógica homogeneizadora e genérica da BNCC, em favor de uma educação que considere a cultura amazônica, esses currículos se convertem a ela e a respaldam. Percebemos a BNCC como a culminação de uma conjuntura histórica que levou a uma precarização da Educação Básica, onde se destaca a *disciplina história*, que vem perdendo espaço e importância nas reformas e currículos (Pereira; Impolcetto, 2020; Pereira *et al.*, 2021; Mello, 2019; Carvalho, 2017; Calderón; Cerri; Rosso, 2016). A análise encaminhada demonstra que os currículos amazônicos contribuem para esse panorama, visto que distanciam a história ensinada da realidade, experiência e cultura compartilhadas pelo alunado amazônico em favor da adequação a uma homogeneização estruturada pelo eurocentrismo e *sudestecentrismo*.

Dessa forma, tal conjuntura exemplifica que a *violência simbólica*, a que Região Norte está submetida também é fomentada pelos/as agentes que atuam nesse espaço, que reproduzem e corroboram sua posição de subordinação (Bourdieu, 1989). Como vimos através do detalhamento dos documentos curriculares analisados, estas diretrizes se posicionam em um lugar de subalternidade, reafirmando a posição de subordinação imposta pelo *colonialismo interno* (Stavenhagen, 1963; Casanova, 1968; Oliveira, 1966) advindo do Sudeste. Nesse sentido, mesmo as diretrizes construídas pelos estados nortistas priorizam a história do Sudeste, reservando a *experiência compartilhada* (Thompson, 1978) pelo Norte, que inclui também a história da região e de seus estados, um espaço secundário e diminuto nos currículos delineados. Assim, esses documentos não efetivam seu principal objetivo, qual seja, garantir que 40% da totalidade das diretrizes curriculares seja reservado para uma parte diversificada.

A partir da análise, pudemos verificar que a esfera regional não é priorizada nos documentos curriculares do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, que inserem a temática regional a conta gotas e quase sempre a partir da lógica eurocêntrica e *sudestecentrista*, o que demonstra que a padronização difundida pela BNCC encontra terreno fértil nos currículos amazônicos que a reproduzem em quase sua totalidade, com o acréscimo ocasional das singularidades regionais para o cumprimento da função burocrática de um currículo regional. Dado o exposto, afirmamos que as diretrizes curriculares encaminhadas pelos estados nortistas não priorizam a história regional da região amazônica ou dos seus

estados, ao invés disso, se adequam à homogeneização da Base através de uma narrativa histórica estruturada pelo eurocentrismo e *sudestecentrismo*.

Tendo em vista a constatação da subordinação da história regional à padronização realizada a partir do eurocentrismo e *sudestecentrismo*, é necessário sopesarmos a inserção de uma outra singularidade nortista e amazônica nos currículos estaduais nortistas, qual seja, a formação étnico-racial dessa parte do país. Com isso, o último capítulo dessa tese será dedicado a sopesar os espaços, abordagens e possíveis subversões originadas pela Educação Para as Relações Étnico-Raciais.

CAPÍTULO V - A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NO ENSINO DE HISTÓRIA DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS NORTISTAS.

Nesse capítulo, sopesamos o lugar e a importância reservada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo de história dos estados amazônicos: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Para isso, nos deteremos em três aspectos em relação ao tema, quais sejam, a presença da temática étnico-racial nos currículos, as estratégias mobilizadas pelos currículos para a abordagem da temática e finalmente as possíveis subversões encaminhadas pelos currículos em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

O saber histórico veiculado nas escolas, em muitos casos, é o único acesso que muitos/as alunos/as da Educação Básica têm de uma abordagem sistemática da memória histórica. Por isso, torna-se indispensável refletir sobre que conhecimento está sendo veiculado tanto na Educação Básica quanto na formação de professores/as de história (M. Coelho; W. Coelho, 2020). Em pesquisa realizada por Wilma Coelho e Mauro Coelho (2012, 2013) que analisam a prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), em escolas da Região Norte, foi constatado que o imprevisto e a boa intenção superam o investimento em pesquisa e formação voltadas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Os autores apontam que essa postura é própria da cultura educacional brasileira:

[...] as intenções contam mais que o trabalho necessário para transformá-las em procedimentos didáticos coerentes. Igualmente, as impressões ganham importância maior que a reflexão e o estudo continuados. Os resultados do trabalho informado por esse aporte, por sua vez, são tão frágeis quanto os instrumentos formulados para alcançá-los. Os diversos índices de avaliação da educação brasileira assim o dizem (W. Coelho; M. Coelho, 2012, p. 140).

Nesse sentido, o trato da temática étnico-racial cuja obrigatoriedade é instituída pela Lei nº 10.639/2003, acaba incorporando os vícios e virtudes da educação brasileira. Com isso, através da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas da região, Wilma Coelho e Mauro Coelho (2012, 2013) constatam que a aplicação da temática, nesses espaços, não subverte o eurocentrismo enraizado na história brasileira. Ainda segundo os autores, o que sobressai na implementação de ações voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é a iniciativa docente, ou seja, são os/as professores/as que materializaram projetos pedagógicos voltados à temática étnico-racial. A segunda característica destacada pelos/as autores é que tais projetos se baseiam mais nas noções individuais da Lei nº 10.639/2003 do que no conhecimento fundamentado no estudo da letra da lei. Destaca-se também que as

atividades voltadas para a educação étnico-racial se voltavam mais para a dimensão ética e moral do que para a concretização do conteúdo disciplinar, além do caráter pontual da concretização das ações voltadas para a temática étnico-racial, realizadas principalmente no mês de novembro.

Com isso, apesar de contribuir para a mobilização da comunidade escolar para a inflexão da discriminação e valorização da temática étnico-racial, o trato pontual da temática não subverte o contexto cotidiano e nem o conteúdo histórico ministrado aos/as alunos/as. Assim, persiste a hierarquia de saberes relacionados à história brasileira e mundial quando o que rege a aprendizagem é a matriz eurocêntrica, enquanto a temática étnico-racial é abordada em situações isoladas (W. Coelho; M. Coelho, 2013).

Em outra pesquisa, Wilma Coelho, Kátia Regis e Carlos Silva (2021), ao analisarem o Projeto Político Pedagógico de duas escolas paraenses, apontam que as ações voltadas à dimensão étnico-racial são pontuais e não são incorporadas efetivamente nos documentos das escolas ou no contexto prático cotidiano. Para que haja a inflexão dessa realidade, os/as autores/as apontam a necessidade da proposição de debates com as mais diversas entidades interessadas em garantir os direitos já conquistados, além da problematização da inserção da educação étnico-racial na formação proporcionada pela Educação Básica e Superior.

Nesse sentido, Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) ressaltam que o quadro presente na educação, em muito, é devedor da formação oferecida aos/as professores/as de história. Os autores, ao analisarem os Projetos Político Pedagógico e as grades curriculares de cursos de história, perceberam que as disciplinas historiográficas e teóricas ocupam espaço estrutural nos cursos analisados. Não obstante, o papel da Europa nessas disciplinas é central, mesmo em processos que não acontecem nesse continente, o que confirma a existência de uma tradição em que a matriz eurocêntrica se torna epicentro da história.

Além disso, os autores salientam que, apesar de ser necessária uma equivalência entre os conteúdos de referência e os pedagógicos, estes últimos ainda permanecem ocupando um papel secundário nos cursos de licenciatura, abarcando $\frac{1}{4}$ da carga horária dos cursos analisados pelos/as pesquisadores/as, o que é insuficiente para habilitar os/as futuros/as professores/as para dar conta dos desafios impostos pela Educação Básica. Para além disso, ao verificarem a presença da temática étnico-racial no ensino superior foi constatado que a legislação voltada ao tema é incorporada de forma burocrática sem a consideração dos pareceres que fundamentam as leis voltadas à temática étnico-racial. Por esta razão, Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) afirmam que mesmo as disciplinas voltadas à história africana, afro-brasileira e indígena se estruturam por uma matriz eurocêntrica. Desse modo, é a partir da Europa que os processos da

África e América se conformam. Assim, percebemos que o formato da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ofertada na Educação Básica, em muito se explica pela formação ministrada para os/as professores/as que atuam nesse espaço. Logo, percebemos que a inflexão do trato da temática étnico-racial deve ser analisada de forma estrutural, considerando a Educação Básica, a formação de professores/as, o arcabouço legal e o currículo educacional, assim como a relação dessas dimensões com a realidade amazônica e nortista.

Ao situarmos a investigação na Região Norte, estamos circunscritos em um espaço marcado por uma identidade regional, que é definida por uma história, cultura e formação étnico-racial que convergem para a formação de uma *comunidade imaginada* (Anderson, 1991). Embora esta possua elementos semelhantes à identidade brasileira, apresenta também singularidades únicas que proporcionam, ao povo amazônico, uma *experiência compartilhada* particular (Thompson, 1978). Desta forma, apontamos a Região Norte como um espaço que para além de constituir-se por uma demarcação territorial, também apresenta singularidades específicas, experienciadas pelos estados e municípios, que são vistos aqui como microcosmos que guardam semelhanças e particularidades em relação ao cosmo nortista.

Como já demonstrado anteriormente, a Região Amazônica teve sua história marcada pela exploração e depredação de seu território e povo. Desde o início da colonização brasileira, os recursos da região foram arrancados e sua população, com forte presença negra e principalmente indígena, foi negligenciada. Em tese, o Brasil deixou de ser colônia em 1822, no entanto, argumentamos aqui que alguns espaços como a Região Amazônica, continuaram a ser explorados e colonizados pelas elites que tiveram o monopólio da construção da Nação.

Dessa forma, acionamos a noção de *colonialismo interno* cunhada por Rodolfo Stavenhagen (1963), Pablo Gonzáles Casanova (1968) e Roberto Cardoso de Oliveira (1966), que percebem que os processos históricos presentes na colonização ainda permanecem nos países da América Latina, mesmo depois da independência. Assim, a construção ideológica da nação é determinada pela perspectiva dos vencedores, ou seja, das elites que determinaram a formação dos estados pós-coloniais. Dessa forma, mesmo depois da independência, alguns grupos ainda determinam os horizontes a serem seguidos pelo país e mantêm o monopólio da história e narrativa do Estado-Nação (Cesarino, 2017).

De acordo com Pablo Casanova (2007) os países de origem colonial tendem a refazer e conservar as relações de dominação em relação às minorias e etnias que estão dentro do território nacional. Esse processo apresenta diversas versões e depende da interrelação entre colonizados e colonizadores, que protagonizaram o processo de independência. O autor ainda alerta que apenas o conceito de racismo para analisar essas relações de dominação podem

simplificar a discussão sobre as minorias nacionais e etnias que são subalternizadas dentro do território nacional. Essas relações também se produzem nos espaços regionais, onde uma região explora outras a partir das relações de hierarquia que se estabelece dentro das fronteiras nacionais.

Além disso, Rodolfo Stavenhagen (1968) assinala que o colonialismo interno também possui, em suas engrenagens, a integração nacional, que acaba fazendo com que os grupos étnicos apaguem sua identidade e se adequem aos sistemas regionais. Tais processos acabam ocultando a diversidade étnico-racial e evidenciando apenas a estrutura de classes:

Sin embargo, el sistema de estratificación interétnica que, como todos los sistemas de estratificación, está profundamente arraigado en los valores de los miembros de la sociedad, es esencialmente una fuerza conservadora de la estructura social. Al reflejar una situación del pasado (la dicotomía clara entre indios y ladinos en todos los dominios de la vida social, económica y política, característica de la situación colonial) actúa como freno sobre el desarrollo de las nuevas relaciones entre las clases (Stavenhagen, 1968, p. 57).

Como demonstra o excerto acima, muitas vezes o processo de homogeneização nacional oculta a presença de grupos étnicos. Podemos transferir o processo salientado pelo autor para a Região Norte, na medida em que a presença indígena e quilombola da região é camuflada pela classificação desses povos como ribeirinhos, estes também, vítimas da vontade portuguesa de promover a miscigenação durante a colonização. Destaca-se que as comunidades ribeirinhas apresentam uma ascendência originada de um passado onde seus antepassados residiam nos aldeamentos missionários e foram submetidos a um processo de aculturação (Arenz, 2000). Assim, assinalamos na nossa região a tentativa do estado português de ocultar a presença de grupos étnicos na Amazônia em favor de uma integração racial.

Neste sentido, podemos perceber que tais relações de dominação regional se estabelecem no Brasil, quando a Região Norte é constantemente aviltada por regiões que detém o protagonismo da formação e desenvolvimento da nação. Dessa forma, a Região Norte é explorada e ignorada em sua diversidade pelos centros de poder, que rejeitam sua história, sua enorme diversidade étnico-racial e cultura em favor de uma suposta homogeneidade nacional que, convenientemente, prioriza a identidade do Sudeste. Assim, a partir da noção de eurocentrismo e colonialismo interno, sugerimos como chave analítica o conceito de *Sudestecentrismo*.

O conceito de '*Sudestecentrismo*', cunhado especialmente para esta tese, é acionado para analisar a relação de subordinação que é delegada à região Amazônica e o Norte na marcha nacional. Destacamos que a mesma relação de exploração e subordinação que existia na colonização brasileira em relação à Região Norte, ainda é mantida na atualidade. Não por acaso,

a história, diversidade étnico-racial e cultura nortistas são ignoradas pelos grandes centros de poder que se recusam a considerar qualquer experiência que transgrida o recorte hegemônico firmado como identidade brasileira, que considera prioritariamente o Sudeste do país. Não obstante, essa subordinação simbólica também é respaldada pelos/as agentes da Região Norte que reproduzem a *ideologia dominante* advinda do Sudeste, ao invés de rechaçá-la em favor do protagonismo da história, diversidade e cultura nortista (Bourdieu, 1989).

Ao firmamos esta posição, alinhamo-nos a concepção de *transmodernidade* cunhada por Enrique Dussel (2015) que propõe que as culturas ditas periféricas realizem um diálogo simétrico. Esse diálogo passa pela ressignificação da modernidade que situou a Europa como sistema-mundo, no entanto, a centralidade europeia somente acontece a partir da Revolução Industrial se prolongando por apenas dois séculos. Nesse sentido, a hegemonia europeia longe de prevalecer por toda a história da humanidade, é bastante breve se comparada com a história islâmica, chinesa ou até da América Latina. Logo, o eurocentrismo que acaba desprezando e ignorando as culturas periféricas, como a indígena e africana, não é mais antigo do que estas. Por outro lado, as culturas indígenas e africanas apresentam uma continuidade muito maior que as culturas que definem a matriz eurocêntrica.

Portanto, nesta tese, propomos a subversão do eurocentrismo e situamos as culturas ditas periféricas, como a africana, indígena e amazônica (também resultante das últimas duas) como protagonistas dos processos históricos encaminhados. Dessa forma, ao assinalarmos a existência de um eurocentrismo e *sudestecentrismo* escolhemos subvertê-los em favor da valorização de culturas que por muito tempo foram silenciadas, subestimadas e ignoradas.

5.1. O espaço da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos estaduais amazônicos.

Nesta seção, pretendemos mapear como a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) está inserida nos currículos estaduais. A nossa intenção reside em verificar em que momentos a temática étnico-racial é acionada, de que forma isso é feito, e a proporção do tema em relação à totalidade do currículo. É necessário ressaltar também que nesse primeiro momento consideramos como temática étnico-racial qualquer referência ao tema ou tópico que possa se relacionar com a categoria.

No currículo de Referência Única do Acre, o trato com a temática étnico-racial começa ainda na introdução do documento, em que se dispõe um tópico sobre educação escolar

indígena, onde se realiza um histórico legislativo sobre a luta e conquistas da educação indígena. Ainda nesse tópico, há a indicação do compromisso de desvinculação do eurocentrismo. Ainda na introdução se apresenta uma seção sobre ‘O lugar da cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação escolar’ em que se expõem as Leis voltadas à temática, além da afirmação da opção do documento de abandonar o eurocentrismo. Logo, essa disposição deve ser posta à prova ao longo da análise das diretrizes curriculares acreanas.

Ao adentrar no componente história, verificamos que ainda na apresentação da disciplina se salienta novamente que “toda e qualquer visão etnocêntrica sobre qualquer ator e/ou cultura que faz parte da história, deve ser combatido à medida que os seres humanos forem adquirindo conhecimentos” (Acre, 2018, p. 975). Ressalta-se também, que o trato com a temática afro-brasileira e indígena deve ser interdisciplinar entre a história e outros campos do conhecimento. Ao nos determos sobre os direitos de aprendizagem, indicados para cada ano do Ensino Fundamental Anos Finais, identificamos que os dois primeiros anos apresentam tópicos relacionados à temática étnico-racial, já no 8º ano e 9º ano, a temática encontra-se ausente. No 6º ano, temos três direitos de aprendizagem que se referem aos povos originários da América e no 7º ano apresenta-se um tópico relacionado à conquista dos espaços americanos e africanos.

O currículo acreano de história também discorre sobre as competências da BNCC, onde se apresentam tópicos relacionados à diversidade cultural, combate ao preconceito, o respeito ao outro e ao diferente etc, mas sem, no entanto, citar os indígenas, africanos e afro-brasileiros, ou mesmo o racismo e o combate a este. Sendo assim, na esteira de Tomás da Silva (2012), consideramos que por mais que tais menções pareçam nobres, não podemos resumir a temática étnico-racial à tolerância e respeito ao diferente. Logo, consideramos a diversidade e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), contidas nos currículos, na esteira da BNCC, esvaziadas do seu caráter problematizador. Assim, há apenas a constatação do preconceito e racismo, sem encaminhamentos voltados para a inflexão dessa conjuntura. Nas seções futuras nos aprofundaremos nessa discussão.

Ao nos determos no quadro curricular, verificamos que este é constituído por ‘objetivos’, ‘conteúdos’, ‘propostas de atividades’ e ‘formas de avaliação’:

Quadro 23 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo acreano.

| | 6º ANO | | 7º ANO | | 8º ANO | | 9º ANO | |
|------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total |
| OBJETIVOS | 3 | 11 | 2 | 11 | 1 | 8 | 1 | 9 |
| CONTEÚDOS | 28 | 130 | 21 | 139 | 16 | 100 | 11 | 106 |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|
| PROPOSTAS DE ATIVIDADES | 10 | 77 | 9 | 81 | 7 | 57 | 4 | 58 |
| FORMAS DE AVALIAÇÃO | 7 | 90 | 4 | 77 | 2 | 58 | 0 | 65 |

Fonte: Currículo de Referência Única do Acre. / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

No 6º ano, verificamos a presença de três ‘objetivos’ relacionados à temática étnico-racial entre 11 totais, 28 ‘conteúdos’ entre 130, dez ‘propostas de atividade’ entre 77, e sete ‘formas de avaliação’ entre 90. Esses números dão conta de que apenas 15,5% do 6º ano abordam a temática étnico-racial. No ano seguinte, apresentam-se dois ‘objetivos’ relativos à temática entre 11, 21 ‘conteúdos’ entre 139, nove ‘propostas de atividades’ entre 81, quatro ‘formas de avaliação’ entre 77. Assim, no 7º ano, a presença da temática investigada se constitui em 11,6% da totalidade de assuntos. No 8º ano, são dispostos um ‘objetivo’ que se relaciona à temática entre oito, 16 ‘conteúdos’ entre 100, sete ‘propostas de atividades’ entre 57 e duas ‘formas de avaliação’ entre 58. Com tais quantidades, assinala-se que o ano reserva 11,6% do seu espaço para a temática regional. Finalmente, no 9º ano, um ‘objetivo’ que aborda a categoria étnico-racial entre nove ‘objetivos’, 11 ‘conteúdos’ entre 106, quatro ‘propostas de atividades’ entre 58 e nenhuma ‘forma de avaliação’ entre 65. Assim, o 9º ano aborda 6,7% de temática étnico-racial, entre a totalidade de conteúdos. Além disso, ao considerarmos os quatro anos detalhados, assinalamos que a disciplina história reserva 11,6 de seus temas a dimensão étnico-racial. Percebemos que o tema tem uma presença mais proporcional que a temática regional, analisada em capítulos anteriores, no entanto, está longe de se igualar, em quantidade, aos conteúdos protagonizados pelo eurocentrismo.

Ao avançarmos para as bases do Referencial Curricular Amapaense percebemos a ausência de menções sobre as relações étnico-raciais, apesar de o documento ressaltar, por diversas vezes, o cumprimento das premissas educacionais, parece que o trato com a temática étnico-racial não é incluído nesse escopo. Menciona-se, ainda nas primeiras páginas, a “pluralidade política, cultural e social” (Amapá, 2018, p. 10), mas que ainda muito se distancia da abordagem da referida categoria. Na seção que se debruça sobre os marcos legais seguidos pelo documento também não se menciona as Leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008. Nesse sentido, o currículo amapaense parece demarcar o lugar da ausência quando se trata da temática étnico-racial, o que também baliza um posicionamento.

Além disso, a conformação das ‘unidades temáticas’, ‘objetos de conhecimento’ e ‘competências’ para a Educação Básica advindas da BNCC é seguida *ipsis litteris* pelo Referencial Curricular Amapaense, que tem como autoria apenas algumas habilidades e

acréscimos em habilidades pertencentes à Base, o que faz com que o currículo amapaense disponha uma reprodução quase total do quadro curricular da BNCC. Percebemos também, como já mencionado anteriormente, que as habilidades citam a ‘diversidade’, ‘identidades’ e ‘culturas’, no entanto, são alusões que se isentam de qualquer menção aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, além de não abordar o racismo ou qualquer tipo de enfrentamento a este. Por isso, consideramos que a diversidade acionada pela BNCC e seguida fielmente pelo currículo amapaense é esvaziada e sem comprometimento com a pauta. Demarcamos também, de acordo com Wilma Coelho e Mauro Coelho (2012, 2013), que o Currículo de Referência Única do Acre parece valorizar mais a ‘*intenção do que a prática*’, ou seja, anunciar o comprometimento com a diversidade parece bastar, ao invés, de o investimento e aprofundamento na temática.

Desse modo, a temática étnico-racial somente será diretamente tratada quando o Referencial Curricular Amapaense explicar as modalidades de ensino da Educação Básica, nesse sentido, é produtivo notar que com esse escopo seria impossível se furtar do trato da temática étnico-racial, visto que esta é incluída nas modalidades de educação quilombola e indígena. Ao abordar a educação quilombola, situa-se as diretrizes curriculares nacionais para a educação quilombola, além de assegurar que o currículo quilombola deve ser construído “com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais” (Amapá, 2018, p. 37). A maior parte do texto referente à educação quilombola estabelece somente as diretrizes e marcos legais referentes à modalidade, apenas nos dois últimos parágrafos há uma reflexão sobre a organização curricular:

Por um longo período na história da educação brasileira, as escolas vêm pautando a organização do currículo escolar em atividades norteadas pelas datas “comemorativas”. Urge a necessidade de ruptura com essa cultura de um “currículo” pautado em comemorações cívicas, que, pouco tem sentido pessoal e significativo social para o aluno e uma aprendizagem significativa (Amapá, 2018, p. 42).

