

Vol 17, Núm1, jan-jun, 2024, pág. 238- 263.

As singularidades regionais no ensino de história nos currículos estaduais da Região Norte reestruturados pela BNCC (Brasil)

Andressa da Silva Gonçalves
Wilma de Nazaré Baía Coelho

RESUMO

Neste trabalho, realizamos a análise da regionalidade no ensino de História dos sete currículos estaduais da Região Norte, quais sejam: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Com o auxílio do conceito de *currículo* de Michael Apple (2008), Ivor Goodson (1997) e Gimeno Sacristán (2000) e o conceito de *análise de conteúdo* de Laurence Bardin (2016), procuramos analisar se esses documentos incorporam a história regional, como ocorre essa inserção, se há diálogo entre a história regional, a brasileira e a mundial, e como as singularidades regionais são organizadas através dos anos finais do ensino fundamental. Constatamos o espaço periférico destinado à temática regional, que se constitui como um apêndice, mesmo nos currículos estaduais amazônicos.

Palavras-chave: Ensino de História; currículos amazônicos; Região Norte; BNCC.

ABSTRACT

In this paper, we analyze regionality in the teaching of History in the seven state curricula of the Northern Region, namely: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima and Tocantins. With the help of the concept of curriculum by Michael Apple (2008), Ivor Goodson (1997) and Gimeno Sacristán (2000) and the concept of content analysis by Laurence Bardin (2016), we sought to analyze whether these documents incorporate regional history, how this insertion occurs, whether there is dialogue between regional, Brazilian and world history, and how regional singularities are organized through the final years of elementary school. We noted the peripheral space allocated to regional themes, which is an appendix, even in Amazonian state curricula.

Keywords: History teaching; Amazonian curricula; Northern Region; BNCC.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, consideramos a regionalidade como um aspecto inerente à Educação para as relações étnico-raciais 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, formações étnico-raciais e histórias que compartilhadas fazem emergir uma identidade regional que se por um lado compartilha semelhanças com a identidade brasileira, também possui características que a constituem como um 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 a diversidade nortista. Sendo assim, a Região Norte é detentora de uma identidade própria que é originada de um passado, de especificidades étnico-raciais, da cultura e de experiências que se entrelaçam para formar uma comunidade imaginada que constantemente é reelaborada e reafirmada. Dessa forma, o conceito de “região” ao ser aplicado ao Norte do Brasil adquire sentidos para além da demarcação territorial. Nesse sentido, entendemos a região como um cosmo que possui uma experiência compartilhada por todos os estados e ao mesmo tempo é formado por microcosmos constituídos pelos estados e municípios com suas próprias singularidades. Dessa forma, percebemos que a história nortista, sua diversidade étnico-racial e sua cultura fazem parte de um processo histórico que resulta em uma *experiência particular* da população presente nessa parte do país (Haesbaert, 1999; Thompson, 1981).

Ressaltamos também que os estados fazem dessa diversidade regional a composição étnica e racial da Região, que, segundo o IBGE (2020), possui 4.504 localidades indígenas, o que representa 63,4% do território indígena do país. 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, com destaque para o Pará, com 516 quilombos*. Logo, neste trabalho, percebemos a Região Norte como detentora de uma diversidade regional, que apresenta diferenças inerentes a outras regiões, como a questão étnico-racial, uma história e uma cultura específicas que resultam em uma *experiência compartilhada* pela população dessa comunidade imaginada (Thompson, 1981; Anderson, 1991). Neste trabalho, nos voltaremos a um dos aspectos que constituem a diversidade regional nortista, qual seja, a história que é compartilhada por toda a Região e como esta se reflete nos currículos estaduais. Para isso, é essencial analisar como essa identidade regional é incorporada pelos currículos nortistas baseados na BNCC.

Destacamos que o período abarcado nesse artigo se constitui no ensino fundamental anos finais, que, apesar de ter alcançado a universalização de acesso e permanência a partir dos anos 2000, ainda apresenta como desafio a equidade de acesso nas Regiões Nordeste e,

* 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: 19 de abr. de 2023.

principalmente, Norte. A busca pela erradicação de desigualdades que afetam mais população negra e pobre faz parte do desafio de levar todas as crianças para a o ensino fundamental. Logo, os currículos analisados precisam também apresentar condições de contribuir para o avanço na qualidade dessa etapa de ensino (Oliveira, 2007).