No entanto, a reflexão acima que versa sobre o cotidiano escolar ser pautado pelas datas comemorativas não alcança a temática das relações étnico-raciais e parece não ter relação com o restante do texto. Além disso, o texto não aponta quais ações irão encaminhar essa ruptura entre a abordagem da temática étnico-racial e as datas comemorativas. Sendo esse entrelaçamento um dos vícios apontados pelos/as pesquisadores/as do campo em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Nesse sentido, Wilma Coelho e Mauro Coelho (2012, 2013) e Nilma Gomes e Rodrigo de Jesus (2013) ao analisarem a aplicação da temática étnico-racial em escolas da Educação Básica observaram que a abordagem do tema é pontual e fica restrita às datas comemorativas, principalmente em novembro e na semana da

consciência negra nesse mesmo mês. Assim, o Referencial Curricular Amapaense, ao apontar a necessidade de ruptura com esse panorama, apenas constata uma inferência já comprovada pela literatura especializada, sem a proposição de ações que alterem essa conjuntura.

Por conseguinte, o texto, ao avançar para a educação indígena, destaca a Constituição de 1988 e a portaria interministerial nº 559 de 1991 que dentre outras matérias legislou sobre a garantia da oferta da educação escolar indígena. A partir dessa acepção, dispõe-se uma seção sobre educação indígena que ressalta a importância de a modalidade abarcar uma “pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente” (Amapá, 2018, p. 37). Ainda se salienta a necessidade do direito à diversidade cultural e linguística dessas comunidades serem defendidas. Apesar de serem apontamentos extremamente válidos, é uma pena que eles estejam incluídos em partes que falam exclusivamente da educação indígena e quilombola, sem a inclusão da Educação Básica regular nessa discussão.

Outrossim, é importante salientar que apesar da educação diferenciada para as comunidades indígenas estar assegurada na legislação e no currículo, alguns/mas autores/as ainda dão conta da dificuldade da implementação concreta desse modelo de educação pela não observância da legislação referente a educação indígena pelas instâncias estaduais e municipais. Nesse sentido, além da legislação e prescrições escolares que visem garantir a educação indígena, também é necessária a fiscalização no cumprimento dessas determinações (Fonseca; Weigel, 2018).

Ao adentrarmos na parte específica de ciências humanas, o texto aponta a importância da “interculturalidade e valorização das diferenças, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis” (Amapá, 2018, p. 213), é importante notar que tal reflexão não perpassa pelo protagonismo das populações indígenas e afro-brasileiras, constituindo-se em uma diversidade abstrata, ou seja, não existe agência das comunidades que são invisibilizadas, em verdade, esse processo é reforçado pelo texto. Na seção que adentra na disciplina história, a diversidade alardeada pelo documento ganha agência:

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos [...] A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil (Amapá, 2018, p. 216).

Como percebemos no excerto, é apenas nesse momento que a diversidade abstrata ganha um direcionamento claro, com citação dos povos originários e africanos e com o destaque do

texto para que se ultrapasse o nível teórico e se reconheça essas populações como protagonistas da história do país. Nos próximos parágrafos, os/as redatores/as ainda afirmam a necessidade de considerar os saberes desses grupos juntamente com os consagrados nos espaços formais. No entanto, apesar de tais apontamentos, o próprio documento não segue essas orientações, visto que a discussão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ocupa um espaço pontual na construção de todo o currículo do Amapá.

Além disso, no quadro curricular do Ensino Fundamental Anos Finais, que é constituído pelas categorias intituladas de ‘Unidades temáticas’, ‘Objetos de conhecimento’ e ‘Habilidades’, identificamos a presença ínfima de tópicos relacionados à temática étnico-racial. Senão, vejamos:

Quadro 24 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo amapaense.

| | 6º ANO | | 7º ANO | | 8º ANO | | 9º ANO | |
|--------------------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|-----------|-------|
| | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total |
| UNIDADES TEMÁTICAS | 0 | 4 | 1 | 4 | 0 | 5 | 0 | 4 |
| OBJETOS DE CONHECIMENTO | 2 | 16 | 5 | 15 | 7 | 22 | 7 | 40 |
| HABILIDADES | 3 | 21 | 7 | 17 | 9 | 27 | 10 | 39 |

Fonte: Referencial Curricular Amapaense. / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

No 6º ano, apresentam-se 4 ‘unidades temáticas’, 16 ‘objetos de conhecimento’ onde dois se relacionam à temática étnico-racial e 21 ‘habilidades’, das quais três se voltam à referida temática. Com isso, esse ano apresenta 12,1% de tópicos voltados à temática étnico-racial. No 7º ano, estão dispostas quatro ‘unidades temáticas’ onde uma se refere à temática étnico-racial, 15 ‘objetos de conhecimento’ onde cinco se voltam ao tema, 17 ‘habilidades’ das quais sete se relacionam à categoria. Com tais quantitativos, a Educação para as Relações Étnico-raciais se constitui em 36,1% do quantitativo de temáticas desse ano. No 8º ano, temos cinco ‘unidades temáticas’, 22 ‘objetos de conhecimento’ onde sete dialogam com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e 27 ‘habilidades’ das quais nove se voltam à temática. Assim, nesse ano, a temática étnico-racial se constitui em 29,6% do quantitativo total de temáticas. E por fim, no 9º ano, apresentam-se quatro ‘unidades temáticas’, 40 ‘objetos de conhecimento’ onde sete relacionam-se à temática étnico-racial e 39 ‘habilidades’ onde dez se voltam à categoria. Essas inserções garantem que o 9º ano contenha o percentual de 20,4% de temas relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais. Além disso, ao considerarmos os quatro anos esmiuçados, assinalamos que a disciplina de história reserva 22,8% de seu espaço para a

temática étnico-racial. A partir dos números detalhados, percebemos como a temática étnico-racial apresenta-se de forma superficial e subdimensionada no currículo amapaense, o que nos indica que o referido currículo não teve como prioridade a pauta da diversidade. Assim, a inclusão da EREER no currículo amapaense ocorre a partir da adição do tema em um currículo estruturado por uma *matriz eurocêntrica*, sem que haja a problematização desta e sem a inserção efetiva do arcabouço legal (Pereira, 2019; Kawakami, 2019; Santos; Pinto; Chirinéa, 2018; M. Coelho; W. Coelho, 2018; Chagas, 2017).

Já a análise do Referencial Curricular Amazonense revela que o documento reserva uma seção específica para a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) que se intitula de ‘Educação inclusiva: a diversidade no contexto do Ensino Fundamental’ em que são incluídas, entre outras, as subseções que se voltam para ‘Educação Para as Relações Étnico-Raciais’, ‘O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira’ e o ‘O Ensino de história e Cultura Indígena’. Percebemos, através desses espaços, que o currículo Amazonense buscou que a temática fosse um dos pilares do documento, no entanto, é necessário demarcar que, em termos gerais, a discussão étnico-racial se concentra nesses tópicos, sem que permeie outras questões abordadas pela diretriz.

Na seção voltada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), o texto relaciona a categoria com a educação libertadora, com a superação de uma educação dominante e racista, no entanto, parece-nos que o currículo encaminha uma abordagem atrelada à democracia racial para a concretização desse objetivo, visto que aponta que:

[..] a nação brasileira resulta da contribuição de três etnias — brancos negros e indígenas — buscando dar visibilidade aos excluídos, desconstruindo a visão eurocêntrica de mundo que invisibilizou o negro e indígena como protagonistas de uma história, inclusive apresentando sua historicidade que antecede sua chegada ao Brasil (negros africanos) ou, no caso indígena sua estrutura anterior à vinda dos europeus. (Amazonas, 2018, p. 49)

Como demonstra o excerto, há referência à construção do Brasil, a partir das três raças, mesmo com a crítica à visão eurocêntrica, essa inferência em muito se aproxima da teoria da democracia racial. Assim, ainda se percebe a persistência de uma memória história que por muito tempo foi a base da história da formação brasileira, e que, no que pese a incorporação de dispositivos legais compensatórios para a valorização dos povos afro-brasileiros e indígenas, ainda persistem resquícios da *democracia racial*, como mostra o Referencial Curricular Amazonense (W. Coelho; M. Coelho, 2013). É importante também ressaltar que no mesmo trecho se anuncia a desconstrução do eurocentrismo com o destaque para uma história que começa bem antes da chegada portuguesa ao Brasil. Essa iniciativa é extremamente profícua se

for concretizada ao longo do currículo, visto se aproximar de uma possível subversão do currículo.

Nesse sentido, ao se debruçar sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, o texto ressalta a promoção de “relações de respeito, valorização da diversidade e da diferença [...]” (Amazonas, 2018, p. 50), o que por si só pode se aproximar demasiadamente do que Tomás Silva chama de pedagogia liberal, onde há o estímulo em “cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural (Silva, 2012, p. 97)”. Esse trato com a temática pode fortalecer a diversidade esvaziada proposta pela BNCC. Além disso, somente no fim da seção, o texto se encaminhará para o contexto prático: “Esse entendimento nos auxiliará a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora, a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial (Amazonas, 2018, p. 50)”. Notemos que apenas as últimas três linhas da subseção se distanciam de uma diversidade burocrática e se aproximam da consideração da realidade concreta.

Ao tratar sobre história e cultura indígena, o texto aborda a desconstrução de estereótipos e representações negativas sobre os povos indígenas, o que perpassa o rompimento com “o modelo eurocêntrico, suprimir a concepção positivista que ainda permeia os livros didáticos, promover o diálogo entre o ensino de História e as culturas indígenas (Amazonas, 2018, p. 51)”. Novamente, o texto menciona a subversão do modelo eurocêntrico, sem, no entanto, apresentar sugestões de ações concretas, parece-nos que o currículo não avança para além da esfera retórica. Ao seguir para a educação quilombola, o currículo destaca “que a proposta da educação quilombola se configure em trabalho contínuo visando minimizar o preconceito, porque este nasce na ignorância (Amazonas, 2018, p. 52)”. Além disso, o texto destaca que, no passado, a luta se dava contra a escravidão, hoje ela se direciona contra a “posse indevida das terras quilombolas por grupos com poder político e econômico, o racismo e a invisibilização de sua cultura e de seus direitos (Amazonas, 2018, p. 52)”. Neste último trecho do texto, percebemos que o posicionamento do currículo avança para além da pedagogia liberal, com o direcionamento para uma ação concreta que ultrapassa a menção burocrática usual.

Ao seguirmos para o componente, história, nas sete páginas que conformam a introdução da disciplina, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é citada apenas três vezes. Na primeira, o texto realça que o currículo amazonense se baseia na legislação vigente, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Além disso, em outro trecho afirma-se que as desigualdades são produzidas pelas relações sociais, por isso, “a organização curricular precisa contemplá-las, além de questões

relacionadas à diversidade étnico-racial, religiosa, sexual e de gênero, característica da humanidade, em especial da sociedade brasileira (Amazonas, 2018, p. 524)”. Percebamos que neste trecho, o texto menciona diversas pautas, sem que haja o detalhamento de nenhuma delas. Com isso, identifica-se que o Referencial Curricular Amazonense se esforça para se adequar ao arcabouço legal com a menção das temáticas voltadas à temática étnico-racial e à diversidade, sem, no entanto, realizar o investimento e o aprofundamento dessas dimensões e cumprir *efetivamente* não apenas as leis, mas também os pareceres voltados a esses dispositivos (Pereira, 2019; Kawakami, 2019; Santos; Pinto; Chirinéa, 2018; M. Coelho; W. Coelho, 2018; Chagas, 2017).

Ainda na introdução da disciplina história, o currículo explicita sua perspectiva em relação à pauta étnico-racial que se volta ao:

respeito e valorização à pluralidade cultural que deve reger a compreensão do processo de construção da memória e identidade da nação brasileira. Simultaneamente com a história regional já que não se percebe no currículo das escolas qualquer tipo de referências às diferentes manifestações culturais dos negros e dos índios (Amazonas, 2018, p. 527-8).

Como se vê no trecho acima, a concepção de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) do currículo amazonense é baseada na pedagogia liberal, seguindo a lógica prescrita pela BNCC, visto à associação da pauta com uma diversidade cultural abstrata e um estímulo a boa vontade com as ditas minorias (Silva, 2012). Logo, em consonância com a BNCC se promove uma justiça social igual para todos, sem considerar as diferenças demarcadas pelos povos indígenas e população negra (Lima, Hypolito, 2019; Frangella, 2020). É indispensável ressaltar também que a abordagem anunciada para a temática étnico-racial se entrelaça com as singularidades regionais amazônicas.

Ao avançarmos para o quadro curricular, este é composto pelas ‘Unidades temáticas’, ‘Competências’, ‘Habilidades’, ‘Objetos de conhecimento’ e ‘Detalhamento dos objetos de conhecimento’:

Quadro 25 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo amazonense.

| | 6º ANO | | 7º ANO | | 8º ANO | | 9º ANO | |
|-------------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total |
| UNIDADE TEMÁTICA | 0 | 4 | 1 | 5 | 0 | 6 | 0 | 4 |
| COMPETÊNCIAS | 3 | 19 | 8 | 28 | 4 | 35 | 4 | 48 |
| HABILIDADES | 0 | 18 | 7 | 17 | 0 | 27 | 9 | 36 |

| | | | | | | | | |
|---|-----------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|-----|
| OBJETOS DE CONHECIMENTO | 1 | 17 | 5 | 14 | 4 | 25 | 10 | 39 |
| DETALHAMENTO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO | 13 | 58 | 22 | 75 | 25 | 85 | 29 | 129 |

Fonte: Referencial Curricular Amazonense. / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

No 6º ano, temos quatro ‘unidades temáticas’, 19 ‘competências’, das quais três remetem-se à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), 18 ‘habilidades’, 17 ‘objetos de conhecimento’ onde um relaciona-se com temática e 58 ‘detalhamentos dos objetos de conhecimento’, dos quais 13 se voltam à categoria analisada. Com tais quantitativos, a história étnico-racial se constitui em 14,6% das temáticas expostas nesse ano. No 7º ano, apresentam-se cinco ‘unidades temáticas’, onde uma dialoga com a temática étnico-racial, 28 ‘competências’ das quais oito se relacionam com o tema, 17 ‘habilidades’ onde sete voltam-se à categoria, 14 ‘objetos de conhecimentos’ dos quais cinco mencionam a temática e 75 ‘detalhamentos dos objetos de conhecimento’ onde 22 se voltam à temática. Com isso, o 7º ano reserva 30,9% do seu espaço para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

No 8º ano, temos seis ‘unidades temáticas’, 35 ‘competências’, onde quatro fazem referência à temática étnico-racial, 27 ‘habilidades’, 25 ‘objetos de conhecimento’ dos quais quatro relacionam-se à temática e 85 ‘detalhamentos dos objetos de conhecimento’ onde 25 dialogam com a temática. Assinalamos, então, que esse ano possui 18,5% de suas temáticas voltadas para a dimensão étnico-racial. Por fim, no 9º ano, são dispostas quatro ‘unidades temáticas’, 48 ‘competências’ das quais quatro se relacionam com a categoria étnico-racial, 36 ‘habilidades’ onde nove dialogam com a temática, 39 ‘objetos de conhecimento’ dos quais dez se voltam à categoria e 129 ‘detalhamentos dos objetos de conhecimento’, onde 29 mencionam o tema. Esses números mostram que 20,3% dos conteúdos do 9º ano se voltam à temática étnico-racial. Além disso, em relação à presença da temática nos quatro anos analisados, apontamos que 21% do espaço da disciplina história prioriza a discussão étnico-racial. É importante notar que, embora o quantitativo relacionado às relações étnico-raciais não seja proporcional aos conteúdos advindos da matriz eurocêntrica, esse número apresenta um expressivo aumento se comparado com os currículos anteriores.

A análise do Documento Curricular do Estado do Pará, como já discutido em outro capítulo, conta com duas versões, estas de 2018 e 2019. Em relação à temática étnico-racial as duas versões são idênticas, exceto pelos tópicos do componente de história que incluem as singularidades regionais na versão de 2018 e que na de 2019 são transferidas para estudos amazônicos. Sendo assim, analisaremos os dois componentes curriculares na versão de 2019.

Ao longo do documento, a temática étnico-racial é citada poucas vezes. Ainda na introdução, no penúltimo parágrafo é dito que é preciso realizar “uma construção coletiva, pois dessa forma expressa uma identidade, que é o lugar que se ocupa – etnia, religiosidade, valores, etc. (Pará, 2019, p. 17)”. Na mesma página, na seção sobre os princípios do currículo, destaca-se o estímulo aos “processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades, sejam elas camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas sejam cidadinas (Pará, 2019, p. 17)”. Esses são os trechos que mais se aproximam do trato com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), mas destaca-se que apesar de cercar o assunto, essas passagens, de fato, não adentram na temática e são demasiadamente abrangentes.

O Documento Curricular do Estado do Pará, ao tratar da Educação Infantil relaciona com esta a criança indígena e quilombola, em que se ressalta a complexidade e diversidade dessas comunidades, assim como a afirmação da história e direitos de povos indígenas e quilombolas. No entanto, essa seção se direciona apenas à Educação Infantil, o Ensino Fundamental somente será acionado em relação à categoria étnico-racial no final do documento, na abordagem das modalidades de ensino.

É nessa parte do documento que se abordará as seções sobre ‘educação indígena’ e ‘educação das relações étnico-raciais e quilombolas’. Na primeira seção se enfatiza que o currículo deve atuar como “um elemento catalizador das diferenças, das identidades, manifestas ou ocultas no cotidiano das relações sociais dos sujeitos, as quais estão sistematizadas na organização das escolas indígenas do Pará” (Pará, 2019, p. 435). No entanto, a seção que não se prolonga, nem por uma página, não propõe ações, recursos materiais ou técnicos para que isso aconteça nas aldeias e comunidades indígenas. Assim, aprofundamos a constatação de que a temática étnico-racial embora mencionada, não é um elemento estrutural nos documentos curriculares analisados, e sim, uma adição feita em uma matriz que é balizada pelo eurocentrismo. Como salienta Ana Cristina Cruz (2017), a questão étnico-racial ainda ocupa um espaço residual em relação à outras temáticas, sendo ainda necessário que esta pauta se alicerce estruturalmente na matriz curricular.

Por conseguinte, a seção sobre a ‘educação das relações étnico-raciais e quilombolas’ destaca que o currículo deve combater o racismo e discriminações contra negros e índios. Entre os fatores para o enfrentamento dessas mazelas está a presença de:

[...] escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores com formação para lidar com as relações produzidas pelo racismo e discriminações, capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais e a valorização da história, da cultura e da identidade dos indígenas e descendentes de africanos.

Nela se propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação democrática, justa e inclusiva em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Pará, 2019, p. 437).

Nesse trecho, percebemos que o currículo apresenta algumas alternativas para que aconteça o combate ao racismo e à discriminação, no entanto, parece-nos que faltou maior profundidade e embasamento para tais afirmações. Além disso, nessa mesma seção, subseções são apresentadas para discutir ‘consciência política e histórica da diversidade’, ‘fortalecimento de identidades e de direitos’ e ‘ações educativas de combate ao racismo e discriminações’. Na última subseção citada, destaca-se o investimento nas formações de profissionais da Educação Básica e reelaboração de materiais didáticos, que levam a reflexão da comunidade escolar. Nesse sentido, o documento também problematiza as condições materiais e a formação docente na concretização do currículo, característica fundamental para que o currículo não seja apenas “mecanismo de gestão de desigualdade” (Giroto, 2019, p. 3). O currículo paraense foi o primeiro currículo analisado que, para além da constatação do racismo e da discriminação, propõe ações concretas para a superação destes.

Ao nos voltarmos para a seção que trata das ciências humanas, há apenas uma menção à temática, com o destaque ao respeito “a diversidade social, política, cultural e étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira e mundial; analisar os conhecimentos de sua região relacionando-os aos outros em nível global (Pará, 2019, p. 303)”. Nesse trecho, percebemos que a esfera étnico-racial é citada sem maiores aprofundamentos, no entanto, há também a relação da categoria à dimensão regional, o que sugere uma associação entre identidade regional e formação étnico-racial amazônica. Ao avançar especificamente para o componente, história, percebemos que, ainda em sua introdução, o texto destaca que vários sujeitos, tradições e culturas foram invisibilizados, no entanto, não se especifica tais sujeitos, tradições e culturas. Mais à frente, salienta-se que o currículo deve estimular o/a aluno/a a buscar suas origens, tradições e identidades, principalmente em relação à Amazônia. Aqui, percebemos que o documento chega muito perto de relacionar a identidade regional paraense com a formação étnico-racial, cultura e história amazônica, no entanto, isso não se concretiza.

Ademais, na introdução da disciplina estudos amazônicos, não há qualquer menção à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O quadro curricular de história e estudos amazônicos é dividido em ‘Objetivos de aprendizagem’ e ‘Habilidades’:

Quadro 26 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo paraense.

| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | CICLO DO 6º E 7º ANO (HISTÓRIA) | | CICLO DO 8º E 9º ANO (HISTÓRIA) | | CICLO DO 6º E 7º ANO (ESTUDOS AMAZÔNICOS) | | CICLO DO 8º E 9º ANO (ESTUDOS AMAZÔNICOS) | |
|---------------------------|---------------------------------|-------|---------------------------------|-------|---|-------|---|-------|
| | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total |
| | 3 | 25 | 5 | 27 | 5 | 32 | 0 | 31 |
| HABILIDADES | 12 | 39 | 14 | 44 | 5 | 34 | 2 | 39 |

Fonte: Documento Curricular do Estado do Pará (2018;2019). / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

No quadro referente à história, no ciclo do 6º e 7º anos são dispostos três ‘objetivos de aprendizagem’ relacionados à temática étnico-racial entre 25 e 12 tópicos sobre o tema entre 39 ‘habilidades’. Assim, 23,4% dos tópicos elencados nesse ciclo referem-se à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Já no ciclo do 8º e 9º ano, apresentam-se cinco ‘objetos do conhecimento’ que se relacionam à categoria entre 27 e 14 ‘habilidades’ entre 44 que fazem referência ao tema. Com tais números, o ciclo detalhado aborda em 26,7% de suas temáticas a dimensão étnico-racial. Outrossim, a disciplina história, nos dois ciclos, reserva 25,1% de seu espaço para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Por outro lado, na disciplina estudos amazônicos no ciclo do 6º e 7º anos, temos cinco ‘objetos do conhecimento’ entre 32 que inserem a temática étnico-racial e cinco entre 34 ‘habilidades’ que se relacionam à temática. Com isso, esse ciclo apresenta 15,1% de inserções voltadas à temática étnico-racial. No ciclo do 8º e 9º ano, temos 31 ‘objetos de aprendizagem’ e 39 ‘habilidades’, das quais, duas se relacionam à temática. Assim, esse ciclo apresenta apenas 2,8% de seu espaço reservado à dimensão étnico-racial. Ademais, destaca-se que nos dois ciclos de estudos amazônicos, apenas 8,8% dos temas delineados levaram em conta a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Percebemos que o número maior de inserções sobre as relações étnico-raciais se encontra em história, mesmo que esse número esteja muito longe de ser proporcional aos conteúdos baseados no eurocentrismo.

Ao prosseguirmos para o Referencial Curricular do Estado de Rondônia, constatamos que não há muito espaço ou destaque para a temática étnico-racial, dado que a maior parte do documento não menciona diretamente a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Na introdução ou nas primeiras seções, a categoria não é mencionada, o mais perto disso é a citação da promoção de “uma transformação de ordem social e afirmação da própria identidade” (Rondônia, 2018, p. 12). O trecho anterior é um exemplo entre muitos outros de como o currículo aborda a agenda da diversidade. Logo, apontamos que as diretrizes curriculares rondonienses acabam por difundir, predominantemente, a temática da diversidade a partir da

pedagogia liberal que insere essa dimensão *sem profundidade ou teor crítico* (Frangella, 2020; Silva, 2012; Coelho; Coelho, 2018; Colares; Colares, 2011).