Ao analisar a presença da história regional no currículo, especialmente no ensino fundamental, percebe-se que a temática encontra mais espaço nos anos iniciais da etapa (Bittencourt, 2018). Através dos anos do ensino fundamental, o espaço regional se dilata para as dimensões nacional e mundial e, conseqüentemente, o espaço para a história local diminui gradualmente, sendo quase ausente no ensino médio. Logo, se estabelece uma hierarquia construtivista em que a história do regional, relacionada ao cotidiano do/a aluno/a, é colocada em um nível inferior às dimensões nacional e global (Lima; Muniz, 2020). 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 do currículo se relaciona em diversas medidas a um frenético processo de globalização 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 (Escobar, 2005; Lima; Muniz, 2020). Por meio da *análise de conteúdo* (Bardin, 2011), precisamos ultrapassar os primeiros significados dos documentos analisados e inferir se os currículos estaduais, através de sua parte diversificada, contemplam o espaço e a identidade regional dos estados do Norte e da região amazônica, que concebemos como uma *comunidade imaginada* construída simbolicamente por sua diversidade étnico-racial, história, experiências e cultura próprias (Anderson, 1991; Bourdieu, 2012).

Este artigo é constituído por três seções. A primeira é uma introdução à temática referente à história regional da Amazônia e de seus estados. A segunda seção aborda o contexto social, econômico e educacional, além do histórico de construção dos currículos amazônicos. A terceira é relativa à análise do lugar e à disposição das singularidades regionais. Por fim, a última seção abarca algumas reflexões sobre o estudo empreendido.

DELIMITAÇÃO DOS ESTADOS DA REGIÃO NORTE E SEUS CURRÍCULOS.

Nesta seção pretendemos contextualizar social, econômica e educacionalmente 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, daí a importância de delinear o contexto da *comunidade imaginada* amazônica.

A região amazônica, formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, apresenta uma identidade regional resultante de uma experiência, uma história e uma formação étnico-cultural específicas, principalmente no Acre e em Roraima, que abrigam a maior quantidade de terras indígenas brasileiras no Brasil (IBGE, 2010). Para além disso, a Região também apresenta uma enorme fragilidade econômica e social, com os produtos internos brutos mais baixos do Brasil, com exceção da Região Nordeste, além de índices preocupantes relativos à longevidade, Educação e renda como demonstra o Índice de desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (IBGE, 2010).

Esses dados influenciam diretamente a Educação amazônica, que infelizmente apresenta um enorme descompasso quando comparada com o contexto nacional, como demonstra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que aponta números preocupantes. Até 2021, apenas o Amazonas havia conseguido cumprir a meta estabelecida para a dimensão educacional no ensino fundamental, o mesmo não aconteceu com a meta relativa ao ensino médio em 2017 e 2019. Apesar disso, o indicador amazonense ficou abaixo das notas do Acre e Rondônia, que não alcançaram a meta, mas apresentam as maiores notas da região amazônica (INEP, 2022). Esses dados atestam um cenário em que a educação amazônica reflete o cenário econômico e social da região, que, através das políticas educacionais, das quais os currículos fazem parte, precisam apresentar possibilidades de subverter a atual realidade. Por isso, é indispensável a investigação dos currículos estaduais baseados na BNCC, que fazem parte de uma proposição educacional gestada nos últimos anos, visto que diversos estudos afirmam que a atual diretriz nacional se constitui em um *retrocesso* para a educação nacional (Frangella, 2020; Aguiar, 2019; Lima; Hipolyto, 2019; Macedo, 2017).

Em relação à construção do Currículo de Referência Única do Acre, o *site* disponibilizado pela Secretária do Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre e Undime-

Acre* afirma que 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 coordenadores estaduais de currículo, a equipe técnica do MEC, os Conselhos (CNE, FNCEE, Uncme), o analista de gestão e colaboração, os coordenadores curriculares de etapa de ensino, o articulador de regime de colaboração, o articulador da UNCME e FNCEE e os redatores 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 acepção acima será posta à prova ao analisarmos se o currículo do estado incorpora as singularidades regionais no ensino de História.

Foram encontradas poucas informações em relação ao processo de construção do Referencial Curricular do Amapá. As únicas referências a esse processo são encontradas em alguns artigos do *site* do governo estadual amapaense e no próprio currículo estadual. Segundo a notícia intitulada “Documento curricular amapaense é entregue ao Conselho de Educação”*, 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 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.

* 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: 28 dez. 2022.

* 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%20C3%A9%20garantir%20as%20aprendizagens,dias%20para%20an%C3%A1lise%20e%20homologa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

Outra notícia denominada “Seed inicia capacitação sobre a BNCC e Referencial Curricular Amapaense”*, 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 1 coordenador/a CONSED, 1 coordenador/a UNDIME, 3 coordenadores/as de etapa, 22 redatores/as e colaboradores/as, 3 articuladores/as dos Conselhos Estadual e Municipais de Educação e 1 articulador/a de Regime de colaboração (Amapá, 2018).

Na sua introdução, o documento assegura que o currículo estadual foi formulado em conformidade com o Guia de Implementação da BNCC e na pesquisa em 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.

As informações sobre a construção do Referencial Curricular do Amazonas também são parcas, algumas foram encontradas apenas na apresentação do próprio documento e em matérias publicadas no *site* “Informe, Manaus.com”, o portal do governo do Amazonas. Segundo o Referencial Curricular, a formulação do currículo estadual se 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 a formulação do currículo. Ainda se salienta que o Referencial Curricular foi construído “por uma equipe multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estadual e municipais que se formou a partir da constituição da Comissão Estadual de Implementação da BNCC no Amazonas” (Amazonas, 2018, p. 18). Além disso houve a participação dos professores/as de todos os componentes de ensino de instituições estaduais como a SEDUC/AM e a SEMED/Manaus. O documento também destaca a participação de articuladores/as regionais e locais e ainda uma consulta *online* com 5.766 sugestões que foram sistematizadas e incluídas no documento.

Ao avançarmos para o estado do Pará, demarcamos que encontramos informações sobre o histórico de construção do currículo do estado apenas no próprio documento que

* 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: 28 dez. 2022.

sinaliza que o Pará já contava com uma proposta curricular desde 2014, 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. A partir da contribuição de diversos indivíduos houve o encaminhamento para a segunda e terceira versão. Não há informações mais detalhadas sobre a construção do currículo do estado do Pará.

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 Secretária de Estado de Educação do Pará. Ressaltamos que as duas versões possuem poucas diferenças e iremos nos deter em 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 se esta foi incorporada ou não na edição de 2019.

Avançando em nossa discussão, é importante destacar alguns pontos sobre a construção do Documento Curricular do Estado de Rondônia, que, segundo a Secretária 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 relação à construção do Documento Curricular de Roraima, o próprio documento afirma que a formulação do currículo estadual começou com a homologação da BNCC e, em abril de 2018, foi reunida 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. A versão final do documento foi concluída a partir de discussões entre os

membros do Conselho Estadual e Municipal de Educação, dos Grupos de Trabalho e das Instituições de Ensino Superior.

Por fim, a proposta curricular do Tocantins explicita que sua formulação foi resultado de um processo. 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 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.

Dado o exposto, destacamos os cenários educacionais que em todos os estados apresentam grave deficiência atestada pelos diversos índices delineados anteriormente. Apesar de tais números serem resultado de políticas baseadas em avaliações de larga escala – e, por isso, abordar apenas a dimensão quantitativa –, esses dados demonstram que a educação nortista está longe das metas propostas e do desenvolvimento educacional alcançado por outras regiões. Mais do que isso, essa conjuntura expressa a urgência da proposição de políticas públicas que subvertam a realidade e que não apenas gerenciem a desigualdade (GIROTTO, 2019) através do *conservadorismo e normatividade neoliberal*, através das quais a educação se submete ao mercado (Michetti, 2020; Macedo, 2016; Mello; Melo; Marochi, 2019). Nesse sentido, os currículos estaduais, mais do que seguir os encaminhamentos da Base, precisam apresentar condições de inflexionar o panorama educacional de seus respectivos estados.