O currículo rondoniense somente irá discutir a temática de forma prioritária ao discutir sobre as modalidades de ensino, onde são incluídas a educação indígena e quilombola. Logo, o currículo de Rondônia, assim como o do Amapá, fica quase que obrigado a tratar sobre a temática, visto que ao se deter sobre as modalidades de ensino da Educação Básica deve especificar cada uma delas. Nesse sentido, ao detalhar a educação escolar indígena há a citação da Legislação que norteia a modalidade, assim como, destaca-se as 109 escolas indígenas atendidas pelo estado. O quadro que esquadrinha os conteúdos, necessários à educação indígena, são baseados na Legislação Escolar Indígena (1998), que segundo destaca o documento, visa o acesso ao saber dito universal e o respeito aos conhecimentos tradicionais. O Documento Curricular de Rondônia também destaca a importância da formação inicial de professores/as para a educação escolar indígena, com o objetivo de oferecer uma educação intercultural. Para além disso, o documento realça que a educação escolar indígena tem como objetivo a “conquista da autonomia em todos os níveis (econômico, político, cultural, religioso e social)” (Rondônia, 2018, p. 81), no entanto, essa discussão está circunscrita a esse espaço e não parece ser uma posição uniforme em todo o currículo. E além disso, não se discute as dificuldades concretas na implementação da educação nas comunidades indígenas, que não em raros casos precisam se mobilizar politicamente para usufruírem de seus direitos (Fonseca; Weigel, 2018).

Na seção que especifica a educação quilombola também há uma revisão das leis que norteiam a educação quilombola, com o destaque para a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2004. Destaca-se que o currículo deve se voltar “à cultura e à especificidade etnocultural de cada uma delas” (Rondônia, 2018, p. 81). Ainda há o destaque para os 161 alunos/as quilombolas atendidos pelo estado oriundos de seis comunidades quilombolas. Assim como na educação indígena, também se menciona, como um dos principais objetivos, a “inserção dos quilombos no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico, cultural e espacial” (Rondônia, 2018, p. 83), além da garantia de uma “proposta pedagógica própria e formação continuada, respeitando a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, observado os princípios constitucionais” (Rondônia, 2018, p. 83).

Tais encaminhamentos são válidos e necessários, mas é difícil perceber como o currículo concretizará isso na prática, se nem mesmo no texto a temática étnico-racial apresenta

protagonismo, exceto por raros momentos em que o currículo não pode se furtar a realizar a discussão, como na enumeração das modalidades de ensino. Nesse sentido, percebemos que nas discussões sobre a educação indígena e quilombola há o uso demasiado do arcabouço legal, onde cada argumentação é conduzida pela legislação, sem que, no entanto, haja uma contrapartida crítica e propositiva. Com isso, apontamos que o currículo não ultrapassa a dimensão legalista e que o trato do currículo em relação à categoria étnico-racial visa se adequar à legislação vigente, mas não necessariamente se firma em uma posição que busque a justiça social.

Ao avançarmos para a área de ciências humanas, novamente apresenta-se uma abordagem que em muito se aproxima da categoria da diversidade, mas que não a nomeia assim:

Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas (Rondônia, 2018, p. 459).

Como percebemos pelo excerto, o currículo estimula o diálogo e a resolução de conflitos, em uma perspectiva conciliadora entre diferentes grupos. É necessário nos atentarmos a dois pontos, primeiro o texto não cita quais são os grupos e culturas em questão, o que promove a invisibilização de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Além disso, a abordagem não pressupõe a mudança da realidade concreta, mas sim uma diversidade esvaziada proposta pela BNCC, característica intrínseca a um documento que conjuga em si um caráter predominantemente neoliberal e neoconservador e por isso representa um retrocesso na educação brasileira, principalmente, no que tange à luta por justiça social (Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Mello; Marochi, 2019; Lima; Hypolito, 2019).

Dessa forma, a maior parte do currículo opta por seguir uma pedagogia liberal que estimula bons sentimentos e boa vontade (Silva, 2012). Para além disso, o texto voltado para as ciências humanas destaca “a interculturalidade e a valorização das diferenças, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis” (Rondônia, 2018, p. 460), em um discurso que parece se distanciar da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e da reflexão sobre as reproduções das relações de poder na escola e currículo para adoção de um “um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência, para a qual nada que é humano lhe é estranho” (Silva, 2012, p. 98).

Ao adentrar no currículo de história, percebemos que a narrativa avança ao nomear os sujeitos na abordagem da diversidade cultural, quando menciona a história dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. (Rondônia, 2018, p. 497)

Como percebemos no trecho acima, a estratégia do gancho legislativo para a discussão da temática étnico-racial ainda se mantém, no entanto, aqui, o currículo esclarece que a inclusão dos temas ligados à categoria deve ultrapassar a esfera retórica. Além disso, ao tratar especificamente sobre a história nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mencionam-se as Leis nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, onde se destaca os saberes produzidos por povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, o que se aproxima de uma tentativa de centralizar culturas consideradas periféricas.

Desse modo, é importante destacar a inclusão da temática no quadro curricular de história, que é constituído por ‘Unidades temáticas’, ‘Objetos de conhecimento’ e ‘Habilidades:

Quadro 27 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo rondoniense.

| | 6º ANO | | 7º ANO | | 8º ANO | | 9º ANO | |
|--------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total |
| UNIDADES TEMÁTICAS | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 3 |
| OBJETOS DE CONHECIMENTO | 24 | 134 | 22 | 94 | 27 | 121 | 29 | 166 |
| HABILIDADES | 2 | 19 | 7 | 17 | 8 | 27 | 8 | 36 |

Fonte: Documento Curricular de Rondônia (2018). / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

No 6º ano, temos quatro ‘unidades temáticas’, 134 ‘objetos de conhecimento’ dentre os quais 24 fazem referência à temática étnico-racial, 19 ‘habilidades’ das quais duas se relacionam com a categoria. Assim, esse ano apresenta 16,5% de suas temáticas voltadas à dimensão étnico-racial. No 7º ano, temos quatro ‘unidades temáticas’, 94 ‘objetos de conhecimento’ onde 22 inserem a temática da diversidade e 17 ‘habilidades’ dentre as quais sete se voltam ao tema. Esses números refletem que 15,2% do espaço do 7º ano é reservado para a temática étnico-racial. No 8º ano, apresentam-se quatro ‘unidades temáticas’, 121 ‘objetos de conhecimento’, onde 27 tópicos que se relacionam à temática étnico-racial e 27 ‘habilidades’ das quais oito dialogam com a categoria. Com isso, o 8º ano apresenta 23,5% de seus temas relacionados à pauta étnico-racial. E por fim, no 9º ano, são dispostas três ‘unidades temáticas’, 166 ‘objetos do conhecimento’ dos quais 29 se relacionam com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e 36 ‘habilidades’, onde oito se voltam para a temática. Assim, esse ano apresenta 18% de suas temáticas voltadas à dimensão étnico-racial. Além disso, a disciplina história, nos quatro anos esmiuçados, reserva 20,1% de seu espaço para o trato da

Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). A partir disto, percebemos que a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ainda é periférica no currículo, onde predomina uma base eurocêntrica.

Ao analisarmos o Documento Curricular de Roraima, verificamos que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) não é acionada nas bases que demarcam o currículo, e sim incluída em um tópico específico intitulado de ‘Currículo: a BNCC e os desafios de construção de uma educação que acolha a diversidade e identidade cultural’ que cita a temática. É significativo que o tema não permeie os alicerces do currículo, e sim seja apartado em tópico específico. Longe de contestarmos a existência de uma parte exclusiva para a discussão da temática, ressaltamos que a existência dessa inserção parece isentar o currículo de incluir a categoria em outros tópicos e discussões.

Além disso, é no tópico mencionado anteriormente, que os/as redatores/as delineiam que o estado de Roraima apresenta uma realidade com a presença diversa de comunidades indígenas que integram dez povos, cultura, línguas e ocupação de territórios. Ressalta-se que o ensino roraimense menciona considerar “a pluralidade e o respeito às diferenças, à diversidade cultural, como valores positivos” (Roraima, 2018, p. 14). Nesse sentido, é relevante que o currículo insira o estado em um contexto diverso, no entanto, apenas considerar a diversidade e diferença como positivos não é suficiente para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), que de fato seja relevante para a transformação social (Colares; Colares, 2011; Colares; Souza, 2015). É necessário ainda refletir sobre essa diversidade através das relações de poder que se refletem também no contexto simbólico e resulta em uma *violência simbólica*, concretizada pelo racismo e discriminação e que acaba sendo respaldada também pelo Documento Curricular de Roraima (Bourdieu, 1989).

Para além disso, os pressupostos teóricos do currículo discutirão novamente a temática já no final do documento ao se concentrar nas modalidades de ensino, onde se dedicará por cinco seções distribuídas em quase 11 páginas a refletir sobre a educação indígena. Ressaltamos o esforço do currículo em se debruçar sobre essa modalidade de ensino, que em muito se deve à imensa e diversa presença de comunidades indígenas no território roraimense. No texto referente à educação indígena se realiza um extenso histórico sobre a legislação que embasa essa modalidade, além de uma discussão teórica que aciona os conhecimentos de pensadores/as e professores/as indígenas da comunidade, no entanto, apenas os intelectuais Jean Piaget, Henri Wallon, Vygotsky, Paulo Freire e Freinet são cotados, já os/as professores/as indígenas não são nomeados.

Para além disso, destaca-se o detalhamento do efetivo de professores/as atuantes na educação indígena, além da caracterização de cada povo indígena atendido pelo estado de Roraima, com o destaque para as particularidades de cada comunidade. Essa discussão é necessária no sentido de colocar em evidência a diversidade indígena do estado em detrimento de uma visão homogênea da população indígena. O currículo ainda cita a importância de aliar a valorização da diversidade com a cultura local e nacional. Nesse sentido, é importante demarcar que a valorização dos povos indígenas ultrapassa a simples constatação, mas que se alia a implementação de medidas que facilitem o acesso e a socialização de saberes aos povos indígenas com o destaque para a formação de professores/as adequada para o trato da temática indígena (Silva, 2010).

Por outro lado, é importante destacar que embora o currículo se dedique a delinear a educação indígena pretendida pelo estado, isso não é feito em relação à educação quilombola, modalidade que se encontra ausente no documento curricular do estado. Acreditamos que a escolha do currículo seja fruto do menor atendimento a quilombos do que a comunidades indígenas, no entanto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é prejudicada quando não se considera os povos quilombolas, que embora em menor quantidade no estado de Roraima, fazem-se presentes e também necessitam que o currículo considere sua existência e especificidade.

É necessário também esquadrihar o trato às relações étnico-raciais no componente história do Documento Curricular de Roraima. É perceptível, durante todo o documento, que o que norteia a abordagem da temática da diversidade étnico-racial é a diferença. É por meio do ‘diferente’, do ‘outro’ e do ‘nós’ que o texto introdutório da disciplina histórica aborda a diversidade. Além disso, o texto ressalta a importância da:

[...] inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil (Roraima, 2018, p. 468).

Dessa forma, o excerto demarca a necessidade de o currículo ultrapassar o simples uso da letra da Lei, para se incluir o tema no ensino de forma mais concreta e acrescenta ainda a necessidade de o/a estudante compreender as alteridades na sociedade roraimense. Assim, o currículo atrela a diversidade étnico-racial com a dimensão regional, mesmo que com pouca profundidade, assim como fez o currículo paraense.

Ao nos determos sobre o quadro curricular de história, verificamos que este é constituído por ‘Unidades temáticas’, ‘Objetos de conhecimento’, ‘Habilidades’ e ‘Orientações didáticas/metodológicas’:

Quadro 28 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo roraimense.

| | 6º ANO | | 7º ANO | | 8º ANO | | 9º ANO | |
|--|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total |
| UNIDADES TEMÁTICAS | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 3 |
| OBJETOS DE CONHECIMENTO | 3 | 16 | 6 | 16 | 6 | 21 | 1 | 27 |
| HABILIDADES | 9 | 20 | 7 | 17 | 8 | 27 | 5 | 23 |
| ORIENTAÇÕES DIDÁTICO/METODO LÓGICAS | 1 | 15 | 0 | 7 | 4 | 11 | 2 | 15 |

Fonte: Documento Curricular de Roraima (2018). / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

No 6º ano, temos quatro ‘unidades temáticas’, 16 ‘objetos do conhecimento’ dos quais três se relacionam com a temática étnico-racial, 20 ‘habilidades’, onde nove se voltam ao referido tema, 15 ‘orientações didático/metodológicas’ entre as quais se inclui um tópico que se relaciona ao tema. Assim, esse ano apresenta 23,6% de seus tópicos voltados à temática étnico-racial. No 7º ano, apresentam-se quatro ‘unidades temáticas’, 16 ‘objetos de conhecimento’, onde seis fazem referência às relações étnico-raciais, 17 ‘habilidades’ das quais sete se inserem no escopo temático e sete ‘orientações didático-metodológicas’. Esses números representam 29,5% de descritores voltados à temática étnico-racial nesse ano. No 8º ano, são dispostas quatro ‘unidades temáticas’, 21 ‘objetos de conhecimento’ dos quais seis se voltam à temática, 27 ‘habilidades’, onde oito se relacionam à categoria e 11 ‘orientações didático/metodológicas’ das quais quatro mencionam a temática. Tais números apontam que 26,4% dos tópicos elencados nesse ano se voltam ao tema étnico-racial.

No 9º ano, enumeram-se três ‘unidades temáticas’, 27 ‘objetos de conhecimento’, onde um se relaciona as relações étnico-raciais, 23 ‘habilidades’ das quais cinco se referem à temática, 15 ‘orientações didático/metodológicas’, onde duas direcionam-se à categoria investigada. Esse quantitativo representa 11,7% dos conteúdos voltados à temática étnico-racial entre a totalidade contida no 9º ano. Além disso, a disciplina história, nos Anos Finais do Ensino Fundamental concede 22,6% de seu espaço para a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Percebemos então, que se apresenta um número diminuto de referências à temática étnico-racial, além da constatação que o maior número de inserções estão no 6º e 7º anos, e esse número diminui nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, demonstrando a tendência desse currículo em concentrar a temática no começo da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais. Apontamos aqui uma estrutura construtivista no Documento Curricular de Roraima, de acordo com Circe Bittencourt (2008) e Jónata Lima e Érico Muniz (2020), em que a cultura e identidade são consideradas temáticas de menor complexidade e, por isso, inseridas nos Anos Iniciais, enquanto assuntos que são considerados de maior

complexidade são situados nos últimos. Com isso, parece que o Documento Curricular de Roraima escolhe posicionar a EREER nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Finais, enquanto os dois últimos anos parecem abarcar essencialmente uma matriz eurocêntrica.

Por fim, ao analisarmos o Documento Curricular de Tocantins, verificamos que o currículo pouco fundamenta a perspectiva teórica sobre as relações étnico-raciais mesmo se comparado com os seis documentos anteriores. Ao delinear seus pressupostos teóricos menciona poucas vezes e superficialmente a temática, com a citação direta de documentos como o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Constituição Federal de 1988, o que demonstra que o documento não se preocupou em formular uma reflexão própria da educação das relações étnico-raciais, além de sugerir que a inclusão do tema foi realizada para cumprir a obrigatoriedade encaminhada por esses documentos.

Além das três menções que seguem a fórmula supracitada, também na seção dedicada às modalidades de ensino são incluídas a educação indígena e quilombola. Ressalta-se que enquanto os outros currículos dedicavam uma seção para cada uma dessas modalidades, o Documento Curricular de Tocantins dedica apenas alguns parágrafos a elas. Sobre a educação indígena, que ocupa um pouco mais de meia página, o texto destaca o “respeito aos valores étnico-cultural de cada povo ou comunidade deve ser ponderado para elaboração de propostas e para o funcionamento das escolas indígenas” (Tocantins, 2018, p. 23). Também se enumera as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, de acordo com a Resolução CNE/CEB 3/1999. Percebemos que para além do pouco espaço concedido para a temática, não se inclui nenhuma reflexão sobre essa modalidade e sua importância para a educação brasileira.

A modalidade voltada para a educação quilombola ocupa um parágrafo de seis linhas, onde menciona-se que esta “requer uma pedagogia diferenciada, respeitando as especificidades étnico-culturais de cada comunidade, e observar os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum Curricular e os princípios norteadores da Educação Básica Brasileira” (Tocantins, 2018, p. 24). Esses são os únicos encaminhamentos relacionados à educação quilombola, o que pode sugerir que o currículo considerou importante mencionar brevemente a modalidade, incluindo-a para dar conta das modalidades de ensino, mas não priorizou o aprofundamento da reflexão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Ao nos voltarmos para as ciências humanas, percebemos que a abordagem dada à temática continua a mesma, ou seja, não há profundidade e reflexão na abordagem da categoria. Ressalta-se que o currículo afirma que:

É especificidade dos anos iniciais terem a competência e a habilidade de identificar e constituir o eu; separar o eu do outro; compreender a diferença (do eu e do outro) e aprender a conviver com ela; perceber a distância entre sujeito e objeto com foco nos

diferentes olhares. Para o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, é importante considerar a importância de se estudar o passado a partir do presente. É nesse momento que o saber histórico sustentado no pensamento crítico contribui para a construção da cidadania (Tocantins, 2018, p. 2018).

Como percebemos no trecho acima, o currículo tocantinense deposita no Ensino Fundamental Anos Iniciais a compreensão da diferença, o que pode prejudicar a presença da temática nos Anos Finais da etapa. Essa perspectiva trazida pelo currículo faz parte de uma *visão construtivista* em que os conteúdos considerados de natureza mais simples são alocados nos primeiros anos, enquanto os últimos anos abrigam temáticas consideradas mais complexas, o mesmo aconteceu com a inclusão da história regional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Bittencourt, 2008).

No texto introdutório da disciplina também está descrito os principais tópicos temáticos a serem abordados em cada ano do Ensino Fundamental. Percebemos que tais encaminhamentos são baseados na história do ocidente, e pouco menciona-se as relações étnico-raciais e a história de Tocantins. Parece-nos que o principal objetivo do currículo é priorizar uma história que é protagonizada pela Europa e pelo Sudeste do Brasil, sendo os outros temas que desviam desse eixo, acréscimos periféricos à narrativa principal.

O quadro curricular do currículo de Tocantins é composto por ‘Unidades temáticas’, ‘Habilidades’, ‘Objetos de conhecimento’ e ‘Sugestões pedagógicas’:

Quadro 29 – A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo tocantinense.

| | 6º ANO | | 7º ANO | | 8º ANO | | 9º ANO | |
|--------------------------------|----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total | ERER | Total |
| UNIDADES TEMÁTICAS | 0 | 6 | 0 | 4 | 0 | 8 | 0 | 7 |
| HABILIDADES | 3 | 26 | 10 | 26 | 10 | 36 | 8 | 45 |
| OBJETOS DE CONHECIMENTO | 2 | 27 | 7 | 30 | 10 | 33 | 11 | 62 |
| SUGESTÕES PEDAGÓGICAS | 1 | 16 | 6 | 18 | 12 | 28 | 5 | 41 |

Fonte: Documento Curricular de Rondônia (2018). / **Elaboração:** (Gonçalves, 2024).

No 6º ano, temos seis ‘unidades temáticas’, 26 ‘habilidades’, onde três se referem à temática, 27 ‘objetos de conhecimento’ dos quais dois relacionam-se ao tema e 16 ‘sugestões pedagógicas’ onde uma se volta à categoria. Com isso, temos 8% das temáticas desse ano pautando as relações étnico-raciais. No 7º ano, apresentam-se quatro ‘unidades temáticas’, 26 ‘habilidades’, onde dez abordam as relações étnico-raciais, 30 ‘objetos de conhecimento’ dos quais sete discutem o tema e 18 ‘sugestões pedagógicas’ das quais seis incluem a temática.

Assim, esse ano dispõe de 29,4% de suas temáticas voltadas à dimensão étnico-racial. No 8º ano, dispõem-se oito ‘unidades temáticas’, 36 ‘habilidades’ onde dez se voltam à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), 33 ‘objetos de conhecimento’ dos quais dez abordam o tema e 28 ‘sugestões pedagógicas’ das quais 12 discutem a categoria. Esses números apontam que 30,4% dos tópicos do 8º ano incluem a temática étnico-racial.

Finalmente, no 9º ano, estão dispostas sete ‘unidades temáticas’, 45 ‘habilidades’, onde oito são referentes à temática, 62 ‘objetos de conhecimento’ dos quais onze se voltam ao tema e 41 ‘sugestões pedagógicas’, onde cinco se relacionam à categoria. Esses quantitativos indicam que 15,4% das temáticas do 9º ano priorizam as relações étnico-raciais. Ademais, os quatro anos da disciplina história reservam 20,5% de seu espaço para a discussão da dimensão étnico-racial. Percebemos que o número de inserções referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é diminuto e está longe de ser proporcional aos conteúdos de matriz eurocêntrica. Além disso, os anos que mais discutem a temática são o 7º e 8º anos, demonstrando uma preferência do currículo de abordar a temática nesses dois percursos.

Percebemos, pelas análises encaminhadas, que os currículos estaduais não alocam a educação étnico-racial, ao longo da construção do currículo, em vez disso, eles reservam um espaço específico para a menção do tema, o que significa que uma questão tão importante para a educação fica isolada em um espaço e não se expande para todo currículo. Algumas vezes, como aconteceu nos currículos do Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins, a discussão da temática foi inserida apenas na descrição das modalidades de ensino, que por incluírem a educação indígena e quilombola, a discussão sobre as relações étnico-raciais também foi incluída. No entanto, isso não impediu que o estado de Roraima omitisse a educação quilombola das suas modalidades de ensino.

Além do mais, fora as breves menções nos pressupostos teóricos dos documentos, a temática étnico-racial se fez presente em todos os quadros curriculares de história, o que demonstra a importância das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na garantia da presença da categoria na disciplina história. No entanto, como vimos, a presença da temática não necessariamente garante o devido quantitativo, profundidade ou protagonismo à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

5.2. A abordagem da Educação étnico-racial nos currículos amazônicos.

Nesta seção, nos dedicamos a verificar quais as abordagens que são acionadas, pelos currículos, para o trato com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), principalmente em relação aos objetos temáticos propostos, encaminhamentos metodológicos, relação com as singularidades regionais do estado e ações encaminhadas para o combate à discriminação, racismo, desigualdades e conseqüentemente a busca por justiça social para povos indígenas e população negra.

Nesse sentido, por meio da análise do currículo de Referência Único do Acre percebemos que maioria das abordagens da temática, que acontecem em todos os anos, ocorre como um apêndice ou um complemento da temática:

Conteúdos:

Diferentes possibilidades de representação de um mesmo fato ou contexto histórico.

Propostas de atividades:

Coleta de textos e imagens de determinado tema e/ou conteúdo (por exemplo: informações sobre povos indígenas e escravos africanos) para confrontar narrativas históricas e abordagens e, com isso, compreender que o saber histórico não é estanque, mas sofre alterações e reavaliações (Acre, 2018, P. 1030).

Conteúdos:

Reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural quanto à ocupação e utilização da terra, com ênfase na organização do espaço por comunidades indígenas, seringueiros e grupos quilombolas (Acre, 2018, p. 1045).

Como percebemos nos trechos acima, retirados do 6º e 7º ano respectivamente, os conteúdos voltados para a temática étnico-racial parecem ser adicionados como um complemento de um tema mais abrangente, também se destaca o fato de se incluir diversas comunidades complexas em si mesmas, em uma mesma inserção, sem o aprofundamento necessário. Parece-nos que a categoria é utilizada, nesses momentos, como meras exemplificações ao invés de receber o relevo necessário.