A DISPOSIÇÃO DA HISTÓRIA REGIONAL NOS CURRÍCULOS NORTISTAS.

Nesta parte do artigo, buscamos verificar a presença da história regional nos 7 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. A importância da história regional e a recusa ao eurocentrismo estão na introdução do componente curricular História do currículo do Acre.

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 se percebe, 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 a frente, quando são enumerados os direitos de aprendizagem de cada ano do ensino fundamental anos finais, são apresentados apenas um item no 9º ano que remete à história regional. Esse item aponta a necessidade do/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, durante 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 contempla a inclusão da história regional em sua agenda. Ao analisarmos o quadro curricular de História do ensino fundamental anos finais, verificamos que é constituído pelos “direitos de aprendizagem”, pelos “conteúdos”, “propostas de atividades” e “formas de avaliação”.

Tabela 1 – A história regional no currículo acreano.

	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	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; Coelho, 2023).

Como se vê no quadro acima, no 6º ano, se dispõe 11 “objetivos” que se constituem em “capacidades/competências amplas da disciplina” (Acre, 2018, p. 1030). Temos também 130 “conteúdos” traduzidos pelo documento como “o que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos/as aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos” (Acre, 2018, p. 1030). No entanto, apenas 6 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 3 se relacionam a 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 2 fazem referência às singularidades regionais.

No 7º ano, são dispostos 11 objetivos, mas nenhum se refere à regionalidade. Dos 139 “conteúdos” apenas 6 tópicos se relacionam a temática regional. As “propostas de atividades” totalizam 81 possibilidades, das quais 2 se relacionam com a história regional. Além disso, são enumeradas 77 “formas de avaliação” que também não se referem à temática regional. No ano seguinte, foram dispostos “8 objetivos”, mas nenhum se refere à temática regional, e também foram listados 100 “conteúdos”, dos quais nenhum concatena as particularidades regionais. As “propostas de atividades” somam 57 alternativas, mas apenas 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. Por fim, no 9º ano, são apresentados 9 “objetivos”, dos quais 1 se refere à regionalidade, e 106 “conteúdos”, dos quais 8 se voltam à temática estadual. Já as “propostas de atividades” totalizam 58 sugestões, das quais duas 2 propostas se relacionam com as particularidades regionais, além disso, 2 “formas de avaliação”, entre 65, se associam às especificidades do estado.

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. 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 a tendência se volta ao cosmopolitismo propagado pela BNCC e é seguida pelos currículos estaduais, que visam 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 estado não é tratada especificamente. Ao invés disso, são feitas 2 menções genéricas a uma possível história regional, mas que não são referidas com essa nomenclatura. Os redatores salientam que as crianças devem, nos primeiros anos do ensino fundamental I, “ampliar a compreensão de sua própria história” (Amapá, 2018, p. 218) e nos parágrafos seguintes demarcam que o sexto e sétimo anos devem abarcar “movimentos históricos de caráter local, nacional e global em diversos tempos e

* A noção de Sudestecentrismo é utilizada para demarcar a subordinação social, histórica, econômica, cultural e simbólica imposta a Amazônia por um colonialismo interno advindo do Sudeste.

espaços” (Amapá, 2018, p. 219). Com base nas inserções anteriores, evidenciamos que a história regional e local não se encontram suficientemente demarcadas no currículo, sendo incluídas em menções genéricas que não contemplam especificamente a história do Amapá.

Seguindo para quadro curricular da disciplina, observamos que esse espaço inclui as “unidades temáticas”, “objetos do conhecimento” e “habilidades”. Percebe-se 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.

Tabela 2 – A história regional no currículo amapaense.

	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	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; Coelho, 2023).

No quadro do 6º ano, são apresentadas 4 “unidades temáticas”, 16 “objetos do conhecimento” e 21 “habilidades” das quais 2 se voltam a temática regional. No 7º ano são dispostas 4 “unidades temáticas”, 15 “objetos do conhecimento” e 17 “habilidades”, das quais 2 fazem referência a história do Amapá.