Por outro lado, um outro percurso utilizado pelo currículo é a associação entre a temática étnico-racial e a regionalidade acreana, principalmente na relação entre os povos indígenas e o território acreano. Essa abordagem é abundante no 6º ano, ausenta-se no 7º e 8º ano, e aparece uma única vez no 9º ano:

Conteúdos:

Identificação de diferentes tipos de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos grupos indígenas da América, com ênfase no modo como as comunidades indígenas do Acre se relacionam com a terra (Acre, 2018, p. 1045).

Identificação de ações de extermínio, racismo, tortura, discriminação contra a mulher e outras situações de violação dos direitos humanos, em contextos históricos específicos, com ênfase em episódios da História do Acre (Acre, 2018, p. 1069).

Como se vê acima, em trechos retirados do 6º e 9º ano respectivamente, o currículo acreano arrola processos históricos relacionados à categoria étnico-racial com o estado, esse movimento é produtivo no sentido de instigar o/a aluno/a refletir sobre as demandas da diversidade no seu próprio território, associando tais categorias com a *experiência*

compartilhada de sua comunidade (Thompson, 1978). Essa necessidade se aprofunda quando recordamos que a identidade regional do Norte e do Acre tem como base fundamental uma história e formação étnico-racial específicas, sendo indispensável ressaltar essa relação. No entanto, essa abordagem é exceção no currículo, visto que somente é mais numerosa no 6º ano, sendo inexistente no 7º e 8º ano, e aparecendo uma única vez no 9º ano.

É indispensável também salientar que embora a grande maioria das inserções sobre as relações étnico-raciais sejam feitas de modo responsável, ainda existem alguns tópicos que se voltam à dimensão lúdica e são exacerbadamente simplistas:

Propostas de atividades:

Encenação de episódios de confronto entre europeus e populações pré-colombianas, como aqueles envolvendo Hernán Cortez e Francisco Pizarro.

Debate em sala de aula acerca do processo de conquista do território americano, com destaque para a incomensurabilidade cultural entre europeus e povos pré-colombianos quanto à relação com o espaço físico, ocasionada no período das grandes navegações (Acre, 2018, p. 1042-43).

No trecho acima, retirado do quadro curricular do 7º ano, verifica-se alguns problemas como a espetacularização do genocídio que acometeu a população indígena americana, o que pode levar o alunado a simplificar esse processo histórico, além do destaque a dois personagens europeus enquanto a população indígena se torna uma massa indissociável. Verificamos aqui o papel secundário comumente reservado para as populações africanas e indígenas nos currículos, livros didáticos etc. (Coelho, 2017). Ainda sobre o excerto apresentado, destaca-se a abordagem da ‘incomensurabilidade cultural’ entre povos indígenas e europeus, expressão que pode levar ao entendimento de que os europeus teriam uma superioridade cultural em relação aos povos originários da América, quando na verdade as culturas indígenas latinas apresentam continuidade e complexidade gigantescas se comparadas com as europeias (Dussel, 2016). Logo, o currículo que por tantas vezes prega o combate ao eurocentrismo peca ao realizar essa comparação.

Já no Referencial Curricular Amapaense, a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é diminuta e não apresenta aprofundamento, com o destaque de que a maior parte das inserções da temática é proveniente da transcrição do texto da BNCC, não da redação do estado, o que pode indicar que a prioridade do currículo amapaense não foi o atendimento da pauta da diversidade. Demonstra-se essa conjuntura pela constatação de que entre 29 habilidades voltadas para a diversidade encaminhadas pelo currículo de história amapaense 21 são copiadas da BNCC, estas sem qualquer interferência dos/as redatores/as do currículo estadual.

Além disso, constata-se que há um aumento gradativo da temática étnico-racial do 6º para o 9º ano, visto que na primeira série do Ensino Fundamental Anos Finais a temática apresenta apenas cinco tópicos, no 7º temos 13 inserções, no 8º ano apresentam-se 16 inclusões e no 9º esse número aumenta para 17. Essa gradação demonstra que o currículo opta pelo trato da temática nos últimos anos da fase de ensino. Assim, na organização das temáticas se aloca a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos últimos anos da etapa, em uma *abordagem construtivista* que percebe a temática étnico-racial com uma complexidade maior e por isso é alocada em anos mais avançados do Ensino Fundamental Anos Finais (Bittencourt, 2008; Lima; Muniz, 2020)

Nesse sentido, percebemos que as inserções em todos os anos, principalmente no 6º e 7º ano, são excessivamente simplistas e não apresentam qualquer aprofundamento, visto que as inserções cunhadas pelo currículo acompanham as habilidades prescritas pela BNCC, logo a autoria do currículo do Amapá consiste em apenas complementar os tópicos cunhados pela BNCC:

Objetos de conhecimento:

Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)

Habilidades:

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas (Amapá, 2018, p. 520).

Como percebemos, no excerto retirado do 6º ano, o ‘objeto de conhecimento’ de autoria do currículo amapaense acompanha e complementa a ‘habilidade’ advinda da BNCC, o que nos confirma que o documento estadual não prioriza a pauta étnico-racial, ao invés disso, apenas cumpre com as indicações dadas pela diretriz curricular nacional, o que também significa que a diversidade apresentada pelo Referencial Curricular Amapaense segue a diversidade burocrática e esvaziada da BNCC. Constatamos que a ERER é incluída como “conteúdo vazio, sem crítica, como se contasse uma história pacífica, neutra” (Silva, 2018a, p. 28), sem a problematização necessária para a desconstrução da memória história baseada na democracia racial (W. Coelho; M. Coelho, 2012, 2013).

Essa estratégia do currículo amapaense se repete mesmo quando relaciona a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) com as singularidades regionais do estado, ou seja, mesmo quando a regionalidade amapaense é acionada em sua relação com a temática étnico-racial, estas se subordinam as ‘habilidades’ advindas da BNCC:

Objetos de conhecimento:

Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais

Habilidades:

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF06HI-AP02) Identificar os espaços ocupados no estado do Amapá, por povos indígenas (Amapá, 2018, p. 521, grifos nossos).

Objetos de conhecimento:

As lógicas internas das sociedades africanas

As formas de organização das sociedades ameríndias

Habilidades:

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

Analisar a escravidão africana na região do atual amapá (Amapá, 2018, p. 52, grifos nossos).

De acordo com os trechos acima expostos, retirados do 6º e 7º anos respectivamente, a dimensão regional em relação à temática étnico-racial é adicionada de acordo com a agenda da BNCC. Isso revela que tanto em relação à pauta da diversidade quanto da regionalidade, o currículo amapaense está subordinado à Base, essa constatação demonstra que o documento não concretiza um dos seus principais objetivos, isto é, adequar e traduzir a diretriz nacional para a *experiência particular* experienciada pela população amapaense (Thompson, 1978).

Dito isso, é importante salientar o quão, limitadas são as abordagens da temática étnico-racial no currículo amapaense, já que diferente do documento acreano, que propunha tipos de atividade e avaliação, o Referencial Curricular Amapaense não avança para além de tópicos temáticos, estes, superficiais e sem qualquer aprofundamento. Desta forma, a perspectiva de concretização da proposta de ensino, idealizada pelo currículo, encontra-se demasiadamente abstrata. No entanto, através dos tópicos temáticos dispostos podemos afirmar que a pauta étnico-racial pouco avança para a concessão do protagonismo dos povos indígenas e africanos, tendo em vista que o currículo amapaense segue a lógica esboçada pela Base. Detalharemos isso mais à frente.

O Referencial Curricular Amazonense apresenta algumas semelhanças com os currículos anteriores, entre estas, o espaço periférico destinado às relações étnico-raciais, ou seja, na maior parte das inserções, a categoria é um apêndice de um conteúdo baseado pelo eurocentrismo e *sudestecentrismo*. No entanto, averiguamos que o currículo amazonense reserva um espaço considerável para as relações étnico-raciais se comparados aos outros documentos. Um exemplo dessa abordagem é a disposição de uma ‘unidade temática’ que prioriza o tema, sendo a única vez que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) foi pautada nessa categoria em todos os documentos analisados, se tratando de um movimento inédito se comparado aos currículos dos outros estados.

A ‘unidade temática’, em questão, discute “o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias” (Amazonas, 2018, p. 540). É importante notar que a unidade não se remete exclusivamente às sociedades indígenas e africanas, mas sim na relação destas com a Europa. Dessa forma, observa-se que, os currículos, mesmo quando abordam a África ou América, o fazem partir da perspectiva europeia, assim mesmo os processos históricos africanos e americanos são regulados pela agência europeia (M. Coelho; W. Coelho, 2018). Constatamos assim, que mesmo a exceção à regra avança até certo ponto.

Nesse sentido, percebemos que o currículo também apresenta alguns momentos em que prioriza a temática étnico-racial, apesar de serem raros, como em uma ocorrência no 7º ano:

Competências:

18 CAM-Refletir acerca das relações estabelecidas entre os Europeus e os povos nativos da América.

19.C-AM-Compreender os mecanismos de dominação que envolveram o encontro de Povos tão diferentes

Habilidades:

(EFO7HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas a compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e existências

(EFO7HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência

Objetos de conhecimento:

A Conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus conflitos, dominação e conciliação.

Detalhamento dos objetos de conhecimento:

A conquista da América / O encontro de dois mundos / Os mecanismos utilizados pelas alianças confrontos e resistência / Os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias / Conflito, dominação e conciliação (Amazonas, 2018, p. 544).

Como vemos acima, todas as categorias com exceção da ‘unidade temática’, se voltam à temática étnico-racial, essa é uma das oito ocorrências em que as categorias convergem para destacar a temática. Reafirmamos que embora esses aspectos sejam abordados a partir de uma ‘unidade temática’ intitulada “Organização do poder e as dinâmicas do Mundo Colonial Americano” (Amazonas, 2018, p. 544) que se baseia em uma perspectiva eurocêntrica, o currículo consegue colocar em evidência a temática étnico-racial.

Não obstante, isso não significa, apesar do espaço concedido, que o papel comumente reservado para as populações indígenas, africanas e afro-brasileiras seja inflexionado. De acordo com o excerto anteriormente destacado, a abordagem se encaminha para o “conflito, dominação e conciliação” (Amazonas, 2018, p. 544) entre as comunidades indígenas e os europeus, sendo um encaminhamento reproduzido da BNCC. É indispensável notarmos que os povos indígenas seguem ocupando o papel secundário, onde são os europeus que exercem o protagonismo, afinal são esses que dominam e, ainda mais grave, são esses que se conciliam com os povos indígenas. Acreditamos que a palavra ‘conciliação’ seja usada de forma

equivocada nessa questão, afinal não houve ou há conciliação, o que houve e ainda há, é o genocídio e o desrespeito aos direitos indígenas. Nesse sentido, a inserção da tese de ‘conciliação’ sugere que houve acordo e harmonia entre os dois povos, o que não aconteceu ou acontece. Parece-nos que resquícios de uma *memória histórica* da democracia racial ainda permanecem na BNCC, e os currículos estaduais seguem a mesma lógica (W. Coelho; M. Coelho, 2012, 2013).

É importante destacar que o Referencial Curricular Amazonense investe na interdisciplinaridade para abordar a temática étnico-racial, isso acontece com a categoria referente ao ‘detalhamento dos objetos do conhecimento’, espaço com mais menções à temática no documento, e que aciona as disciplinas Geografia e Língua Portuguesa:

Detalhamento dos objetos de conhecimento:

Pesquisar com componente curricular de geografia mapas demográficos de diferentes épocas, priorizando os aspectos históricos e demográficos que diz respeito a região em que se vive, buscando identificar quais foram os grupos étnico-raciais preponderantes na composição da população da região, se houve mudança na composição populacional (Amazonas, 2018, p. 540).

Detalhamento dos objetos de conhecimento:

Trabalhar estudo dirigido com componente curricular de geografia e língua portuguesa, abordando a participação de indígenas (os Terenas e os Guarani) e de negros escravizados nos conflitos, de ambos os lados, estudo de fronteiras, a Influência linguísticas, com as obras literárias etc, analisar textos historiográficos que mostram diferentes interpretações sobre os conflitos (Amazonas, 2018, p. 555).

Como percebemos, os/as redatores/as acionam a interdisciplinaridade entre História, Geografia e Língua Portuguesa, para formular desdobramentos dos temas abordados nas primeiras categorias. O encaminhamento é produtivo no sentido de aprofundar a temática étnico-racial e a relacionar com a esfera regional. Essa associação será acionada por diversas vezes:

Detalhamento dos objetos de conhecimento:

Os legados da escravidão no Brasil/ Amazonas Lei 10. 639/03, Lei 11. 645/08, as Ações Afirmativas e seus reflexos no Amazonas Trabalhar projeto Interdisciplinar com os componentes curriculares de geografia, língua portuguesa e inglesa, arte, ensino religioso, matemática, ciência e educação física, sobre à legado da escravidão no Brasil e Amazonas, enfatizando as leis 10 639/003 e 11 645/008 (Amazonas, 2018, p. 556).

Detalhamento dos objetos de conhecimento:

Os povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional (Amazonas, 2018, p. 575).

De acordo com os excertos acima, retirados do 8º e 9º ano nessa ordem, o currículo realiza a abordagem da relação entre a categoria étnico-racial e regional, o que se torna profícuo, visto que a formação étnico-racial é característica da identidade regional amazônica, no entanto, essa relação não é estabelecida. Nesse sentido, o documento apresenta uma abordagem que

concede mais espaço e profundidade à temática étnico-racial, sem, no entanto, subverter a lógica periférica, desta, no currículo. Aprofundaremos isso mais à frente.

No Documento Curricular do Pará, como já detalhado na seção anterior, os textos que delineiam teoricamente o documento se aproximam da caracterização da diversidade da região paraense, passando pela formação étnico-racial da região, no entanto, não há concretização dessa perspectiva. Como já discutimos, nesta tese, advogamos que para além da demarcação territorial, a identidade amazônica é balizada por uma experiência compartilhada que reúne uma formação étnico-racial, história e cultura específicas. Logo, destacamos que o currículo paraense se aproxima dessa acepção, embora não elabore essa perspectiva. Acreditamos que essa visão do espaço paraense em muito se deve à inserção da disciplina de estudos amazônicos no currículo, por isso, analisaremos também a dimensão histórica contida nesse componente curricular.

No componente história, os quadros curriculares possuem apenas as categorias de ‘objetivos de aprendizagem’ e ‘habilidades’, esta última transcreve todas as habilidades da BNCC, sem acréscimos ou modificações. Com isso, o único espaço que apresenta inserções sobre a categoria étnico-racial, de autoria paraense, consiste nos objetivos de aprendizagem. Para além disso, apresenta-se um número reduzido de inserções sobre a temática, visto que entre 52 ‘objetivos’ apenas oito relacionam-se com as relações étnico-raciais.

Com isso, essas poucas inserções relacionadas à temática seguem as habilidades que são transpostas da BNCC, restando no componente de história pouco espaço para o currículo esclarecer sua perspectiva em relação à temática investigada. No entanto, acreditamos que a ausência demarca uma posição, ou seja, que o currículo paraense de história não considera importante demarcar e ceder espaço para a temática. Nas poucas inserções identificamos que a diversidade é tratada por meio de um viés que posiciona o escopo eurocêntrico em destaque:

Objetivos de aprendizagem:

1.6 Compreender as diferentes formas de dominação imperialista durante o período escravista (Pará, 2019, p. 315).

Objetivos de aprendizagem:

1.3 Debater o advento da lei Área como um processo inerente ao capitalismo diante da falência do modelo escravocrata no Brasil

Habilidades:

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (Pará, 2019, p. 317).

Como percebemos nos trechos retirados do ciclo do 6º e 7º ano e do ciclo do 8º e 9º ano nessa ordem, os objetivos de aprendizagem, mesmo para abordar temáticas étnico-raciais, usam parâmetros eurocêntricos para discutir a temática. Destaca-se que esse trato é até mais evidente do que nas habilidades transpostas da BNCC, o que revela que a concretização da disciplina

história se dá a partir da subordinação da temática étnico-racial ao eurocentrismo e ao *sudestecentrismo* norteados pela BNCC. Assim, apesar de a Base ser um documento relativamente novo na educação brasileira, continua a perpetuar os mesmos vícios de currículos mais antigos, com a presença de uma matriz eurocêntrica que estrutura todos os processos históricos (M. Coelho, 2013; M. Coelho; W. Coelho, 2018). Ressaltam-se algumas exceções a essa abordagem no ciclo do 8º e 9º anos, que abordam o combate ao racismo, bem como os quilombos como forma de resistência:

Objetivos de aprendizagem:

contextos

1.8 Identificar estratégias que promoveram o combate à discriminação de grupos sociais e étnicos

Habilidades:

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Objetivos de aprendizagem:

1.3 Entender as revoltas e a fuga para os quilombos como forma de manutenção da liberdade e da sua cultura

Habilidades:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (Pará, 2019, p. 320).

De acordo com os trechos, percebemos duas exceções à abordagem que prioriza o eixo eurocêntrico do currículo. No primeiro ‘objetivo de aprendizagem’ se discute estratégias para o combate à discriminação, o que transcende o escopo da habilidade da BNCC que apenas constata a violência dos grupos étnicos. O segundo ‘objetivo de aprendizagem’ aponta os quilombos como estratégia para a manutenção da liberdade e cultura africana, o que também ultrapassa a ‘habilidade’ da Base, que apenas admite as situações de violência contra povos indígenas e negros no Brasil.

Dessa forma, percebemos que o currículo do Pará avança em relação ao texto da BNCC no que diz respeito às estratégias de enfrentamento ao racismo e preconceito às populações indígenas e afro-brasileiras, no entanto, essa proposição não é o suficiente para inflexionar a estrutura eurocêntrica e *sudestecentrista* do currículo. Avançando neste entendimento, destacamos que o Documento Curricular do estado do Pará apresenta inserções cunhadas pelo estado, que dão conta de uma diversidade esvaziada, ou seja, que não se direciona para sujeitos específicos, com o encaminhamento de uma pedagogia liberal, proposta pela BNCC:

Objetivos de aprendizagem:

1.5 Comparar o modo em que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, levando em consideração as alterações culturais (PARÁ, 2019, p. 314).

1.4 Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sócio-diversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos para o fortalecimento da democracia (Pará, 2019, p. 320)

A partir dos excertos acima, retirados do ciclo do 6º e 7º anos e do ciclo do 8º e 9º anos respectivamente, o currículo aborda a diversidade, sem citar quais sujeitos são protagonistas da identidade discutida. Logo, não consideramos que tais inserções, de fato, contribuam com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), já que se constituem em uma abordagem que esvazia qualquer criticidade ou protagonismo dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Assim, o documento analisado segue a BNCC com um tratamento superficial e pacífico que, apesar de admitir a presença da diversidade, não a aprofunda ou a problematiza (Silva, 2018a).

Ao passarmos para o quadro curricular de estudos amazônicos, verificamos que as inserções relativas às relações étnico-raciais diminuem ainda mais se comparadas com a disciplina história, que já eram reduzidas. Em todo o quadro, são apenas cinco objetivos de aprendizagem que se voltam para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e estão concentrados no primeiro ciclo, ou seja, 6º e 7º ano, o que significa que a temática se ausenta do 8º e 9º ano, com exceção de duas habilidades advindas da BNCC. Logo, há um esvaziamento da temática étnico-racial em estudos amazônicos, o que aprofunda o panorama esboçado no componente história, que já apresentava uma abordagem reduzida.

Por outro lado, na disciplina de estudos amazônicos há a retomada da associação entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e formação étnico-racial paraense. Nesse sentido, há o destaque para as populações africanas e indígenas e a formação da sociedade paraense:

Objetivos de aprendizagem:

1.4 Identificar e reconhecer a presença do colonizador europeu e dos africanos para a formação da população Amazônica e paraense.

Habilidades:

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

Objetivos de aprendizagem:

1.5 Identificar e valorizar as comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas e sua importância da diversificação étnica na formação cultural do espaço paraense.

Habilidades:

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática. Pará, 2019, p. 342).

Como percebemos nos excertos acima, o currículo concorre para a tese que povos indígenas, africanos e afro-brasileiros contribuem para a diversidade étnica da população paraense, além disso, também é acrescentado nesse grupo os ribeirinhos que, como já citamos, sofrem um processo de invisibilização da sua origem indígena (Arenz, 2000). Dessa forma, a

disciplina de estudos amazônicos apesar do número limitado de inserções sobre a temática étnico-racial consegue associar a história paraense com a diversidade étnico-racial da região, o que infelizmente não acontece na disciplina de história.

Acreditamos que a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo paraense é paradoxal, visto que ao mesmo tempo em que avança com a proposição de alternativas para o combate à discriminação e ao racismo, e atrela a formação étnico-racial à identidade paraense, por outro lado, realça o protagonismo eurocêntrico na narrativa encaminhada, além da presença diminuta da temática tanto em história quanto, principalmente, em estudos amazônicos.

No documento Curricular do estado de Rondônia, as temáticas abordadas pelo quadro curricular seguem as habilidades fornecidas pela BNCC, isso quer dizer que o estado não cria qualquer habilidade específica para a região, preocupando-se apenas em adequar os ‘objetos de conhecimento’ as ‘habilidades’ da Base:

Habilidades:

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

Objetos de conhecimento:

Os habitantes dos sambaquis

Influência africana na herança cultural brasileira

Condições culturais dos africanos no Brasil

Herança cultural e étnica dos povos africanos (Rondônia, 2018, p. 516).

Como se vê no trecho acima, extraído do 6º ano, os ‘objetos de conhecimento’ destrincham a habilidade advinda da Base, restando pouco espaço para a presença de originalidade no currículo. No entanto, é importante ressaltar que os ‘objetos de conhecimento’, que acompanham essa ‘habilidade’, destacam a cultura e influência africana na cultura brasileira, e apesar de ocupar pouco espaço na totalidade do currículo podem ajudar na afirmação de conhecimentos normalmente negados (Dussel, 2016).

Por outro lado, o currículo de história rondoniense comete alguns equívocos grosseiros ao tratar sobre as relações étnico-raciais, como se pode perceber no trecho retirado do 7º ano:

Habilidades:

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

Objetos de conhecimento:

A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação

Conflitos, dominação e conciliação

A escravidão indígena (Rondônia, 2018, p. 520).

Por meio do fragmento em tela, percebemos que o texto resume a relação entre colonizadores e colonizados em três palavras: conflitos, dominação e conciliação. Destacamos

que o ‘objeto de conhecimento’ sugere que, em algum momento, houve uma conciliação entre a dominação europeia e os povos indígenas. Nesse sentido, o texto acarreta a invisibilização das diversas violações que os povos originários sofreram e ainda sofrem e que foram causados pela dominação europeia, malefícios estes que se prolongam e se renovam através do tempo, panorama exemplificado pelo recente projeto de lei que tentava estabelecer um marco temporal para a ocupação indígena de terras brasileiras. Logo, argumentamos que não houve ou há conciliação entre os povos indígenas e aqueles que colonizaram o Brasil como afirma a Base, o que é seguido pelo currículo rondoniense e anteriormente pelo amapaense.