No 8º ano, são esboçadas 5 “unidades temáticas”, 22 “objetos de conhecimento” e 27 “habilidades”, das quais 4 abordam a história do Amapá. Por fim, no 9º ano são enumeradas 4 “unidades temáticas”, 40 “objetos de conhecimento” em que 1 se aproxima da história do estado e 39 “habilidades”, das quais 9 se voltam a história do Amapá. 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, 15 enfocam as particularidades regionais.

Percebe-se também que, embora haja uma incidência maior da temática regional no 9º ano, os conteúdos em geral aumentam no referido percurso e praticamente duplicam se comparados aos anos anteriores. Logo, embora os conteúdos relacionados à regionalidade aumentem, isso não necessariamente é um indicativo de que a temática é mais valorizada no

9º 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 às *avaliações de larga escala*, principal motivação dos currículos nacionais (Aplle, 2011, Barreto, 2016; Silva; Fernandes; 2019).

Por outro lado, ao analisarmos a parte do Referencial Curricular do Amazonas que delinea a proposta para a disciplina História, percebemos que a primeira menção à história regional é inserida nas temáticas anunciadas para cada ano do ensino fundamental II. 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 se vê acima, a história regional se apresenta mais como um apêndice genérico, visto que o texto não especifica exatamente qual o foco da temática regional. Essa estrutura se repetirá na descrição das temáticas no 7º ano. Já no 8º ano o documento ressalta os processos de independência e seus reflexos no Brasil e na Amazônia. Por fim, no 9º ano aborda-se a história republicana e processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos, com o acréscimo ao reconhecimento das especificidades regionais.

Após essa delimitação, 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 para aproximar e valorizar o processo de ensino e aprendizagem à realidade do/a aluno/a, tornando-o/a protagonista, assim como seu grupo social, da história ensinada. Além disso, o texto ressalta a importância do currículo pautar na história regional os povos indígenas, os quilombolas e as 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 5 categorias, que são: “unidade temática”, “competências”, “habilidades”, “objetos de conhecimento” e

“detalhamento dos objetos de conhecimento”. Ao analisarmos a presença da história regional nessa parte do currículo, percebemos o número diminuto de aparições da temática:

Tabela 3 – A história regional no currículo amazonense.

	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	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	17	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; Coelho, 2023).

Vejamos, no ano 6º ano se apresentam 4 “unidades temáticas”, destas, nenhuma faz referência à história regional, as 19 “competências” também não apresentam a referida temática, as 18 “habilidades” não se relacionam com a história regional, os 17 “objetos de conhecimento” não se voltam à temática local e, por fim, estão presentes 58 “detalhamentos dos objetos de conhecimento”, dos quais 10 se voltam à temática regional.

No 7º ano, verificamos a presença de 5 “unidades temáticas” sem referências a história regional, 28 “competências”, das quais 3 contemplam a temática local, 17 “habilidades” que não se relacionam com a referida temática, 14 “objetos de conhecimento” que também não se associam à história regional e 75 “detalhamentos dos objetos de conhecimento”, dos quais 10 se conectam à regionalidade do estado. No 8º ano, estão presentes 6 “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 e 85 “detalhamentos do conhecimento”, dos quais 9 abordam a história regional do estado do Amazonas. Por fim, no 9º ano, verificamos 4 “unidades temáticas” que não contemplam a história regional, 48 “competências”, dentre as quais 7 priorizam a temática, 36 “habilidades”, em que 4 fazem referência ao assunto citado, 39 “objetos de conhecimento”, dos quais 1 alude à temática regional e 129 “detalhamentos dos objetos de conhecimento”, dentre os quais 15 se voltam à história regional.

Conforme apresentado nos dados acima, o Referencial Curricular do Amazonas reserva um espaço diminuto para a temática regional quando comparamos com a quantidade de

conteúdos relacionados 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 aconteça na categoria intitulada 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 acionam 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 agentes internos das escolas (Sacristán, 2000; Almeida, 2020)

No currículo do Pará, as considerações sobre a temática regional no componente História começam ainda na seção dedicada a Ciências Humanas quando demarcam que a concepção adotada para as disciplinas História, Geografia e Estudos Amazônicos privilegiarão o espaço amazônico e paraense, de modo que as discussões sempre partam da Amazônia para suas conexões com o mundo. Além disso, o texto aponta a existência de um subeixo denominado “A identidade dos grupos sociais amazônicos” que analisa aspectos regionais nas três disciplinas (Pará, 2018, 2019). A parte do texto que se volta somente ao componente História pouco aborda as singularidades regionais, salvo por 2 menções, a primeira menciona de modo genérico que o passado é marcado por “processos locais, regionais, globais [...]” (Pará, 2018, p. 431) e a segunda sinaliza a importância de conectar a dimensão regional e global.

Ao adentrarmos no quadro curricular, percebemos que, além do eixo e subeixo, este é dividido em duas seções: “objetivos de aprendizagem” e “habilidades”. Na versão de 2018, o quadro referente à História possui apenas 3 tópicos relacionados à temática regional, incluídos na categoria de “objetivos de aprendizagem”. No ciclo 3 (6º e 7º ano), 2 tópicos foram incluídos em “habilidades” e no ciclo 4 (8º e 9º), estes foram transpostos da BNCC. Já na versão de 2019, esses tópicos desaparecem da disciplina História e um deles foi 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:

Tabela 4 – A história regional no currículo paraense.

	CICLO DO 6º E 7º ANO (Estudos Amazônicos - 2018)		CICLO DO 8º E 9º ANO (Estudos Amazônicos - 2018)		CICLO DO 6º E 7º ANO (Estudos Amazônicos - 2019)		CICLO DO 8º E 9º ANO (Estudos Amazônicos - 2019)	
	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; Coelho, 2023).

No quadro que se refere aos estudos amazônicos, as “habilidades” cunhadas para História na BNCC são associadas a “objetivos de aprendizagem” que contemplam a temática regional. 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, todas oriundas da Base, não se referem à temática. No ciclo do 8º e 9º anos, apresentam-se 7 “objetivos de aprendizagem” que mencionam as singularidades paraenses entre a totalidade de 31 e 42 “habilidades”. Já na versão de 2019, como já mencionado, toda a temática histórica regional se concentra em estudos amazônicos. O quadro curricular do ciclo do 6º e 7º anos abarca 11 “objetivos de aprendizagem” que se relacionam às singularidades regionais entre os seus 32 itens, e 34 habilidades. Dos 31 “objetos de aprendizagem” do ciclo do 8º e 9º anos, estão dispostos 7 tópicos que se conectam à história regional. Entre as 39 “habilidades”, 3 se relacionam à regionalidade. A categoria de “habilidades”, diferente da versão de 2018, também inclui 6 “habilidades” criadas especificamente para a esfera regional, no entanto, apenas uma se relaciona à História.

Nesse sentido, a temática regional está praticamente ausente no currículo de História do Pará na versão de 2018 e desaparece na versão de 2019. A história regional é alocada em estudos amazônicos que concentram toda a especificidade paraense tanto em História como em Geografia. Contudo, embora seja estúpido 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. Em tempo, o objetivo anunciado de integração entre o regional e o global na seção de Ciências Humanas não é cumprido na disciplina História. A *estrutura padronizada* do currículo de História atende a um projeto maior dos currículos nacionais, isto é, extirpar as especificidades, a criticidade e a impressibilidade 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. Contudo, ainda na introdução do documento define-se 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 menciona a inserção da história regional apenas durante o 3º e 4º anos, ainda na introdução do texto da disciplina.

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 a história do município onde o aluno reside, do estado de Rondônia como parte integrante da Região Norte e Brasil (Rondônia, 2019, p. 500).

Como se percebe pelo excerto, o currículo cita as duas séries em questão como etapas para o trato da realidade e da 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. Veremos que a temática timidamente aparecerá no 8 e 9º anos. As categorias presentes no quadro curricular são: “unidades Temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”:

Tabela 5 – A história regional no currículo rondoniense.

	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	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; Coelho, 2023).