Além disso, outro aspecto que se sobressai no currículo de Rondônia é o fato de que apesar de o texto abordar a resistência indígena e negra, não há menção à discriminação ou combate a injustiças sociais, assim a história contada parece ser neutra e pacífica, sem que as violências sofridas, pelos povos indígenas e africanos no passado e no presente, sejam sopesadas (Silva, 2018a):

Habilidades:

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

Objetos de conhecimento:

As questões indígena e negra e a ditadura

A resistência indígena e negra e a ditadura

A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) (Rondônia, 2018, p. 535).

Como demonstra a passagem acima, retirada do 9º ano, o currículo cita a resistência indígena e negra, mas não avança para além disso, e mais que isso, enquanto a ‘habilidade’ da BNCC cita o combate ao preconceito e racismo, o currículo rondoniense nem mesmo isso faz. Logo, para além de seguir a lógica da Base, o currículo ainda retrocede no que diz respeito à diversidade visto que apenas cita a temática de forma genérica.

Ademais, destacamos que o currículo de Rondônia atrela as singularidades regionais rondonienses e amazônicas à temática étnico-racial, isso acontece em todos os anos do Ensino Fundamental, como no trecho abaixo, extraído do 8º ano:

Habilidades:

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao extermínio indígena durante o Império.

Objetos de conhecimento:

Os precursores do abolicionismo no Brasil: Amazônia e Ceará.

Os legados da escravidão no Brasil e na Amazônia

As populações indígenas na Amazônia antes de Cabral (Rondônia, 2018, p. 528).

Como percebemos, o texto em tela relaciona a escravidão africana e o abolicionismo com a Amazônia e o Ceará, além de destacar os povos indígenas amazônicos antes da colonização portuguesa. Nesse sentido, há o trato, mesmo que superficial da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) com a regionalidade amazônica, ainda que não haja qualquer referência à relação entre os dois temas e à identidade amazônica, como ocorreu no currículo paraense. Salienta-se, ainda, em relação ao trecho em destaque que a ‘habilidade’ da Base sugere que haja uma discussão sobre a importância das ações afirmativas, o que o currículo não realiza. Dessa forma, constatamos que a conformação do currículo estadual retrocede em relação à BNCC, que já apresenta uma estrutura baseada na pedagogia liberal e em uma diversidade esvaziada. Logo, o Documento Curricular do Estado de Rondônia, além de não avançar na abordagem da temática étnico-racial, ainda recua mesmo em relação às diretrizes firmadas pela BNCC.

Em relação à abordagem da temática étnico-racial no currículo roraimense, identificamos que a diversidade cultural é abordada a partir da diferença, isso quer dizer que o currículo, estabelece uma hierarquia, onde é a partir do ‘nós’ que os ‘outros’ serão medidos (Silva, 2012). Logo, a cultura ocidental balizará a legitimação das culturas africanas e indígenas numa clara demonstração de *poder simbólico*, ou seja, as estruturas políticas, econômicas e sociais se transmutarão também na esfera simbólica, dando vazão a uma *violência simbólica* (Bourdieu, 1989). Vejamos dois exemplos:

Ao observarmos a escola em sua historicidade, percebemos que a diversidade sempre existiu. A questão central é que hoje, este público tem feito exigências, reivindicações sobre seus direitos, cobrando uma nova perspectiva de ensino e formação escolar, de modo que vejam a pluralidade e o respeito às diferenças, a diversidade cultural, como valores positivos e isso tem que compor a pauta de discussões e construção dos currículos escolares (Rondônia, 2018, p. 14).

E ainda nos arts. 210, § 2, 215 e 231 garante às populações indígenas, o direito à ampla cidadania. Promove a distinção da identidade diferenciada e incentiva sua manutenção, adjudicando ao Estado a obrigação de proteger as manifestações culturais das populações indígenas, assegurando o direito à educação escolar indígena comunitária, diferenciada, específica, intercultural e multilíngue (Rondônia, 2018, p. 525).

Como se vê acima, em excertos retirados de diferentes partes do documento, a diversidade é trabalhada a partir da diferença, tomando-se como ponto de partida a cultura compartilhada pela maioria da sociedade. Logo, mesmo com o estímulo de bons sentimentos com as diferenças, é necessária também a reflexão sobre como estas são produzidas, isto é, para além da aceitação e respeito, essas diferenças precisam ser questionadas (Silva, 2012, Ribeiro, 2020).

Ao analisar o quadro curricular de história, observamos que o currículo adota a estratégia de acrescentar nas ‘habilidades’, advindas da BNCC, referências à temática étnico-racial, assim como o acréscimo à regionalidade roraimense e amazônica, como já vimos em capítulos anteriores:

Habilidades:

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo para diversos tipos de comunidades, especialmente para as comunidades indígenas locais e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas) (Roraima, 2018, p. 483, grifos nossos).

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas observando formas de organização social, de saberes e técnicas dos grupos indígenas em Roraima (Roraima, 2018, p. 483, grifos nossos).

Os excertos em tela se constituem em ‘habilidades’ retiradas do 6º e 7º ano nessa ordem. Nessas ‘habilidades’, as partes acrescentadas pelo currículo de Roraima estão sublinhadas e dão conta dos povos indígenas e sua relação com a regionalidade roraimense. Essa abordagem será predominante no currículo para a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), que apenas se diferenciará em uma habilidade que será exclusivamente de autoria do currículo estadual: “(EF06HI20) Identificar as comunidades indígenas locais, enfatizando suas tradições, práticas culturais e lutas por reconhecimento”. Nessa ‘habilidade’, há a relação entre as comunidades indígenas e a esfera local, o que entrelaça novamente as relações étnico-raciais e as singularidades regionais roraimenses.

Ressalta-se que a maior parte das inserções, de autoria do estado de Roraima se refere à temática étnico-racial e à regionalidade, o que sugere que o currículo colocou como prioridade a inserção das temáticas a partir da associação destas. No entanto, observamos que ainda com essa abordagem, os conteúdos que fogem do eurocentrismo e *sudestecentrismo* são uma parte minoritária do currículo, o que demonstra a insuficiência da inclusão da temática étnico-racial pelo currículo analisado. Desta forma, parece que, embora o documento analisado cumpra de forma burocrática as Leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, visto não haver uma incorporação efetiva de uma educação antirracista, além disso, o documento apresenta um *viés eurocêntrico* ainda predominante (Pereira, 2019; Kawakami, 2019; Santos; Pinto; Chirinéa, 2018; M. Coelho; W. Coelho, 2018; Chagas, 2017).

Além disso, a despeito de haver uma categoria no quadro curricular intitulado ‘orientações didático/metodológicas’, esta é pouco utilizada para discutir e aprofundar as questões relacionadas à diversidade. Este espaço somente será mais utilizado no 8º e 9º ano:

Objetos de conhecimento:

A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão

Habilidades:

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas, especialmente para sociedade de Roraima e da região Amazônica.

Orientações didáticas/metodológicas:

Aqui podemos sugerir que os professores utilizem fontes atualizadas que mostrem a luta do movimento negro por direitos e oportunidades na atualidade - os quais lhes foram negadas por séculos. Tais fontes, podem se constituir como contextualização para abordagem da história da escravização na América assim como o legado que a mesma deixou (Roraima, 2018, p. 4, grifos nossos).

A partir do trecho acima retirado do 8º ano, as categorias se voltam para discussão da escravidão no Brasil, e é uma das raras vezes em que as ‘orientações didático/metodológicas’ se voltam para aprofundar a temática com a abordagem do movimento negro na luta por direitos. Essa abordagem, por mais rara que seja no currículo, é importante por abordar a luta antirracista ao longo do tempo até o presente através do movimento negro, enriquecendo a discussão. Logo, o currículo de Roraima, apesar de ainda se basilar no eurocentrismo e *sudestecentrismo*, em alguns momentos avança na discussão das relações étnico-raciais.

Já o Documento Curricular de Tocantins apresenta uma abordagem breve e superficial da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos pressupostos teóricos do currículo, sugerindo que o currículo não priorizou a discussão da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no delineamento da sua proposta de educação. Como já salientamos aqui, a ausência também demarca uma posição adotada pelos currículos em relação à pauta da diversidade.

Para além disso, percebemos que o componente história baseia-se no eurocentrismo advindo da BNCC. Essa afirmação é constatada pelo quadro curricular da disciplina ser composta pelas ‘unidades temáticas’, ‘habilidade’ e ‘objetos de conhecimento’ extraídos da Base, com poucas adições do currículo estadual. Além disso, a única categoria que é de autoria exclusiva do estado é a de ‘sugestões pedagógicas’, o que nos faz questionar se os currículos estaduais analisados que, em sua maioria, seguem essa abordagem, cumprem seu principal objetivo, isto é, garantir que seus currículos possuam 40% de parte diversificada e com isso realizar a adequação desses documentos à identidade estadual e amazônica. Ao contrário disso, parece-nos que os documentos curriculares estaduais acabam acentuando a *homogeneização* da Base Nacional, visando às avaliações de larga escala (Apple, 2011; Barreto, 2016, Aguiar, 2019).

Desse modo, o currículo tocantinense transcreve as categorias propostas pela BNCC e ocasionalmente acrescenta um tópico de sua autoria, isso acontece por meio das ‘habilidades’

e ‘objetos de conhecimento’ formulados pelo estado, que assumem a função de detalhar o tópico reproduzido da BNCC ou adicionar a discussão à regionalidade ou à diversidade. Já as ‘sugestões pedagógicas’ serão responsáveis por acrescentar certa profundidade à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER):

Habilidades:

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

Objetos de conhecimento:

Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.

Sugestões pedagógicas:

Podem-se estudar os grandes reinos e impérios africanos (Gana, Mali e Congo), as sociedades iorubas de Benin e Ifé, destacar as rotas transaarianas e o comércio do sal. É importante destacar os principais grupos indígenas e africanos que participaram na formação do Brasil (Tocantins, 2018, p. 76).

Como demonstra o excerto, as ‘habilidades’ e ‘objetos de conhecimento’ são advindos da BNCC, sendo da autoria do currículo somente a ‘sugestão pedagógica’ que destaca os reinos africanos e a importância dos povos indígenas e africanos na formação do Brasil. Nesse sentido, a ‘sugestão pedagógica’ segue a temática proposta pela BNCC, mas também aprofunda a discussão sobre as relações étnico-raciais.

Destaca-se também que ao discutir sobre a colonização portuguesa no 7º ano, assim como o currículo do Amapá e Rondônia se usará a expressão ‘conflitos, dominação e conciliação’, isto porque estes currículos reproduzem o texto da Base, que aborda a temática com essas exatas palavras. Nesse sentido, verificamos que esses documentos, baseados na BNCC, adotam uma perspectiva, que não encontra respaldo, na luta indígena contemporânea em favor dos seus direitos, em uma resistência que se renova todos os dias (Prado, 2022). Logo, a BNCC e os currículos que a transcrevem dão conta de uma conciliação que nunca aconteceu ou acontece no presente, o que pode remeter a ideia de uma suposta *democracia racial* onde o elemento não branco se adequa à estrutura vigente (W. Coelho; M. Coelho, 2012, 2013).

Além disso, a abordagem da temática étnico-racial pelo currículo pode, em um primeiro momento, transparecer a concessão de protagonismo para povos indígenas e africanos, o que não se confirma:

Habilidades:

(EF07H09aTO) Identificar o processo de conquista e ocupação da terra na América.

(EF07HI09bTO) Resgatar a contribuição dos povos negros e indígenas na formação sociocultural e econômica na História do Brasil e imaterial.

Objetos de conhecimento:

A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.

Sugestões pedagógicas:

Pode-se considerar trabalhar sob uma abordagem comparativa, que permita aos estudantes perceberem especificidades e semelhanças entre América espanhola e

portuguesa. O tema permite analisar variados aspectos da colonização da América: a administração colonial, a exploração econômica, o papel da igreja, as formas de tributação, o comércio do atlântico, exploração da mão de obra indígena e africana. Priorizar aspectos da formação histórico-geográfica de países que se desenvolveram com a exploração do ouro, drogas do sertão, criação de gado, escravização indígena, extração do látex, etc. (Tocantins, 2018, p. 77).

A partir do excerto em tela, constatamos que o trato da temática étnico-racial apesar de destacar os povos africanos e indígenas, estes são vistos como “atores coadjuvantes, confinados a vítimas do processo histórico” (M. Coelho, 2013, p. 75). Nesse sentido, a agência desses sujeitos é periférica e subordinada ao protagonismo do homem branco e do projeto colonizador encaminhado por este, exemplo disso, é o destaque feito para a importância da mão de obra dos africanos e indígenas na economia colonial, o que torna tais sujeitos instrumentos para a concretização da colonização portuguesa. Logo, mesmo o destaque a esses sujeitos é feito dentro de um contexto narrativo em que o protagonista é o europeu e o processo colonizador encaminhado por este.

É indispensável destacar que o currículo tocantinense também opta por abordar a temática étnico-racial e sua relação com o contexto estadual, essa associação tem espaço nas poucas inserções autorais do estado no quadro curricular, vejamos um exemplo:

Habilidades:

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

Objetos de conhecimento:

O trabalho escravo em diversas regiões do Tocantins;

Sugestões pedagógicas:

Mapear bairros com maior concentração negra e qual o nível socioeconômico de seus moradores. Detectar a presença do negro em propagandas, novelas e qual o papel dado a eles. Verificar em sua cidade qual a relação da população com as religiões de matriz africana. (Tocantins, 2018, p. 81).

Como se observa no trecho retirado do 8º ano, o ‘objeto de conhecimento’ é incluído em consonância com as ‘habilidades’ que dão conta do trabalho escravo no Tocantins, seguida de uma ‘sugestão pedagógica’ que propõe mapear os bairros para verificar os aspectos relacionados com a temática. Constata-se que o currículo busca associar as dimensões, étnico-racial e de regionalidade amazônica, o que se aprofunda nas ‘sugestões pedagógicas’, visto que o referido encaminhamento possibilita que o/a aluno/a perceba como a presença africana e afro-brasileira se apresenta em seu cotidiano. Assim, proposições como essa ajudam na desconstrução do caráter exótico e exógeno associado à temática étnico-racial presente na realidade dos/as discentes que ainda se perpetua na cultura escolar (W. Coelho; M. Coelho, 2013). Infelizmente, o currículo não avança na associação entre a formação étnico-racial e a identidade tocantinense e amazônica. Dessa forma, como os currículos anteriores, o Documento

Curricular avança em sua abordagem da temática étnico-racial até certo ponto, mas não o suficiente para transcender a lógica eurocentrista e *sudestecentrista* advinda da BNCC.

A análise encaminhada nesta seção demonstrou que a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos sete currículos amazônicos segue predominantemente a narrativa encaminhada pela BNCC, que estrutura a discussão em torno da Europa e do Sudeste do Brasil. Isso significa que os atores históricos e culturais que se afastem desse eixo ocupam um espaço periférico na narrativa encaminhada, que posiciona os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros em um lugar secundário e subordinado ao protagonismo do paradigma europeu. Nesse sentido, apesar de alguns currículos avançarem na abordagem da temática, com a discussão das mazelas sociais acometidas a povos indígenas, africanos e afro-brasileiros não há o comprometimento com a pauta. A exemplo disso, destacamos o currículo paraense que se aproximou da perspectiva da formação étnico-cultural paraense se constituir uma especificidade da identidade regional, sem, no entanto, solidificar tal entendimento. Nesse sentido, afirmamos que a abordagem das relações étnico-raciais aloca o tema em um espaço periférico no currículo, sem a concessão de protagonismo aos povos indígenas e negros, que se subordinam a uma lógica que privilegia um viés branco e eurocêntrico.

5.3. A (não) subversão do eurocentrismo e *sudestecentrismo* na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

A presente seção é dedicada à análise sobre a possível subversão encaminhada pelas diretrizes curriculares do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, isto é, se tais documentos seguem a lógica da BNCC que prioriza uma narrativa eurocêntrica, ou se, de alguma forma, alteram esse panorama através do protagonismo dos povos indígenas, africanos e amazônicos e de suas identidades, culturas e história.

No que concerne à diretriz curricular acreana, verifica-se a presença do protagonismo dos povos e a cultura afro-brasileira e indígena, no entanto, essa abordagem não é uniforme. Isto é, em algumas inclusões esse protagonismo é adicionado ao currículo, mas se constitui como uma exceção à regra. Isso quer dizer que o currículo acreano se conforma como um documento baseado no eurocentrismo e *sudestecentrismo*, que em alguns momentos se recorda da agência, cultura e história das populações indígenas e afro-brasileiras. Assim, o Currículo de Referência Única do Acre acaba situando os processos históricos predominantemente

protagonizados pelo elemento branco, e com isso apresenta uma narrativa que muito se assemelha à instituída pela *democracia racial* (M. Coelho, 2013; W. Coelho; M. Coelho, 2013).

Ao verificarmos o quadro curricular do 6º ano identificamos que o realce das relações étnico-raciais se desdobra como um complemento a uma narrativa moldada segundo a lógica eurocêntrica, como por exemplo, o trecho que aborda a colonização com a inserção do aporte cultural dos povos indígenas:

Objetivos:

Analisar e comparar, criticamente, as formas de uso e posse da terra entre os primeiros povos da América.

Conteúdos:

Identificação dos espaços territoriais ocupados e dos aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

Propostas de atividades:

Debate sobre uma cultura indígena em particular, sua relação com a terra e as diferenças apresentadas com as culturas não indígenas (Acre, 2018, p. 1033).

Como percebemos no excerto, o currículo concede destaque para a cultura, a história e a forma dos povos indígenas, de ver o mundo. Esse enfoque é produtivo no sentido de colocar uma cultura ‘periférica’ no centro da discussão, aproximando-se de uma perspectiva transmoderna, que recoloca a cultura indígena como protagonista (Dussel, 2016). No entanto, esse movimento é exceção e se perde em uma diretriz curricular que baseia sua estrutura no eurocentrismo e *sudestecentrismo*. Esse movimento se repetirá no 8º ano quando se trata sobre o “protagonismo dos grupos étnicos nos processos de independência da América Latina” (Acre, 2018, p. 1033), ainda assim essa inserção é mais tímida do que a anterior se limitando a dois tópicos e em nada se aprofundará. Nesse sentido, o currículo acreano ensaia a concessão de algum protagonismo para os povos indígenas e afro-brasileiros, mas isso, de fato, não se concretiza.

Além disso, no currículo acreano as inclusões das relações étnico-raciais encaminham, por diversas vezes, o combate ao etnocentrismo e a reflexão sobre os direitos das populações comumente tratadas como minorias, quais sejam, as populações indígenas, afro-brasileiras e quilombolas. No entanto, parece-nos que tais menções não se aprofundam e existem mais para cumprir a letra da lei:

Conteúdos:

Combate ao Etnocentrismo.

Relativismo cultural (Acre, 2018, p. 1033).

Conteúdos:

Crítica aos aspectos anti-humanistas de determinadas relações sociais, que se estabelecem a partir da ocupação, posse e uso do espaço físico, com ênfase à disputa pela terra entre povos indígenas ou quilombolas e grupos de interesse socioeconômico diferenciado, como posseiros e/ou empresas de mineração.

Propostas de atividades:

Debate com o professor, os colegas e convidados (se possível), avaliando a importância de se garantir determinados direitos para minorias sociais, no uso e posse da terra, especialmente em relação às comunidades indígenas (Acre, 2018, p. 1033).

Como percebemos pelos excertos extraídos do 6º e 7º ano respectivamente, o documento curricular do Acre aborda o combate ao eurocentrismo, os direitos dos povos indígenas e quilombolas, assim como estimula a discussão de tais questões. No entanto, parece que o currículo, apesar de seguir para a denúncia da violação de direitos desses povos não avança para além da constatação de tais problemas, ou seja, não realiza proposições de como tais problemas podem ser resolvidos ou pelo menos, incluem essa agenda em seu currículo. Mesmo quando o racismo é citado no 8º e 9º ano, com cinco inserções, esse tema é incluído em dimensões maiores, como a legislação brasileira e outras violações de direito contra minorias. Em momento algum se discute, com profundidade, o racismo, ou menos ainda como o currículo, a sociedade e a escola podem atuar para combatê-lo. Assim, a diversidade incluída na Base e a qual os currículos nortistas fazem eco é uma dimensão que é constatada, mas que não enseja problematizações ou críticas e por isso não se compromete com as políticas de inclusão ou o combate ao racismo (Silva, 2018a).

Essa conjuntura se repete quando o currículo se volta aos “[...] estereótipos e preconceitos sobre as populações indígenas [...]” (Acre, 2018, p. 1056) ou para “o discurso civilizatório (etnocentrismo) e seu impacto negativo e cruel para os indígenas e as populações negras” (Acre, 2018, p. 1060), ou seja, realiza-se apenas a constatação desses problemas, mas não se ensaia qualquer subversão a essa conjuntura. Logo, advogamos que embora o currículo acreano avance no sentido da abordagem e reflexão desses temas e reconheça a necessidade do combate e defesa dos direitos das populações indígenas e afro-brasileiras, somente a constatação não é suficiente. É necessário que um currículo que pertença à Região Norte e ao estado do Acre, que apresenta como característica fundamental de sua identidade a sua formação étnico-cultural proponha possibilidades de subversão da realidade que inflige diversas violências à população negra e indígena, nortista e brasileira.

Já o currículo amapaense trata a agência e o protagonismo das populações indígena e africana seguindo os direcionamentos da BNCC. Isso significa que esses sujeitos estão dispostos em um espaço periférico, e quando são acionados são posicionados como apêndices de conteúdos eurocêntricos. Assim, no Referencial Curricular Amapaense o processo histórico é encaminhado pela agência da Europa, sendo a América e a África subordinadas ao protagonismo europeu (M. Coelho; W. Coelho, 2018). Como já mencionado, no 6º e 7º ano, pouco espaço é reservado para a pauta da diversidade. No primeiro ano do Ensino Fundamental

Anos Finais, o currículo amapaense segue as habilidades da BNCC, e situa “povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais” (Amapá, 2018, p. 521), incluindo também a dimensão regional, sem nada aprofundar ou detalhar sobre o assunto. Nesse sentido, é apenas nessa inclusão no 6º ano que a agência indígena é considerada, o que por si só demonstra o diminuto espaço que a temática encontra no documento.

Já no 7º ano são abordados os “saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial” (Amapá, 2018, p. 521) que, em complemento com a habilidade advinda da BNCC, situa os conhecimentos de civilizações ditas periféricas, mas que na verdade apresentam uma longevidade bem maior que a europeia (Dussel, 2016). No entanto, apesar de citar os saberes africanos e americanos, estes não recebem destaque, visto que se apresentam como mais uma característica do ‘novo mundo’.

O currículo, ainda de acordo com as ‘habilidades’ da BNCC, apresenta como ‘objetos de conhecimentos’ “a conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa” (Amapá, 2018, p. 521). A partir dos excertos anteriores, retirados do 7º ano, percebemos que a agência dos povos indígenas está condicionada ao protagonismo europeu, visto que mesmo as ações indígenas se condicionam a um contexto determinado pelo homem branco, o que torna mesmo a ‘resistência indígena’ um elemento coadjuvante em uma trama determinada pela colonização portuguesa (M. Coelho, 2017).

Nesse sentido, no 8º ano, o currículo destaca processos com destaque para os povos africanos, tal como a Independência do Haiti, para além disso, há também o trato da “tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão” (Amapá, 2018, p. 521), além do destaque para os movimentos afros no Amapá. Embora tais tópicos, a princípio, pareçam destacar a agência dos povos africanos e afro-brasileiros, eles estão alocados como apêndices de contextos estabelecidos pela lógica eurocêntrica.

Além disso, também se volta para o “pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo”, “o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas” e “A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória” (Amapá, 2018, p. 527), esses objetos de conhecimento acompanham as ‘habilidades’ da BNCC que versam sobre a resistência ao imperialismo e os discursos civilizatórios. Como se pode perceber pelos trechos anteriores, mesmo o pretense protagonismo concedido para os povos indígenas e afro-brasileiros são atrelados a contextos e personagens consagrados pelo eurocentrismo, assim é ainda a matriz eurocêntrica que conduz os processos históricos (M. Coelho; W. Coelho, 2018).

Destaca-se que é no 9º ano que a temática étnico-racial é mais acionada, novamente destacamos que a inserção da categoria acontece através de acréscimos a temáticas abrangentes, onde a subversão do papel de coadjuvante dos povos indígenas e afro-brasileiros não acontece. Vejamos:

Unidades temáticas:
 Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946
 Objetos de conhecimento:
 As questões indígena e negra e a ditadura
 Habilidades:
 (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
 Identificar a formação dos quilombos no Amapá (Amapá, 2018, p. 530).

De acordo com o excerto, proveniente do 9º ano, a abordagem da temática indígena e negra é um apêndice de uma temática maior, qual seja, a ditadura militar no Brasil. A mesma estratégia também é utilizada para a inserção da temática regional como já discutido anteriormente. Desta forma, advogamos que o Referencial Curricular Amapaense, embora inclua a temática étnico-racial, esta não apresenta protagonismo e menos ainda subverte um panorama em que os conteúdos são estruturados, tendo como referência o eurocentrismo e *sudestecentrismo*.

No Referencial Curricular Amazonense, inferimos que o currículo, se comparado com o currículo do Amapá, contém um espaço considerável para as relações étnico-raciais. No entanto, esse percentual não chega a 1/3 da totalidade dos tópicos totais, o que somente torna mais notável que as relações étnico-raciais não são prioridades nos currículos aqui analisados, que optam por seguir uma lógica eurocêntrica encaminhada pela Base.

Essa inferência fica ainda mais clara quando averiguamos que além de seguir, em grande parte, os encaminhamentos da BNCC, com a cópia literal das ‘habilidades’ e a consonância das outras categorias com essas, o currículo amazonense também cria competências que reforçam a diversidade cunhada pela Base, ou seja, uma diversidade baseada na pedagogia liberal:

Competências:
 9C- E-CH-Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Amazonas, 2018, p. 539).
 Competências:
 11 C-AM-Conhecer os principais aspectos da diversidade cultural dos povos africanos e dos povos pré-colombianos. (Amazonas, 2018, p. 540)

Os trechos acima, retirados do 6º e 7º ano, respectivamente, são competências cunhadas pelo currículo amazonense e que se repetiram pelos quatro Anos Finais do Ensino Fundamental. É fecundo notar que essas competências são dispostas a partir de termos como ‘empatia’ e

‘diálogo’ que estimulam a tolerância em vez da crítica, o que impede que as relações étnico-raciais sejam vistas, juntamente com os preconceitos e o racismo que acompanham essa pauta, como o resultado de um processo de *produção social*, que conseqüentemente é reproduzido na *esfera simbólica* a partir das relações de poder (Silva, 2012, Bourdieu, 1989). Com isso, verifica-se que o currículo amazonense escolhe disseminar uma diversidade, moldada pelo liberalismo e performatividade (Mello; Marochi, 2019) professados pela BNCC.

Ademais, reafirmamos que os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros não se constituem como protagonistas no currículo amazonense, ao invés disso, a inclusão destes, na história se subordina à agência europeia que domina, extermina, concilia-se e escraviza povos indígenas e africanos. Na maior parte da narrativa encaminhada, esses sujeitos são personagens secundários que se constituem em meios para a concretização do projeto de colonização portuguesa. Dessa forma, “a América é, pois, uma tábula rasa, na qual a vontade portuguesa se inscreve” (M. Coelho, 2017, p. 190).

Esse panorama parece se alterar um pouco no 8º e 9º ano, quando algumas inserções dão conta das conquistas de direitos dos povos indígenas e afro-brasileiros, no entanto, a agência desses grupos não é suficientemente demarcada:

Competência:

39.C-AM- Compreender o processo de tentativas de exterminar os povos Indígenas e as conquistas obtidas ao longo desse processo.

Habilidade:

(EFO8HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império

Objetos de conhecimento:

Políticas de extermínio do indígena durante o Império

Detalhamento dos objetos de conhecimento:

Genocídio indígena? Mecanismo de extermínios dos povos Indígenas / Políticas Públicas para a população indígena brasileiros e políticas afirmativas.

As conquistas das etnias indígenas no Brasil e na Amazônia (Amazonas, 2018, p. 540).

No excerto acima, retirado do 8º ano, é indispensável percebermos que mesmo quando o texto se refere ‘às conquistas das etnias indígenas’ parece que estas são desprovidas do protagonismo indígena, quase como dadas pelo estado. Essa inferência reforça nosso argumento de que o currículo amazonense, longe de subverter à lógica eurocentrada advinda da Base, o documento estadual a reforça, mesmo que isso fique camuflado com a abordagem da temática na maior parte das categorias do quadro curricular. Com o trato da abolição da escravidão no 9º ano podemos vislumbrar certo protagonismo negro:

Competência:

49 C-AM-Refletir acerca da situação da população negra com o advento da abolição em nível nacional e estadual

Habilidade:

(EFO0HI03) Identificar os mecanismos de Inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil

Objetos de conhecimento:

A questão da Inserção dos negros no período republicano do pós-abolição

Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações

Detalhamento dos objetos de conhecimento:

O Negro no Pós-abolição População Afro-descendente e Lei Áurea / A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição / Os movimentos sociais e a Imprensa negra / A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações / O negro no Pós-abolição no Amazonas (Amazonas, 2018, p. 563).

No trecho acima, podemos perceber que a cultura afro-brasileira é posta como elemento de resistência e superação de discriminações. Nesse sentido, mesmo que a abordagem se constituía como exceção, a cultura negra é posta como instrumento de subversão. Contudo, destaca-se que essa aceção é incluída como uma constatação, não como uma agenda de ação para a superação do racismo e outros problemas sociais. Logo, o currículo avança até certo ponto, mas não subverte completamente a lógica dada pela base, mesmo em uma inserção que representa uma exceção, não percebemos a reconstrução da tradição da modernidade (Dussel, 2016).

Ao considerarmos a subversão presente no Documento Curricular do Estado do Pará constatamos que currículo avança em demarcar a presença indígena, africana e afro-brasileira como características da identidade paraense e consequentemente amazônica, conexão ausente nos currículos anteriores. No entanto, essa relação não é concretizada ou aprofundada pelo documento que se aproxima da discussão, mas que não a demarca. Esse panorama é notável, visto que mesmo sem a concretização da demarcação dos povos indígenas e africanos como parte fundamental da identidade amazônica, é o currículo que mais se aproxima dessa máxima.

Nesse sentido, apesar de o currículo paraense não concretizar a subversão da base eurocêntrica e *sudestecentrismo* que tradicionalmente norteia os currículos, o documento apresenta elementos importantes que contribuem para demarcar, mesmo que de forma perene, a identidade amazônica constituída por uma diversidade étnica:

1.4 Identificar e respeitar a diversidade étnica, ambiental, religiosa, sexual, de classe, cultural e outros, da Amazônia e do Pará

1.5 Identificar e valorizar as comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas e sua importância da diversificação étnica na formação cultural do espaço paraense (Pará, 2019, p. 342).

Como percebemos nos excertos acima, extraídos da disciplina estudos amazônicos e do ciclo do 6º e 7º anos, o currículo ressalta a identidade étnica amazônica e paraense, composta por povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Por outro lado, as ações englobadas nesses

objetivos de aprendizagem são constituídas por ‘identificar’, ‘respeitar’ e ‘valorizar’, que são verbos que se direcionam para uma atitude de constatação da diversidade, muito ligada a uma pedagogia liberal que não pressupõe o enfrentamento a uma realidade de discriminação e desigualdade para as minorias étnicas (Silva, 2012; Silva, 2018a).

Como já citamos anteriormente, o único encaminhamento de enfrentamento e combate ao racismo se encontra no componente história, em que se incentiva a “identificar estratégias que promoveram o combate à discriminação de grupos sociais e étnicos” (Pará, 2019, p. 342). Assim, o avanço em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo paraense acontece a conta gotas, enquanto a disciplina estudos amazônicos aponta a diversidade étnico-racial como característica da identidade amazônica e apenas dispõe a constatação como proposta de ação, o currículo de história inclui um único tópico sobre o combate ao racismo ao mesmo tempo que coloca a Europa e o Sudeste como protagonistas da narrativa.

Dessa forma, o currículo paraense não subverte a narrativa que encaminha como eixos prioritários o eurocentrismo e o *sudestecentrismo*, ao invés disso, o que acontece são inserções isoladas que destoam da narrativa principal e que podem ser usadas por alunos/as e professores/as para encaminhar novas reflexões e possibilidades (Monteiro, 2015). No entanto, o currículo fundamentalmente opta por seguir a lógica encaminhada pela BNCC e não subverte o lugar periférico tradicionalmente cedido às minorias étnicas e regionais.

O Documento Curricular do estado de Rondônia, a partir da análise empreendida não encaminha qualquer subversão a lógica eurocêntrica contida na BNCC. Percebemos que as poucas vezes em que as relações étnico-raciais foram discutidas no documento, isso ocorreu sob a égide da legislação vigente, ou seja, a discussão não avançou para além da letra da Lei, o que nos sugere que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) teve como principal objetivo cumprir a obrigatoriedade disposta na legislação educacional brasileira. Essa constatação nos mostra que o Documento Curricular do estado de Rondônia, assim como os anteriores, em diversas medidas, não se compromete em priorizar e efetivamente realizar uma educação antirracista (Pereira, 2019; Kawakami, 2019; Santos; Pinto; Chirinéa, 2018; M. Coelho; W. Coelho, 2018; Chagas, 2017).

Destacamos também que o currículo rondoniense seguindo a lógica da Base apenas constata a violência e resistência da população indígena e negra, sem que haja qualquer discussão das possibilidades para o combate ao racismo e preconceito vivenciados por essas populações:

Habilidades:

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista européia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

Objetos de conhecimento:

Escravidão: seres humanos como mercadoria

Resistência dos africanos escravizados

Habilidades:

(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao extermínio indígena durante o Império.

Objetos de conhecimento:

Políticas de extermínio do indígena durante o Império

Política estratégias de extermínio indígena no Brasil

As conquistas dos povos indígenas no Brasil

A importância da Igreja para política de conquista (Rondônia, 2018, p. 528).

Como mostra o excerto, retirado do 7º e 8º ano, há apenas a constatação da escravidão, extermínio e resistência, não percebemos nesses trechos a agência de indígenas e africanos e escravizados, eles se constituem como elementos periféricos na narrativa da colonização (Coelho, 2017). Até mesmo para citar as conquistas dos povos indígenas não percebemos o protagonismo desses/as agentes, assim como no currículo do Amazonas, parece que tais conquistas simplesmente aconteceram sem luta ou sem participação dos povos indígenas. Logo, o currículo encaminha uma narrativa histórica em que apenas os colonizadores apresentam protagonismo, reforçando a matriz eurocêntrica encaminhada pela Base.

Desse modo, verificamos que o Referencial Curricular do Estado de Rondônia não rompe com o formato tradicional do currículo, ou seja, a subordinação a um modelo eurocêntrico e *sudestecentrista* visto que além de seguir a base, ainda retrocede em relação aos encaminhamentos propostos por esta:

Habilidades:

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

Objetos de conhecimento:

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição

Os movimentos sociais e a imprensa negra

A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações

Os movimentos sociais e a participação negra

A cultura afro-brasileira como elemento de resistência (Rondônia, 2018, p. 530).

O trecho em tela, retirado do 9º ano, é um exemplo de como o currículo não cumpre o que a própria diretriz nacional encaminha, visto que a ‘habilidade’ instrui que se discuta a importância da população negra na formação brasileira, o que os objetos de conhecimento, que acompanham a habilidade, não realizam, pontuando aspectos da participação negra na sociedade, mas não refletindo a importância da agência negra para o Brasil. Logo, constatamos que além do currículo estadual não subverter a lógica dada pela Base, também não cumpre as propostas encaminhadas pelas diretrizes nacionais.

A partir da análise do Documento Curricular de Roraima percebemos que este como os anteriores segue predominantemente os encaminhamentos da BNCC no que se refere ao

eurocentrismo e *sudestecentrismo*. Apesar de, em breves momentos se aprofundar na reflexão da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), estes são insuficientes para promover a subversão do modelo contido na BNCC, isso porque ainda que se discuta o tema, não há questionamento às injustiças sociais, ao racismo e às relações sociais que reproduzem essas mazelas (Silva, 2012):

Objeto de conhecimento:

O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.

A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.

Habilidades:

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas, especialmente para as populações indígenas da região Amazônica do Brasil.

Orientações didáticas/metodológicas:

Aqui os professores têm a oportunidade de utilizar autores locais e regionais na abordagem da questão indígena, relacionando-a a questão da população negra. Os alunos podem partir da questão local para abordagem nacional, tendo como pressuposto, o discurso civilizatório requerido e suas implicações para esses grupos. Após os professores podem utilizar o livro didático, filmes e outras fontes que contenham o assunto pedido (Roraima, 2018, p. 492).

Como percebemos no excerto acima, pertencente ao 8º ano, o currículo toca em aspectos importantes relacionados à temática étnico-racial, como a destruição de comunidades indígenas e a resistência destas, além de estimular o uso de autores/as locais para “abordagem da questão indígena, relacionando-a à questão da população negra” (Roraima, 2018, p. 492). Nesse sentido, o texto perpassa tais aspectos, mas não reflete ou questiona a realidade posta, tratando-se de uma discussão que inclui a diversidade, mas que, efetivamente, não propõe a possibilidade de subversão das desigualdades e violências impostas. Além disso, como já notado antes, os sujeitos abordados, nesse caso, os povos indígenas, não adquirirão protagonismo nem mesmo em sua resistência, visto que a agência indígena não é destacada. Parece então, que o único papel reservado aos indígenas é o de vítima, sem espaço para a subversão, no que Manuela da Cunha chamou de ‘crônica da extinção’ (Coelho, 2012; Cunha, 1992).

Assim como nos currículos analisados anteriormente, os avanços do currículo roraimense não avançam para além da abordagem das mazelas enfrentadas pelos indígenas e afro-brasileiros, isso significa que o documento apenas constata a realidade dessas populações, mas não propõe a alunos/as e professores/as a crítica e alteração dessa realidade:

Objeto de conhecimento:

A questão indígena durante a República (até 1964)

Habilidades:

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes no Brasil como um todo, especialmente na região Amazônica e em Roraima.

Orientações didáticas/metodológicas:

Considerando as temáticas presentes para o desenvolvimento da habilidade, professores podem utilizar (a título de sugestão) reportagens em vídeo, textos de autores e pesquisadores locais, reportagens escritas de veículos da imprensa local, como ponto de partida na abordagem de inclusão e exclusão dos povos indígenas e afrodescendentes locais como também do Brasil no geral. Após, como atividades práticas, os alunos poderão organizar debates, seminários, teatros e outras ações relacionadas ao contexto para demonstrar a aprendizagem (Roraima, 2018, p. 494).

Como se vê no texto em tela inserido no 9º ano, ao acionar a questão indígena na República, o documento orienta que professores/as abordem a inclusão e exclusão de povos indígenas e afro-brasileiros, no entanto, nada é encaminhado para a crítica ou mudança de uma realidade de injustiça que ainda persiste. Nesse sentido, assim como outros documentos analisados, o currículo roraimense apresenta uma diversidade moldada pela normatividade liberal da Base, ou seja, aborda a temática e prescreve uma igualdade e diferença que não se afetam pelas demandas da população negra e indígena e não intencionam a mudança de um modelo hegemônico que prioriza o eurocentrismo e *sudestecentrismo* (Macedo, 2017; Frangella, 2020).

A partir da análise encaminhada do Documento Curricular de Tocantins entendemos que o currículo aborda de forma diminuta a temática étnico-racial se comparada aos conteúdos voltados para o eurocentrismo, mesmo a discussão teórica do documento aborda a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) superficialmente, utilizando citações diretas das Leis, o que sugere que o currículo menciona a temática apenas pela obrigatoriedade contida na legislação, visto o pouco espaço e profundidade dispensados à temática. Assim, apesar do cumprimento burocrático do arcabouço legal, não se verifica que haja a *implementação efetiva* da temática étnico-racial (Pereira, 2019; Kawakami, 2019; Santos; Pinto; Chirinéa, 2018; M. Coelho; W. Coelho, 2018; Chagas, 2017).

Como já mencionamos, existem momentos em que o currículo realiza avanços no trato da temática étnico-racial, no entanto, tais ocorrências são exceções à regra, que se constitui em seguir um modelo baseado no eurocentrismo advindo da BNCC. Constatamos que todas essas exceções estão localizadas na categoria de ‘sugestões pedagógicas’, a única de autoria exclusiva do currículo tocantinense. É produtivo perceber que é na originalidade das formulações regionais que encontramos a abordagem mais relevante para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Destaca-se também que, como na maior parte dos currículos analisados, as inserções mais promissoras para a temática estão localizadas no 8º e 9º ano, disposição que relacionamos com a própria disposição da BNCC que aloca a temática no final do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o currículo tocantinense segue essa tendência:

Objetos de conhecimento:

A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.

Sugestões pedagógicas:

Pode-se debater a questão indígena, os estereótipos e preconceitos sobre essa população. Sobre a população negra é possível ampliar a discussão incluindo a escravidão africana na América Espanhola. Pode-se estudar a situação econômica dessas populações para reconhecer as desigualdades que atingem a maioria dos negros e indígenas (Tocantins, 2018, p. 81).

No trecho em tela pertencente ao 8º ano, percebemos que ao abordar o ‘objeto de conhecimento’ delineado pela BNCC, as ‘sugestões pedagógicas’ avançam para adentrar na possibilidade de que se discutam também estereótipos e preconceitos em relação aos negros e povos indígenas, além das desigualdades que recaem sobre esses grupos. Apesar de o texto apenas constatar essa realidade e não progredir para a inflexão desse panorama, é inegável que o currículo aprofundou a discussão encaminhada pela BNCC. No ano seguinte, a discussão das relações étnico-raciais traz uma reflexão promissora:

Objetos de conhecimento:

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.

Sugestões pedagógicas:

Destacar que a população negra não permaneceu inerte e afastada da vida nacional à espera de concessões do governo. Nesse sentido, vale sublinhar que a abolição não se deveu a uma generosidade da Princesa Isabel, mas foi o resultado de movimentos sociais nos quais escravos, libertos e livres, participaram ativamente (Tocantins, 2018, p. 83).

Nesse trecho, é importante destacar o encaminhamento feito aos/as professores/as, que destaca a luta negra na sociedade atual, além de subverter o papel heroico comumente reservado a princesa Isabel pela narrativa histórica tradicional e conceder este protagonismo aos movimentos sociais. O trecho em tela apresenta uma reflexão que subverte a posição periférica da população negra presente no currículo do Tocantins e até dos currículos anteriores, todavia, é uma abordagem solitária no Documento que segue fundamentalmente os direcionamentos da BNCC, que opta por um eixo que prioriza o eurocentrismo e *sudestecentrismo*. É indispensável não perder de vista que a inclusão que mais avança para uma possível subversão desse paradigma é de autoria do estado, pouco incluída no Referencial Curricular, que em sua maior parte transcreve a Base.

Apesar de avançar, o currículo do Tocantins não subverte sua narrativa em favor de uma transmodernidade que devolve o protagonismo a populações indígenas e africanas, estas possuidoras de uma longa tradição cultural bem mais extensa que a europeia (Dussel, 2016). Dessa forma, nem um dos currículos analisados conseguiu realizar a subversão do eurocentrismo inerente à BNCC. Acrescentamos que nenhum dos currículos conseguiu cumprir sua função, qual seja inscrever a identidade regional como parte diversificada em seus

documentos, visto que não priorizaram uma das características fundamentais dessa identidade: a formação étnico-racial da população amazônica.

5.4. Algumas reflexões sobre o capítulo...

A incursão realizada nos currículos amazônicos demonstrou que todas as diretrizes analisadas seguem predominantemente a narrativa liberal da BNCC, no que se refere à temática étnico-racial, ou seja, na maior parte do tempo, o trato da temática é periférica em relação aos tópicos encaminhados pelo eurocentrismo, o que subordina a agência de povos indígenas, africanos, afro-brasileiros e conseqüentemente amazônicos - visto a identidade amazônica ser marcada por uma formação étnica específica - ao protagonismo europeu e do Sudeste.

Além disso, os referidos currículos seguem os pressupostos da BNCC até mesmo através das transcrições exatas das categorias dos quadros curriculares, restando assim pouco espaço para a materialização da perspectiva do estado sobre o tema. A transcrição exata das categorias da BNCC revela que os/as construtores/as dos currículos não priorizaram a originalidade e especificidade dos documentos curriculares de seus estados, visto que nem mesmo há o esforço com a adequação dos descritores da BNCC, a realidade específica de cada estado. Dito isso, é importante destacar que essa adequação não é concretizada com a simples adição de um apêndice, como feito comumente pelos currículos analisados, ao invés disso, a adequação dessas categorias seria mais efetiva se fossem conformadas, em sua inteireza, ao contexto nortista. Além disso, a reprodução idêntica das categorias da Base aprofunda a subordinação das diretrizes curriculares à padronização pretendida pela BNCC, mitigando a função de um currículo que visa garantir uma parte diversificada.

Isso se confirma ao constatarmos que os raros avanços dos currículos acontecem por meio da autoria original desses documentos, como aconteceu na diretriz paraense que realizou a associação entre a formação étnico-racial da região e a identidade amazônica, ou mesmo no currículo do Tocantins com a concessão de protagonismo para a luta dos movimentos negros na conquista da abolição da escravidão. No entanto, tais avanços são raros e se constituem em exceções em currículos que subdimensionam a temática étnico-racial e restringem sua discussão a tópicos específicos do currículo que, na maior parte das vezes, utilizam demasiadamente a legislação que não é complementada por uma reflexão crítica sobre o tema. Isso sugere que a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) tem como principal objetivo cumprir a obrigatoriedade disposta na legislação vigente, em detrimento de

uma agenda de justiça social que posicione os povos indígenas, africanos, afro-brasileiros e amazônicos e suas culturas em um lugar de destaque, devido sua importância e longevidade histórica. Essa subversão estaria justificada na continuidade cultural mais longa e sólida das culturas africana e americana se comparadas aos dois séculos da hegemonia da cultura europeia (Dussel, 2016).

Contudo, os currículos amazônicos, não realizam essa subversão e seguem a normatividade liberal e o neoconservadorismo da BNCC, que não visa a justiça social ou uma educação progressista, o que torna a diretriz curricular nacional um *retrocesso* na dimensão educacional (Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Lima; Hypolito, 2019; Macedo, 2017). Para além disso, os currículos analisados optam por não subverter tais paradigmas, com sua subordinação quase total às diretrizes da Base, e por isso não cumprem o seu objetivo legislativo de garantir 40% de parte diversificada aos documentos curriculares. Com isso, aderem a uma abordagem da temática étnico-racial *superficial, pontual, restrita a letra da lei* e que não apresenta uma agenda de combate às desigualdades e racismo, de modo a contribuir com a justiça social (Pereira, 2019; Kawakami, 2019; Santos; Pinto; Chirinéa, 2018; M. Coelho; W. Coelho, 2018; Chagas, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo nos empenhamos em analisar como os currículos estaduais da Região Norte, voltados ao Ensino Fundamental, incorporam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente as que se referem à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino de história. Destaca-se que a Base reestruturou a educação brasileira, inclusive o ensino de história. Essa disciplina sofreu, nos últimos anos, um esvaziamento e pauperização, promovidas pela BNCC e outras reformas neoliberais, que alocaram a obrigatoriedade da história apenas no Ensino Fundamental, assim como suscitaram diversos questionamentos sobre o papel e a importância desse componente curricular.