Como se vê acima, no 6º ano, temos 4 “unidades temáticas”, 134 “objetos de conhecimento” e 19 “habilidades”. No 7º ano, verificamos 4 “unidades temáticas”, 94 “objetos de conhecimento” e 17 “habilidades”. Nenhum dos quantitativos citados inclui as singularidades regionais.

No 8º ano, são dispostas 4 unidades temáticas, 121 “objetos de conhecimento”, dos quais 18 dialogam com temática regional, e 27 “habilidades”. Já no 9º ano, são apresentadas 3

“unidades temáticas”, 166 “objetos de conhecimento”, dos quais 6 fazem referência às singularidades regionais e 36 “habilidades”, das quais 3 se referem genericamente a temática histórica local. Dessa forma, percebemos que a história regional é colocada em segundo plano no currículo de Rondônia, visto que está ausente nos dois primeiros anos da segunda etapa do ensino fundamental e é 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? 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 salienta-se a produção de saberes pelos indivíduos motivada pelo seu espaço e pelas suas vivências, caracterizadas pela construção da história loco-regional. Também demarca-se a importância da adoção de diversas percepções sobre objetos e fontes históricas que remetem à história e à cultura roraimense. Os redatores destacam que o estudo de outras dimensões da história tem como base a história de Roraima, especialmente a que envolve os indígenas e migrantes que fazem parte da população roraimense, movimento que se volta para a compreensão dos/as alunos/as das alteridades presentes na sociedade brasileira e roraimense. Logo, se percebe uma preocupação em abordar a história regional, especificamente de Roraima, ainda na introdução da disciplina.

Em relação ao quadro curricular referente ao ensino fundamental II, 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). (Documento Referencial de 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 acima, 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 ser 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.

Tabela 6 – A história regional no currículo roraimense.

	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	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; Coelho, 2023).

Conforme se vê acima, estão dispostas no 6º ano 4 “unidades temáticas”, 16 “objetos de conhecimento”, 20 “habilidades”, das quais 7 fazem referência as singularidades regionais, e 15 “orientações didáticas/metodológicas”, que, por 2 vezes, se relacionam à história regional.

No 7º ano, temos 4 “unidades temáticas”, 16 “objetos de conhecimento”, 17 “habilidades”, dentre as quais 8 abordam a história regional, e 7 “orientações didáticas/metodológicas”. No 8º ano, são dispostas 4 “unidades temáticas”, 21 “objetos de conhecimento”, 27 “habilidades”, das quais 10 se voltam para as singularidades regionais, e 11 “orientações didáticas/metodológicas”, que, em 5 disposições, mencionam a história regional. Por fim, no 9º ano, apresentam-se 3 “unidades temáticas”, 27 “objetos de conhecimento”, dos quais 1 menciona a história de Roraima, sendo a única vez que essa dimensão é inserida na categoria. No 9º ano, também estão organizadas 23 “habilidades”, das quais 16 mencionam a história regional, e 15 “orientações didáticas/metodológicas”, em que 11 se voltam a temática local. Como se percebe, o currículo roraimense seguiu o mesmo formato dos anteriores, ou seja, destinou pouco espaço para a história regional. Da mesma forma, reservou o maior espaço para a temática nos dois últimos anos do ensino fundamental e, por isso, segue a *lógica homogeneizadora* da BNCC com os conhecimentos que podem ser medidos e gerenciados ao invés do investimento em saberes que sejam consonantes com sua história, diversidade e *experiência compartilhada* (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, menciona-se a necessidade de inserir no currículo o declínio da mineração e o surgimento do comércio fluvial em Tocantins. Além disso, em relação à escravidão, indica-se a possibilidade de analisar autores tocantinenses 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 o trecho acima, além da menção ao trabalho com autores 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 a tocantinenses 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 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)” apresenta os indicativos de que pertence ao ensino fundamental (EF), ao 6º ano (06), à 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 abordam-se assuntos alheios à especificidade tocantinense. 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) [grifos nossos]

A habilidade acima tem uma formação híbrida, ou seja, a sua maior parte foi formulada pela BNCC, mas a sua parte final (grifada), que aborda o espaço em que a temática é situada, é de autoria do currículo do estado. Essa configuração acontece apenas uma vez no 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”:

Tabela 7 – A história regional no currículo tocantinense.

	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	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; Coelho, 2023).

Conforme o quadro acima, o 6º ano possui 6 “unidades temáticas” e 26 “habilidades”, entre as quais 3 são voltadas a história regional. Apresentam-se também 27 “objetos de conhecimento”, dos quais 4 se relacionam à história de Tocantins e, por fim, são dispostas 16 “sugestões pedagógicas”, em que 2 referem-se às singularidades regionais.

Já o 7º ano, é composto por 4 “unidades temáticas”, 26 “habilidades”, das quais 1 contempla as singularidades regionais, 30 “objetos de conhecimento”, em que 4 se voltam à inserção da história de Roraima, e 18 “sugestões pedagógicas”. O quadro correspondente ao 8º ano contém 8 “unidades temáticas”, 36 “habilidades”, das quais 3 se relacionam à história regional, 33 “objetos de conhecimento”, dos quais 3 esmiúçam as singularidades regionais, e 28 “sugestões pedagógicas”, em que apenas 1 aborda os temas locais. Finalmente, no 9º ano, apresentam-se 7 “unidades temáticas”, 45 “habilidades”, das quais 8 atendem as peculiaridades regionais, 62 “objetos de conhecimento”, em que 6 aludem à história regional, além de 41 “sugestões pedagógicas”, das quais 6 abordam a temática regional. O Documento Curricular do Tocantins corrobora nossas inferências dos documentos anteriormente analisados, ou seja, é guiado pela lógica homogeneizadora que passa 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos sete currículos pertencentes a Região Norte, verificamos alguns pontos consoantes, 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.

Através das inferências delineadas, afirmamos que os currículos se subordinam a 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 periféricas 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, se configurando, 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 respaldam a sua *violência simbólica* (Bourdieu, 2012).

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Versão Final). Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Índice de Desenvolvimento Humano. *IBGE*, 2010, 2011. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>>. Acesso em: 01 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: microdados: 2016, 2017, 2018, 2019: visita 1. Rio de Janeiro: IBGE, 2016-2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/downloads-estatisticas.html?caminho=Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Microdados/Visita>. Acesso em: 27 mai. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Monografias municipais*: Norte. IBGE: Rio de Janeiro, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19 – Notas técnicas. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://geofp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/tipologias_do_territorio/base_de_informacoes_sobre_os_povos_indigenas_e_quilombolas/indigenas_e_quilombolas_2019/Notas_Tecnicas_Base_indigenas_e_quilombolas_20200520.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2022*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>> . Acesso em: 05 jul. 2023.

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: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. *Referencial curricular Amazonense*. 2019. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=207>. Acesso em: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

Fontes Secundárias

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: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. 3 ed. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

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.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

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: 01 mar. 2023.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos avançados*, v. 32, p. 127-149, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1989] 2012.

HAESBAERT, Rogério. Região, diversidade territorial e globalização. *GEOgraphia*, [S.I.] v. 1, n. 1, p. 15-39, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13361>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

DE LIMA, Jonata Souza; 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://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/5424>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

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.

Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

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_PAR_A_O_DESENVOLVIMENTO_DE_RONDONIA_BRASIL_LACUNAS_PARA_INTERVE_NCAO. Acesso em: 02 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

GIROTTO, 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: 01 mar. 2023.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

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: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

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: 01 mar. 2023.

THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqOrgGc4dcWDtG/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em: 02 mar. 2023.

SACRISTÁN, José. *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto alegre: ArtMed, 2000.

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: 01 mar. 2023.

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.

Recebido : 09 de fevereiro de 2023.

Aprovado: 30 de novembro de 2023.

Publicado: 1 de janeiro de 2024.

Autoria:

Autor 1: **Andressa da Silva Gonçalves**

Instituição: SEMED/Altamira-PA

E-mail: andressa_g.m@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6933-9083>

País: Brasil

Autor 2: **Wilma de Nazaré Baía Coelho**

Instituição: Professora Titular da UFPA. Bolsista Produtividade do CNPq 1D.

E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>

País: Brasil