Além disso, a BNCC também conformou o ensino de história a uma perspectiva neoliberal e neoconservadora, o que se consolidou na terceira e última versão (Freitas; Silva; Leite, 2018; Adrião; Peroni, 2018). Nesta versão do documento também se estabeleceu uma narrativa histórica estruturada por matriz eurocêntrica, quadripartite e tradicional, com a *invisibilização* dos povos afro-brasileiros, indígenas, mulheres e região amazônica (Ribeiro; Valério, 2017; Caimi, 2016; Silva, 2018a; Pereira; Rodrigues, 2018; Franco; Silva Júnior; Guimarães, 2018; Lima; Muniz, 2020). Sendo a BNCC de caráter obrigatório para todos os estados da federação buscamos, durante o decorrer dessa tese, analisar como a narrativa histórica baseada no eurocentrismo e *sudestecentrismo* advinda dessa diretriz foi incorporada nos documentos curriculares nortistas.

Para tanto, esquadrihamos os referidos documentos em diferentes linhas de estudo que visaram compor peças de um mosaico que formou a tese aqui apresentada. Nesse sentido, no capítulo I procuramos evidenciar a estrutura da BNCC e das diretrizes curriculares do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Com isso, percebemos que os documentos estaduais seguem não apenas a estrutura e organização proposta pela BNCC, mas também o *projeto de cultura* veiculado pela Base, no sentido dado por Michael Apple (2008), Ivor Goodson (1997) e Gimeno Sacristán (2000) de que todo currículo professa uma visão de mundo que no caso da Base se coaduna com uma perspectiva intimamente ligada aos interesses neoliberais e neoconservadores. Através das habilidades e competências, a BNCC se volta para o conhecimento prático e as demandas do mundo do trabalho em detrimento do estímulo a criticidade, diversidade étnico-racial e regional.

Por outro lado, os currículos estaduais acabam se alicerçando nas mesmas premissas encaminhadas pela Base. Com isso, essas diretrizes curriculares corroboram e reforçam a

padronização advinda da Base através das habilidades e competências, que tem como principal objetivo as *avaliações de larga escala* (Apple, 2011; Barreto, 2016; Fernandes; Gomes, 2018). Ademais, são os professores e professoras que são incumbidos/as da concretização da padronização idealizada, sem, no entanto, terem participado efetivamente da construção da Base. Nesse contexto, a função dos/as professores/as torna-se menos crítica e autônoma, e mais voltada ao papel de tarefeiro/a. Pela estrutura voltada à homogeneização presente na Base e incorporada nos currículos estaduais, apontamos que o ensino de história ofertado para a população nortista não se atrela a uma aprendizagem significativa, visto não dialogar com a *experiência compartilhada* pela população da região amazônica, que é composta por uma história, formação étnico-racial e cultura. Ao invés disso, esses documentos curriculares se estruturam não apenas por meio do eurocentrismo, mas também do *sudestecentrismo* que subordina a Amazônia - com sua formação étnico-racial, história e cultura - aos centros de poder nacionais. Por outro lado, essa subordinação também é respaldada pelos/as agentes que formularam os currículos nortistas, que reproduzem a lógica *sudestecentrista* ao invés de subvertê-la em favor do protagonismo de seus estados e da Amazônia.

No capítulo II, procuramos refletir sobre a literatura especializada que versa sobre três eixos basilares na tese, quais sejam, BNCC, Currículo e Ensino de história. Para tanto, utilizamos a Plataforma *Scielo*, pelos critérios de seleção e qualidade proporcionados por este agregador, onde filtramos os artigos publicados entre os anos de 2015 a 2020, com o idioma português, de ciências humanas/história e na categoria de artigo. Através da empiria proporcionada pelos diversos trabalhos pudemos constatar, no que diz respeito à BNCC que esta diretriz foi construída com o predomínio de setores ligados ao mercado, e com isso, a Base se estruturou com o alinhamento ao neoliberalismo e neoconservadorismo. Nesse sentido, o formato eleito pela BNCC privilegia o conhecimento prático e as demandas do mundo do trabalho em detrimento da formação crítica, voltada à justiça social e diversidade.

Por outro lado, o panorama proporcionado pela Base - e outras reformas voltadas ao neoliberalismo, como a reforma do Ensino Médio - também interferiu no *status quo* da disciplina história, que atualmente é obrigatória apenas no Ensino Fundamental e com a última versão da Base se conforma em moldes tradicionais (Cavalcanti, 2018). Estes foram o resultado de uma disputa em torno do ensino de história durante a construção da BNCC, que ainda, em sua primeira versão priorizava a história do Brasil e da América, assim como dos povos indígenas e afro-brasileiros. Já na terceira e última versão, a disciplina progressivamente se volta a um modelo eurocêntrico, quadripartite e tradicional (Freitas; Silva; Leite, 2018; Adrião; Peroni, 2018). Diante da realidade imposta à disciplina história, os/as pesquisadores/as buscam

destacar a relevância e o papel da disciplina visto à progressiva retirada e desvalorização do componente da Educação Básica.

Além disso, a promulgação da BNCC também interferiu na dimensão curricular, onde a Base se constitui no epicentro de um retrocesso na história do currículo. Nesse sentido, o trato já genérico e superficial das relações étnico-raciais nos currículos se aprofunda com a Base, que trata este tema e outros a partir da normatividade liberal, visto que esta diretriz cita a pauta étnico-racial, mas não a problematiza ou a aprofunda, além de não se comprometer no combate ao racismo e eurocentrismo. A tendência curricular de abarcar fundamentalmente as esferas administrativas na construção dos documentos curriculares, também se acentua na Base cuja construção foi pouco democrática e inclusiva em relação aos/as agentes escolares, com a responsabilização destes/as pelo sucesso da implementação da padronização imposta pela Base. Assim, a promulgação da Base acentuou algumas problemáticas já existentes no campo curricular, ocasionando a padronização do currículo, a imposição dos valores voltados ao mercado e a normatividade neoliberal – que generaliza o trato com a temática étnico-racial, com a conformação tradicional e eurocêntrica do ensino de história, assim como adiciona a esse cenário a precarização do trabalho docente. Essa normatividade liberal também se reflete na incorporação da história regional, que exclui as singularidades regionais em favor de uma história única, protagonizada pelo Sudeste e pela Europa.

No capítulo III buscamos identificar o lugar reservado para as singularidades regionais no ensino de história dos currículos nortistas. Nessa parte da tese, procuramos identificar se a história regional, que também faz parte da *experiência compartilhada* (Thompson, 1981) por toda população nortista, é incorporada pelos currículos dos estados da Região Norte, estes são Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. É necessário destacar que esses estados possuem uma história singular, mas todos compartilham a exploração predatória e uma colonização que não cessou nem após a independência do Brasil, em 1822. Nesse sentido, advogamos que nossa região ainda está subordinada aos centros de poder do país através de um *colonialismo interno* (Stavenhagen, 1963; Casanova, 1968; Oliveira, 1966) que não subjuga a Região Norte apenas através de uma dominação econômica, social e educacional, que é atestada através de diversos índices estatísticos. Para além disso, o colonialismo interno também se faz presente através de uma *subordinação simbólica* (Bourdieu, 1989) que respaldada pelos/as agentes do campo nortista, relega nossa história a um segundo plano em favor da história do sudeste, que se torna a história da totalidade do país.

Essa conformação simbólica estrutura a BNCC e é incorporada em várias medidas nos documentos curriculares dos estados nortistas que tratam a história amazônica e de cada estado

como periféricas, em relação à história europeia e do Sudeste. Desta forma, assinalamos a desproporcionalidade da presença da história regional e a brasileira e europeia, a tendência de os currículos situarem a maior quantidade de conteúdos no 9º ano, a propensão em abordar a história regional a partir de termos generalizantes, sem especificar a particularidade do estado ou região. Com isso, constatamos que essas diretrizes curriculares não efetivam seu principal objetivo, ou seja, garantir que 40% do currículo seja composta por uma parte diversificada.

Verificamos também que a padronização, voltada às avaliações de larga escala, está intrínseca a conformação dos currículos nortistas, o que influencia até mesmo a inserção de temáticas voltadas às especificidades dos estados. Afinal, para garantir a execução das avaliações em massa é necessária uma homogeneização do currículo de todo o país (Apple, 2011), o que parece ter sido efetivado pela Base com o aviltamento das singularidades regionais pelos currículos estaduais. Com isso, situamos que a história presente nos currículos nortistas é alicerçada por uma tradição seletiva constituída pelo eurocentrismo e *sudestecentrismo*. Assim, a subordinação dos currículos nortistas é realizada até mesmo com a reprodução exata de grande parte dos descritores da Base, sem a adequação efetiva dos documentos curriculares às especificidades dos seus estados. Esse panorama demonstra a força simbólica dessa versão da história que predomina mesmo quando situada em um terreno que deveria ressaltar suas particularidades e regionalidade, corroborando as afirmações de Pierre Bourdieu (1989) quando este situa que o estabelecimento da *violência simbólica* somente é possível quando os/as agentes do campo reproduzem a ideologia dominante.

No capítulo IV, realizamos o detalhamento das constatações realizadas no capítulo anterior sobre composição da narrativa voltada à história regional. Assim, realizamos a análise da relação entre a história regional com a do Brasil e mundial, onde constatamos que a história regional se encontra subordinada às dimensões nacional e mundial, com exceção do 9º ano das diretrizes curriculares acreanas. Ressalta-se que as diretrizes curriculares estaduais ao invés de destacar as singularidades amazônicas e de seus estados, em via de regra subordinam as poucas inclusões da temática regional ao *sudestecentrismo* e eurocentrismo.

Ademais, detalhamos também a natureza das inserções sobre a história regional, que para além de diminutas, também apresentam, em alguns casos, uma construção discursiva genérica. Com isso, constatamos que a maior parte das inserções sobre a temática regional é construída para dar conta da reflexão sobre a Amazônia, Região Norte e respectivos estados, embora estes espaços estejam sempre em segundo plano, em relação à história do Brasil e mundial. Por outro lado, estão presentes também inserções que são materializadas por termos genéricos, que podem se referir a qualquer região ou estado do Brasil. Em alguns casos, isso

ocorreu pela transposição de trechos da BNCC sem qualquer alteração e em outros casos essas disposições genéricas são formuladas pelos próprios estados analisados. A partir destas constatações, percebemos como a padronização presente na BNCC é internalizada pelos documentos curriculares nortistas, visto à ocorrência de generalidade mesmo quando a temática se refere à história específica da região e dos estados.

Além disso, esmiuçamos também, neste capítulo, a articulação da história regional nos últimos anos do Ensino Fundamental, onde verificamos que a maior parte das inserções sobre a história regional é alocada nos dois últimos anos dessa fase, especialmente no 9º ano. Assim, os currículos nortistas se coadunam à Base que também elege esse ano para a inserção dos temas voltados à regionalidade e à contemporaneidade. Assim, apontamos que em diversos aspectos ocorre a padronização dos currículos nortistas, com o modelo advindo da BNCC, até mesmo na inclusão das especificidades amazônicas.

Dessa forma, corroboramos e detalhamos, neste capítulo, algumas constatações delineadas no capítulo III. Verificamos no capítulo IV, que as diretrizes curriculares nortistas posicionam a história regional, nos diversos aspectos detalhados, subordinada à hegemonia do Sudeste e da Europa. Assim, a subordinação que é imposta a Região Norte através de uma matriz *sudestecentrista* e eurocêntrica também é reproduzida pelos/as agentes dessa região, possibilitando que a *violência simbólica* seja enraizada nesse campo (Bourdieu, 1989). Nesse sentido, para possível subversão dessa conjuntura, é necessário que conheçamos as engrenagens que movem essa tradição dominante, para assim nos empenharmos em escovar a *história a contrapelo* (Benjamim, 1981, *apud* Lowy, 2011).

Por fim, no capítulo V foi nossa intenção sopesar a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino de história disposto pelos currículos nortistas baseados na BNCC. Para isso, nos dedicamos a analisar a presença da temática nos currículos, as estratégias fomentadas pelas diretrizes para abordar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e por fim analisar as possíveis subversões apresentadas pelo currículo em relação à categoria.

Em nossa incursão, constatamos que a dimensão étnico-racial não é um elemento presente na construção do currículo, na maioria das vezes a discussão da temática fica isolada em uma parte específica do documento e por isso não permeia outras discussões. Para além da discussão teórica, a temática étnico-racial foi incluída em todos os quadros curriculares da disciplina história, embora em alguns currículos o tema tenha se ausentado de alguns anos. Isso mostra, a importância dos dispositivos que instituem a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e indígena. No entanto, esse arcabouço infelizmente não garante o devido

quantitativo, profundidade e protagonismo à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos estudados.

Além, disso, verificamos que as diretrizes curriculares do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins seguem predominantemente a narrativa encaminhada pela BNCC, que estrutura os processos históricos em torno da Europa e Sudeste do país. Dessa forma, os sujeitos e culturas que não fazem parte desses eixos ocupam um espaço secundário na narrativa, quais sejam os povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e amazônicos. Assim, o espaço reservado para abordagem da categoria étnico-racial é diminuto e não avança para a consideração dessa categoria como constituinte da identidade Amazônia. Em relação a este aspecto, o Documento Curricular do estado do Pará se aproxima da relação entre a formação étnico-racial e a identidade nortista, no entanto, não aponta efetivamente essa associação.

Ademais, verificamos que os currículos não concretizam a subversão da matriz eurocêntrica e *sudestecentrista* contida na Base, visto que a temática étnico-racial, em raros momentos, ganha protagonismo na narrativa histórica e mesmo nessas oportunidades os povos indígenas, afro-brasileiros e amazônicos ainda ocupam um papel secundário em relação à agência branca, cultura ocidental e do sudeste do país. Assim, afirmamos que os currículos analisados seguem a padronização contida na BNCC, inclusive com a transcrição exata das disposições da Base em relação à temática étnico-racial. Nesse sentido, é nas inserções redigidas pelos currículos nortistas que encontramos as acepções que mais avançam na discussão da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), como quando as diretrizes curriculares paraenses se aproximaram da associação entre a formação étnico-racial nortista e a identidade amazônica ou quando o documento curricular do Tocantins ressalta a importância do movimento negro para a conquista da abolição da escravatura. Dessa forma, advogamos que embora tais avanços existam, inserem-se nos documentos como exceções que não são capazes de alterar a estrutura eurocêntrica e *sudestecentrista* encaminhada pela BNCC e corroborada pelos currículos nortistas.

A partir das constatações realizadas, ao longo de cinco capítulos, constatamos que os currículos nortistas, quais sejam, do Acre, Amapá, Amazônia, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins seguem os pressupostos neoliberais e neoconservadores da BNCC, que visam homogeneizar a educação brasileira para sua medição quantitativa através das avaliações de larga escala. A referida homogeneização afeta a construção dos currículos analisados em diferentes dimensões que convergem para a precarização da educação nortista e brasileira.

Entre tais dimensões, destacamos a desconsideração da experiência compartilhada da população amazônica, da qual faz parte uma formação étnico-racial, uma história e cultura

singular. Nesse sentido, embora esses currículos tenham como objetivo proporcionar que 40% dos documentos se constituam, por parte diversificada, isso não se concretiza, visto que a inclusão das singularidades regionais é ínfima em comparação aos conteúdos baseados no eurocentrismo e *sudestecentrismo*. Mais que isso, são essas esferas que estruturam essas diretrizes curriculares estaduais, e por isso, a história e cultura regional e a formação étnico-racial nortista são alocadas em um espaço secundário e subordinado ao protagonismo da Europa e Sudeste.

Ademais, os documentos curriculares nortistas, além de subordinarem a história regional a uma padronização estruturada pelo eurocentrismo e *sudestecentrismo*, também o fazem com outra especificidade da identidade amazônica: a formação étnico-racial dessa parte do país. Constatamos que os currículos analisados não priorizam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), e quando abordam a categoria na narrativa histórica, esta é guiada pela agência branca, sem o protagonismo de povos indígenas e africanos. Além disso, essa dimensão não é considerada como fundamental na demarcação da identidade amazônica e dos respectivos estados, que seguem predominante uma perspectiva atrelada à padronização *sudestecentrista*. Consideramos também que a violência simbólica imposta à Região Norte é reproduzida pelos/as agentes desse campo, o que se confirma quando os currículos nortistas elaborados pelos estados reafirmam sua subordinação a uma matriz eurocêntrica e *sudestecentrista* professada pela BNCC.

Não obstante, é preciso considerar também que, embora a Base nacional Comum Curricular tenha sido instituída e seja obrigatória, outros dispositivos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não foram revogados. No entanto, a perspectiva eurocêntrica e superficial do trato da temática étnico-racial revela que os currículos nortistas não seguiram os encaminhamentos contidos em documentos como as referidas Diretrizes. Logo, há um descompasso nesses currículos com outros encaminhamentos legislativos que poderiam equilibrar as dimensões homogeneizantes presentes na BNCC em favor da problematização, combate ao racismo e justiça social. No entanto, os currículos ao optarem por esse *projeto de cultura* (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000), conformado pela Base, se alinham às premissas neoliberais e neoconservadoras advindas da diretriz nacional.

Sendo assim, os currículos nortistas se adequam a uma tradição seletiva proveniente da Base e com isso, desconsideram a *experiência compartilhada* (Thompson, 1981) pela população nortista, o que torna tais documentos apartados da realidade dos alunos e alunas amazônicos/as e assim como Base, não contribuem para a qualidade da educação da Região

Norte e brasileira. Tendo em vista essa conjuntura, propomos que haja o acompanhamento dessas propostas pelos próximos quatro anos, visto que vivemos um momento político diverso do qual a BNCC foi construída, o que pode ensejar mudanças na conformação e implementação dos currículos do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade* [online], v. 40, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ALMEIDA, Antonio Simplicio de. Projetar sobre projetos: currículo e ensino de História. *Educar em Revista*, v. 36, p. 1-22. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.64392>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. *Educação & Sociedade* [online], v. 37, n. 136, p. 775-791, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016159933>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015*. Instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 790, de 27 de junho de 2016*. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jul. 2016. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular* (Primeira Versão). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular* (Segunda Versão). Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (Versão Final). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de implementação da BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<https://implementacaobncc.com.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação: PNE nº 10.172*. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Ministério Educação. *Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 janeiro de 2003. Institui a obrigatoriedade na rede de ensino da temática história e cultura afro-brasileira. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, p. 1, 10 de jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. *Diário Oficial da União. Seção 1*, Brasília, DF, p. 1, 12 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004, Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e africana. *Diário Oficial da União*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CALDERÓN, Fabián González; CERRI, Luis Fernando; ROSSO, Ademir José. Heróis e cultura histórica entre estudantes no Chile. *Revista Brasileira de História*, v. 36, n. 71, p. 179-201, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472016v36n71_008>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CARVALHO, Ely Bergo de. Industrialização enquanto progresso nos livros didáticos de história do Brasil, 1972-2012. *História* (São Paulo) [online]. v. 36, p. 1-28, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-436920170000000011>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. *Pro-Posições* [online], v. 29, n. 2, p. 235-258, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0007>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. *Educação & Realidade* [online]. v. 42, n. 1, p. 79-98, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623661125>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista* [online], v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação. *Educar em Revista [online]*, v. 00, n. 66, p. 295-311, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.51175>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

QEDU. *IDEB/Pará*. 2022. Disponível em: <<https://qedu.org.br/uf/15-para/ideb>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FERNANDES, Alex de Oliveira; GOMES, Suzana dos Santos. Interfaces entre Avaliação e Currículo de História no Ensino Médio. *Educação & Realidade [online]*, v. 43, n. 4, p. 1363-1384, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684903>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. *Educar em Revista [online]*, v. 36 p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.75647>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade [online]*, v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. *Documento curricular amapaense é entregue ao Conselho de Educação*. Amapá: Portal Governo do Amapá, 2018. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=0911/documento-curricular-amapaense-e-entregue-ao-conselho-de-educacao>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. *Seed inicia capacitação sobre a BNCC e Referencial Curricular Amapaense*. Amapá: Portal Governo do Amapá, 2019. Disponível em: <<https://www.portal.ap.gov.br/noticia/0908/seed-inicia-capacitacao-sobre-a-bncc-e-referencial-curricular-amapaense>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. *Referencial Curricular Amazonense é aprovado com diretrizes da nova BNCC*. Manaus: Informe Manaus, 2019. Disponível em: <<https://informemanaus.com/2019/referencial-curricular-amazonense-e-aprovado-com-diretrizes-da-nova-bncc/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. *Professores da rede estadual recebem formação com base no novo Referencial Curricular Amazonense*. Manaus: Informe Manaus, 2019. Disponível em: <<https://informemanaus.com/2019/professores-da-rede-estadual-recebem-formacao-com-base-no-novo-referencial-curricular-amazonense/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. *Secretaria de Educação disponibiliza Referencial Curricular Amazonense (RCA)*. Manaus: Informe Manaus, 2019. Disponível em: <<https://informemanaus.com/2020/secretaria-de-educacao-disponibiliza-referencial-curricular-amazonense-rca-2/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Índice de Desenvolvimento Humano*. IBGE, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *IBGE*, 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Monografias municipais*: Norte. IBGE: Rio de Janeiro, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (BR). *Síntese de Indicadores Sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19 – Notas técnicas. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://geofpt.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/tipologias_do_territorio/base_de_informacoes_sobre_os_povos_indigenas_e_quilombolas/indigenas_e_quilombolas_2019/Notas_Tecnicas_Base_indigenas_e_quilombolas_20200520.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2006*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2008*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2009*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2011*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2012*. Brasília: Inep, 2019. Disponível

em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2013*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2014*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

KAWAKAMI, É. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. *Revista Brasileira de Educação* [online]. v. 24, p. 1-18, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240006>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

LIMA, Iana Gomes; HYPOLITO, Álvaro Moreira A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa* [online], v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade* [online], v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista* [online], v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MEIRA, Letícia Mara de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação* [online]. v. 25, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250051>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. *Educação em Revista* [online], v. 35, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MELLO, Ricardo Marques de. Ninguém ensina História... mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio. *História* (São Paulo) [online], v. 38, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2019018> . Acesso em: 05 jan. 2024.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online], v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020> . Acesso em: 05 jan. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista* [online], v. 00, n. 58, p. 165-182, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.42380>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MORAES, Caroline da Luz; SPINDOLA, Luisa Kaufman. O currículo de história na reforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa* [online], v. 43, n. 4, p. 1147-1162, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702149008>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

Ó, Jorge Ramos do.; PAZ, Ana Luísa. Da universidade quinhentista de Paris para o mundo: currículo e método em Petrus Ramus. *História da Educação* [online], v. 23, p. 1-33, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/83768>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

PEREIRA, Mateus Camargo; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Consciência histórica de estudantes de educação física: uma análise a partir da teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen. *Movimento* [online]. v. 26, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.99853>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. *Cadernos de Pesquisa* [online]. v. 49, n. 172, p. 122-143, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145589> . Acesso em: 05 jan. 2024.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, v. 43, p. 949-967, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623665332>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ACRE. *Currículo de Referência Único do Acre*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=207>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. *Referencial Curricular Amapaense*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=207>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. *Referencial curricular Amazonense*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=207>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. *Documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do estado do Pará*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=207>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do estado do Pará. 2019. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PA/Para_Documento_Curricular_Ed_Infantil_Ensino_Fundamental_2019.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA. Documento Curricular de Rondônia. 2018. Disponível em: <<https://rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA. Documento curricular Roraima. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=207>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS. Documento Curricular Tocantins. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=207>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO AMAZONAS. *Anuário Estatístico do Amazonas*, v. 33. Manaus: SEDECTI/DEGEO, v. 33, 2022. Disponível em: <<http://www.seducti.am.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/Anuario-Estatistico-do-Estado-do-Amazonas-Base-2020.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA, Silvana.; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. *Ciência & Educação* (Bauru) [online], v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. *Educação & Realidade* [online]. v. 43, n. 4, p. 1693-1723, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623676735>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FERNANDES, Christiane Caetano Martins. M. Estudo de documentos curriculares prescritos: (de)compondo uma metodologia de investigação. *Educar em Revista* [online]. v. 35, n. 78, p. 225-241, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.69522>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. IDEB - 2019 - A qualidade da educação básica: Rondônia. Todos Pela Educação: 2020. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/572.pdf?2146573056#:~:text=O%20Ideb%20dos%20Anos%20Finais,5%2C2%20n%C3%A3o%20foi%20atingida.&text=J%C3%A1%20o%20Ideb%20do%20EM,para%204%2C2%20em%202019>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

Fontes secundárias

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO, Halferd.; VALÉRIO, Mairon. *Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. 3 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, n. 50, p. 35-49, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/sMKZjJRR5fQ8HVVdkG8YLxF/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Marcia. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Marcia; DOURADO, Luis. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. *A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de história*. 2021. 328 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Tradução de Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

AQUINO, Napoleão. *A construção da Belém-Brasília e a modernidade no Tocantins*. 1996. 216 p. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1996.

ARACATY, Michele Lins *et al.* As vulnerabilidades socioeconômicas do estado do Amazonas agravadas pela 2ª onda da pandemia de covid-19/The socioeconomic vulnerabilities of the state of Amazonas aggravated by the 2nd wave of the pandemic of Covid-19. *Informe GEPEC*, v. 26, n. 1, p. 127-145. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/gepec/article/view/28822>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ARAÚJO, Fabrício Rodrigo Silva de. A Vulnerabilidade Social no Estado do Pará. In: MARGUTI, Bárbara Oliveira; COSTA, Marco Aurélio; PINTO, Carlos Vinícius da Silva. *Territórios em números: insumos para políticas públicas a partir da análise do IDHM e do IVS de municípios e Unidades da Federação brasileira*, Livro 1. Brasília: IPEA: INCT, 2017.

ARAÚJO, Flávia Marçal Pantoja de. Notas introdutórias: a educação na Amazônia em números. In: ARAÚJO, Flávia Marçal Pantoja de (Org.). *Direito Humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça*. 1. ed. Belém: SDDH, 2013.

ARENZ, Karl Heinz. *Filhos e filhas do beiradão: a formação sócio-histórica dos ribeirinhos da Amazônia*. Santarém: Faculdades Integradas do Tapajós, 2000.

AUER, Franceila et al. O Consed na construção da BNCC: uma experiência pública (com) compartilhada? *Práxis Educativa*, v. 18, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.18.21379.018>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. Rússia: HUCITEC, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniela Martins Pereira. A Educação na Região Norte: apontamentos iniciais. *Amazonica: Revista de Antropologia (Online)*, v. 5, p. 140-175, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/1302>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BEZERRA, Anselmo; SILVA, Carlos; SOARES, Fernando; SILVA, José. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19.

Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, p. 2411-2421, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25suppl1/2411-2421>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

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

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1989] 2012.

BOMFIM, Paulo Roberto de Albuquerque. Fronteira amazônica e planejamento na época da ditadura militar no Brasil: inundar a hileia de civilização? *Boletim goiano de geografia*, v. 30, n. 1, p. 13-33, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/11191>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRANCO, Emerson Pereira. *A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais*. 2017. 136 p. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de história) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí, 2017.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? *Debates em Educação*, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4871>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRILHANTE, Ana Lis Pimentel *et al.* Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), observado e projetado, das escolas estaduais do norte do Brasil e do estado do Amapá entre 2007 e 2017. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e712974871-e712974871, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4871>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRITO, Daguiete Maria Chaves; PALHARES, José Mauro; FARIAS, Rosana Torrinha Silva de. Uma trajetória histórica da territorialidade amapaense. *Ciência Geográfica*, Vol. XXIV (3), 2020. Disponível em: <https://www.agbbauru.org.br/revista_xxiv_3.html>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, o Margarida Maria Dias de (coord.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 17-34.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, n.4, v. 3, p. 86-92, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000, p. 425-458.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, v. 34, p. 249-267,

2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BHyffbbDR6gj5xFMQGsG8pK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *Revista História da historiografia*, v. 14, n. 36, 2021, p. 133-166. Disponível em: <https://revistahh.emnuvens.com.br/revista/article/view/1659>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. A noção de colonialismo interno na etnologia. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 105-112, 1966.

CESARINO, Leticia. Colonialidade interna, cultura e mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea. *Ilha Revista de Antropologia*, v. 19, n. 2, p. 73-105, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2017v19n2p73>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; GUIMARÃES, Selva. Professores de história iniciantes: entre saberes e práticas. *História & Ensino*, v. 21, n. 2, p. 125-150, 2015a. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23855>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; GUIMARÃES, Selva. Formação de professores de História e ensino de História afro-brasileira e indígena. *Fronteiras: Revista de História*, v. 17, n. 30, p. 80-104, 2015b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5882/588265551006.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CIM, Salvador. O processo migratório de ocupação no Estado de Rondônia - Visão histórica. *Revista Primeira Versão da Fundação Universidade Federal de Rondônia*. Ano II, n. 104, 2003.

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

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas? A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. *Revista ABPN*, v. 4, p. 137-155, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/257>. Acesso em: 05 jan. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, p. 67-84, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100006>. Acesso em: 05 jan. 2024.

COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: Entre políticas e narrativas*, 2017, p. 185-202.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos. (Org.). *História: Que ensino é esse?* 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2013, p. 65-82.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Notas sobre a formação docente – o saber histórico escolar nos cursos de formação de professores de história. In: CEREZER, Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa (orgs.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade*. 1º ed. Curitiba: Appris, 2020, p. 386-400.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. *Educar em Revista*, v. 37, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098/44768>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista [online]*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-97.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

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

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Diversidade Cultural: Desafios educacionais no contexto amazônico. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. *Anais XXV Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação*. Rio de Janeiro: ANPAE, 2011.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia e questões de natureza teórico-metodológicas: Críticas e proposições. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187-202, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar; SOUZA, Rosana. Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, n. 66, p. 247-266, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643713>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; FONSECA, André Dionei; COLARES, Anselmo Alencar. A educação no processo de transformação social: refletindo sobre a prática docente. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 21, p. e021003-e021003, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660256>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CONCEIÇÃO, Marcela Silva da; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A discussão das relações étnico-raciais nos programas de pós-graduação em educação da região Nordeste (2009-2016). *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 4, p. 100-128, out./dez 2020. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12263>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 3, n. 8, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/973>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

TURA De Lurdes, Maria; MACEDO, Elizabete; MARCONDES, Maria Inês. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise dos conceitos de cidadania, qualidade e diversidade cultural. *Revista Educação em Questão*, v. 9, n. 2, p. 59-81, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9949>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

DOURADO, Luis; OLIVEIRA, João. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. *Educação & Realidade*, v. 45, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DsjZ343HBXtdVySJcgmX3VS/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 51-73, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 69-86.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, v. 36, n. 1, 30 abr. 2018, p. 158-171. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FRANCO, Nedy Bianca Medeiros De Albuquerque. A anexação do Acre ao Brasil dentro do contexto de relações internacionais que conduziram a construção das fronteiras brasileiras

(1580-1909). *Jamaxi*, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/1441>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590001/449657590001.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FRANZIN, Sergio Francisco Loss; ALMEIDA, Fabrício Moraes de. Indicadores de perfil para o desenvolvimento de Rondônia (Brasil): lacunas para intervenção, *Revista Científica Interdisciplinar*, n. 2, v. 2, Abril/Junho, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281669636_INDICADORES_DE_PERFIL_PARA_O_DESENVOLVIMENTO_DE Rondônia_BRASIL_LACUNAS_PARA_INTERVE_NCAO>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FREITAS, Fabrício; SILVA, João.; LEITE, Maria. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 857-870, 2018. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar.; SEMERARO, Giovanni. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.53-67, 2002.

FONSECA, kácia Neto de Oliveira; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Educação escolar indígena: entre a que temos e a que queremos! *Educação Online*, v. 13, n. 29, p. 1-18, 2018. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/485>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GALDINO, Lúcio Keury Almeida; DA SILVA, Edson Vicente; GORAYEB, Adryane. Espaço e tempo na Amazônia Setentrional: a gênese da formação territorial do Estado de Roraima. *Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas*, n. 9, p. 133-146, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/4003>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GARCIA, Fabiane Maia; YASUDA, Bruna Chizuka; BENE, Leonel Elias. Observações preliminares acerca das pesquisas em educação do Amazonas. *Educação e Formação*, v. 5, n. 14, p. 36-53, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1706>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GARCIA, Fabiane Maia; CALDAS, Rafaela Silva Marinho; TORRES, Gracimeire Castro. O ENEM como política de avaliação e as contradições ao processo de democratização educacional. *Perspectiva*, v. 39, n. 3, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/68157>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista Usp*, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2017000300721&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432020000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro Luiz. Currículo, civilização e prática pedagógica. *Revista e-Curriculum*, v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/12257>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GONÇALVES, Andressa da Silva. As narrativas didáticas sobre Entradas e Bandeiras, no passado colonial consumidos na região Norte (1995-2012). Projeto de pesquisa de Iniciação Científica. 2015.

GONÇALVES, Andressa da Silva. *As representações sobre índio e nacionalidade nos livros didáticos consumidos na Região Norte: As representações sobre entradas e bandeiras, no passado colonial nos livros didáticos consumidos na região Norte (1996-2015)*. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

GONÇALVES, Andressa da Silva. *As narrativas didáticas sobre as Entradas e Bandeiras, no passado colonial nos livros didáticos consumidos na Região Norte (1995-2016)*. 2018. 72 p. Monografia (Licenciatura em história) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

GONÇALVES, Andressa da Silva. *Entre as teias da tradição: As narrativas didáticas sobre as Entradas e Bandeiras, no passado colonial nos livros didáticos consumidos na Região Norte (1996-2016)*. Dissertação (Mestrado em História Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

GONÇALVES, Andressa da Silva; COELHO, Mauro Cezar. As narrativas didáticas sobre o bandeirante: entre a mitologia bandeirante e a crítica histórica. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 5, p. 135-156, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1384>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GONÇALVES, Andressa da Silva. O bandeirante nos currículos escolares: uma construção política e histórica. In: Dickmann, Ivanio (Org.). *Educar é um ato de coragem*. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020, p. 127-148.

GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 727-744, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, p. 19-33, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo. *América Latina – Revista do Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales*, [S.l.], v. 6, n. 3, 1963.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Colonialismo interno (uma redefinição). BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Org.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 395-420.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, p. 472-489, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/n8SVvYkRhBFrNPW6XFrYBbz/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

HAESBAERT, Rogério. Região, diversidade territorial e globalização. *GEOgraphia*, [S.l.] v. 1, n. 1, p. 15-39, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13361>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000300035&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jan. 2024.

HOBBSAWN Eric. *Sobre a História*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas.

Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 1, n.1, jan. 2009. p. 122-135. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23045>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

JESUS, Edilza; LIMA, Vilma; TRINDADE, Daniela; OLIVEIRA, Alana. Avaliação educacional em Manaus-AM o IDEB em questão. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 10, n.21, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/283>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

JUZWIAK, Victor Ridel. *Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História*. Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História. 2021. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

LACERDA, Miriã Cássia de Paula. *Um estudo sobre o desenvolvimento socioeconômico no estado do Amazonas a partir da Zona Franca de Manaus*. 2013. 67 p. Monografia (Graduação em Economia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

LAGARES, Rosilene; SANTOS, Leonardo Victor dos. Pedagogia histórico-crítica e formação docente. *EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação*, v. 9, p. 1-16, 2022. Disponível em <<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6618>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História [online]*, v. 19, p. 125-138, 1999. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

LIMA, Jonata Souza de; MUNIZ, Érico Silva. História da Amazônia, História do Brasil? Uma análise sobre os conteúdos regionais na BNCC. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 22, n. 50, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/5424/3730>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

LIMA, José Airton da Silva; LIMA, José Nagib da Silva; SOUSA, Gilson Almirante de; MAIA, Mara (ORGS.). *Estudos Estados Brasileiros - Roraima*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Robson Vila Nova *et al.* Análise das variações do IDEB na rede estadual de ensino do Tocantins e seus indicadores de fluxo e proficiência entre 2007 e 2019, *Revista Humanidade & Inovação*, v. 8, n. 64, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6227>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

LOUREIRO, Violeta. Educação e Sociedade nos últimos 60 anos. In: MENDES, Armando Dias. (org.). *Amazônia, Terra e Civilização: uma trajetória de 60 anos*. Belém: Banco da Amazônia, 2004.

LÖWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Lutas sociais*, n. 25-26, p. 20-28, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18578>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, André Roberto de Arruda. Entre o nacional e o regional: Uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino da História. *Anos 90*, v. 24, n. 45, p. 293-319, 2017. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/view/61317>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MARTINS, Marcel A. *O eurocentrismo nos programas curriculares de história do estado de São Paulo: 1942-2008*. 2012. 153 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em revista*, n. 51, p. 37-50, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100004>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MARGONI, Maythê. O processo de implementação e o impacto da BNCC no currículo: opiniões de professores dos anos iniciais. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, VIII, 2020, Passo Fundo. *Anais da VIII Jornada Nacional de educação matemática*. Passo Fundo: Universidade do Passo Fundo, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MASINI, Elcie Salzano. Aprendizagem significativa na escola. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review* – V6 (3), pp. 70-78, 2016. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID90/v6_n3_a2016.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5798/579866826006.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MENDONÇA, Flávia Daspett *et al.* Região Norte do Brasil e a pandemia de COVID-19: análise socioeconômica e epidemiológica/North region of Brazil and the COVID-19 pandemic: socioeconomic and epidemiologic analysis/Región Norte de Brasil y la pandemia de COVID-19: análisis. *Journal Health NPEPS*, v. 5, n. 1, p. 20-37, 2020. Disponível

em:<<https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/4535>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia. S.; DOURADO, Luiz F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018..

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. *Revistas Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959>. Acesso em: 05 jan. 2024.

METZ, Graciela. Currículo escolar, BNCC e formação integral. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3464>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, v. 22, n. 1, p. 07-27, 2016. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad-x/Faperj, 2007, p. 119-135.

MOREIRA, Antonio. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 21, p. 15-32, 2006. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; DE ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS-Revista Científica*, n. 41, p. 31-44, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes; VERAS, Antônio Tolrino de Rezende; SOUZA, Carla Monteiro de. Roraima no Contexto das Migrações: Impressões da (Re) Configuração Espacial entre 1980 a 1991. XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, XXVII, 2013, Natal. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. O ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO Portela de (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 661-690, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo *et al.* *História: Demandas e desafios do tempo presente* – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: Editora da UFMA, 2018, p.49-63.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Nilton Marques de. Transição do norte de Goiás ao território do estado do Tocantins. *Revista Tocantinense de Geografia*, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 53–82, 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/view/4890>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, Nilton Marques de; STRASSBURG, Udo; SANTOS, Pablyne Farias. Desenvolvimento socioeconômico em uma região periférica da Amazônia: Tocantins. *Revista Eletrônica de Economia da Universidade Estadual de Goiás*, 2014. Disponível em: <<http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/2608>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, Claudius Vinicius Souza; LAGARES, Rosilene; PINHO, Maria José de. Accountability e gestão pública na Educação: perspectivas gerencial e democrática. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, v. 24, p. 1-28, 2022. Disponível em: <<https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/4010>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, Claudius Vinicius Souza; LAGARES, Rosilene; BRITO, Kátia Cristina Custódio Ferreira. Avaliação em larga escala da educação tocantinense: sentidos e tensionamentos. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 18, p. 195-205, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3501>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em história. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/rhhj/article/view/75>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ORNELLAS, Janaína Farias de; SILVA, Luana Cristeinsen. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. *Revista Espaço do Currículo*, v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/705a/3ce2522c60f7175c500daad50761bd160222.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

PELLIZZARI, Adriana, *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, Curitiba, v. 2, n.1, p. 37-42, 2002. Disponível em: <https://rfp.sesc.com.br/moodle/pluginfile.php/2423/mod_resource/content/1/Teoria_aprendizagem_significativa.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

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

PEREIRA, Marli Amélia Lucas; ANDRÉ, Marli. A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente. *Devir Educação*, v. 1, n. 2, p. 5-18, 2017. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/39>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

PERREIRA, Nilton; RODRIGUES, Mara. BNCC e o Passado Prático; Temporalidades e produção de Identidades no Ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, V. 26, N. 107, p. 1-22, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

PEREIRA, Laura Belém, *et al.* A educação como prática de cultura na Amazônia. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 3, p.1-14, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13605>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. O conceito de diferença no currículo escolar: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC. 2019. 197 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Marília, Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma Educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; VALE, Cassio; DOS SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. A educação pública básica no Pará na ótica do Sistema Paraense de Avaliação Educacional–SISPAE. *Educação: Teoria e Prática*, v. 28, n. 59, p. 566-582, 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12240>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

RAUBER, Alexandre Luiz; FERREIRA, Manuel Eduardo. A concentração socioeconômica e os ciclos de exploração dos recursos naturais no Estado do Amapá. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, v. 13, n. 4, p. 181-200, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/5825>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/289>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

RIBEIRO, Renilson Rosa. As miragens do paraíso: o mito da “democracia racial”, os estudos da UNESCO no Brasil e a agenda da educação antirracista (anos 1950 e 1960). In: CEREZER, Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa (orgs.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade*. 1º ed. Curitiba: Appris, 2020, p. 432-453.

RIBEIRO, Halferd.; VALÉRIO, Mairon. *Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

RODRIGUES, Jean Carlos. *Estado do Tocantins: política e religião a construção do espaço de representação tocantinense*. 2008. 148 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ROCHA, Renan; LAGARES, Rosilene. Formação de professores da educação básica antes e pós BNCC e BNC-formação. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 18, p. 405-417, 2022. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7289>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

RUSEN, Jorn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, José. *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. Tradução Ernani da Rosa. 3 ed. Porto alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Sheila Castro dos; SILVA, Carlandio Alves da; KOZEL, Salete; SILVA, Adnilson Almeida. Ordenamento espacial em Rondônia: de território a estado. *Terr@ Plural*, v. 9, n. 2, p. 157-179, 2015. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/9719>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Nas teias da fortuna acumulação mercantil e escravidão em Manaus, século XIX. *Mneme-Revista de Humanidades*, v. 3, n. 06, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/157>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Fronteiras da liberdade: tutela indígena no Diretório Pombalino e na Carta Régia de 1798, 2007, Rio de Janeiro. In: SEMINÁRIO TUTELA: FORMAÇÃO DO ESTADO E TRADIÇÕES DE GESTÃO NO BRASIL, 2007, Rio de Janeiro. *Anais do seminário Tutela: formação do Estado e tradições de gestão no Brasil*. Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2007.

SAMPAIO, Patrícia Melo; COELHO, Mauro Cezar. O Atlântico equatorial: sociabilidade e poder nas fronteiras da América portuguesa. *Revista de História* (São Paulo), p. 16-23, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i168p14-23>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

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

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *Perspectiva*, v. 26, n. 2, p. 641-660, 2008. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v26n02/v26n02a09.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SCIELO. *Crítérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO Brasil*. São Paulo: Scientific Electronic Library Online, 2017.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Educação em Roraima: Institucionalização escolar de 1943 a 2001. *Revista de História e Historiografia da Educação*, v. 1, n. 2, p. 243-265, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/50778>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA, Astrogildo; SOUSA, José. Ensino de História, relações étnico-raciais e estudos decoloniais. SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL, IV, 2016, Uberlândia. *Anais da IV*

semana de história do pontal. Uberlândia. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

SILVA, Elton; SANTOS, Raquel; SOUZA, Ana. As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e a formação docente no curso de história da Universidade Federal do Pará. *Nova Revista Amazônica*, Bragança, v. 7, n. 1, 2019, p. 9-31. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6974>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 73-102.

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

SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser” – triste BNCC/História (A versão final). *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018b. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46454/24951>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA, Marcos Aurélio Dornelas; ALMEIDA, Patrícia Fortes. Um estudo comparativo das versões da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, V, 2018, Olinda-PE. *Anais CONEDU*. Pernambuco: Realize Eventos Científicos & Editora, 2018.

SILVA, Marcos Antonio Batista da; RIBEIRO, Maria Sílvia. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Revista Exitus*, v. 9, n. 5, p. 77-101, 2019. Disponível em: <<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/89151>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Maura Leal da. “O território imaginado”: Amapá, de território à autonomia política (1943- 1988). 2017. 379 p. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. *Cadernos de Pesquisa*, v. 17, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/233148399.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA, Maria Rosário Almeida da. *Modelagem de processos de Criação de Conselhos das Unidades de Conservação de Rondônia*. Porto velho: Instituto Chico Mendes – SEDAM, 2016.

SILVEIRA, Ítala Bezerra da. *Cabanagem: Uma Luta perdida*. Belém: Secult, 1994.

SOFFNER, Renato Kraide. Tecnologias sociais e a educação para a práxis sociocomunitária. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 37, p. 309–319, 2014. Disponível em: <<http://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/769>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de

suas singularidades. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 15, p. 167-183, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2835>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Clases, colonialismo y aculturación en América Latina. *América Latina – Revista do Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales*, México, v. 6, n. 4, 1963.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Sete teses equivocadas sobre América Latina. *Sociedade e cultura*, v. 17, n. 1, p. 159-169, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/703/70340850015.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

TAVARES, Maria Goretti da Costa. A formação territorial do espaço paraense: dos fortes à criação de municípios. *Acta Geográfica*, v. 2, n. 3, p. 59-83, 2010. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/actageo/article/view/204>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UGALDE, Maria Cecília; ROWEDER, Charlys; DE FARIAS, Cleilton Sampaio. A importância da revolução acreana no processo de formação do estado do Acre. *UÁQUIRI-Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre*, v. 3, n. 1, p. 19-19, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/5106>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Ínia Franco de; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, v. 3, n. 6, p. 7-18, 2018. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Contexto-da-constru%C3%A7%C3%A3o-da-primeira-e-segunda-da-no-Valladares-Girardi/ee0027806246529bcefb093d6eb994f570dfb688>> Acesso em: 05 jan. 2024.

VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antonio. Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 6, p. 93-117, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1325>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 7-72.

VERAS, Antonio Tolrino de Rezende. *A produção do espaço urbano de Boa Vista-Roraima*. 2009. 235 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

WEINSTEIN, Bárbara. *A Borracha na Amazônia: expansão e decadência 1850-1920*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.