Currículos nortistas reestruturados pela Base Nacional Comum Curricular: a (não) subversão do eurocentrismo e do sudestecentrismo[1]

Andressa da Silva Gonçalves[2]
ORCID: 0000-0003-1576-8453
Wilma de Nazaré Baía Coelho[3]
ORCID: 0000-0001-8679-809X

Resumo

Este artigo pretende analisar a possível subversão do eurocentrismo e do sudestecentrismo encaminhados pela Base Nacional Comum Curricular nos currículos amazônicos, quais sejam: as diretrizes curriculares dos estados da região Norte. A análise se debruça sobre os documentos curriculares que estruturam a educação dos estados nortistas, principalmente no ensino de História, conformado por tais documentos e sua relação com a educação para as relações étnico-raciais, o que inclui a análise da natureza da agência dos povos indígenas, africanos e amazônicos, suas histórias e identidades. Para tanto, acionam-se os conceitos de "poder simbólico, currículo e análise de conteúdo". Constata-se, a partir da análise dos sete documentos curriculares, que os currículos nortistas, em diversas medidas, seguem a Base Nacional Comum Curricular no encaminhamento da temática étnico-racial, com a subordinação da diversidade amazônica ao eurocentrismo e ao sudestecentrismo, que se tornam pilares da padronização neoliberal e neoconservadora da Base. Os currículos nortistas analisados corroboram um colonialismo interno promovido pela Região Sudeste com base em uma tradição seletiva, o que instaura uma violência simbólica contra a cultura, a diversidade e a história da região amazônica. Assim, essas diretrizes curriculares estaduais não cumprem sua função, isto é, garantir que 40% do currículo seja composto por uma parte diversificada. Ao invés disso, essa parte, que também abarca a temática étnico-racial, é composta por um espaço diminuto e que se resume a uma abordagem superficial e burocrática da diversidade amazônica.

Palavras-chave

Currículos nortistas – BNCC – Relações étnico-raciais – Pedagogia crítica – Decolonialidade.

1- Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Prefeitura Municipal de Altamira-PA, Altamira, PA, Brasil. Contato: andressa_g.m@hotmail.com
3- Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil. Contato: wilmacoelho@yahoo.com.br

https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286839
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Northern curricula, restructured by the National Common Curricular Base (BNCC): a (no) subversion against Eurocentrism and Southeastcentrism

Abstract

This article aims to explore a potential subversion against Eurocentrism and Southeastcentrism, guided by the Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) in Amazonian curricula. Specifically, aims the curriculum guidelines of the states of the Brazilian Northern region. The focus is on the curricular documents that structure the education of the northern states, particularly the teaching of History, shaped by these documents and how they engage with education for ethnic-racial relations, including the representation and agency of Indigenous, African and Amazonian peoples, their histories and identities. The analisys employs the concepts of "symbolic power, curriculum and content analysis" to analyse the documents. The seven curricular documents show that Northern curricula, to varying degrees, align with the BNCC in adressing ethnic-racial issues. However, that alignment subordinates Amazonian diversity to Eurocentric and Southeastcentric patterns, which underpin the BNCC's neoliberal and neoconservative standardization. The Northern curricula analyzed highlight an internal colonialism driven by the Southeast, based on a selective tradition, which enacts symbolic violence against the culture, diversity and history of the Amazon region. Thus, the state curriculum guidelines fail to fulfill their intended purpose, which is to ensure of allocating 40% of the curriculum to a diversified component. Instead, this component, which is meant also to cover ethnic-racial issues, is relegated to a minimal and overly bureaucratic treatment of Amazonian diversity.

Keywords

Northern curricula – Brazil's National Common Curricular Base – Ethnic-racial relations – Critical pedagogy – Decoloniality.

Introdução

Neste texto, buscamos analisar a possível subversão encaminhada pelas diretrizes curriculares dos estados da região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), isto é, se tais documentos seguem a lógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza uma narrativa eurocêntrica[4], ou se, de alguma forma, alteram esse panorama por meio do protagonismo dos povos indígenas, africanos e amazônicos e de suas identidades, culturas e história. Nesse sentido, elege-se a disciplina

4- A terceira e última versão da BNCC foi resultado de uma reformulação progressiva das duas primeiras versões do documento, que se afastavam de uma visão tradicional da História. Assim, as três versões da BNCC foram gradativamente se alinhando a um ensino de história que privilegia uma visão eurocêntrica, quadripartite e canônica dos processos históricos (Caimi, 2016; Ralejo; Mello; Amorim, 2021).

história nos anos finais do ensino fundamental[5] como foco do estudo por ser um campo privilegiado na abordagem da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira, constituindo temáticas obrigatórias, segundo as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

Nesse sentido, o saber histórico veiculado nas escolas, em muitos casos, é a única oportunidade de acesso que muitos(as) alunos(as) da educação básica têm a 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 (Coelho, M.; Coelho, W., 2018). Os autores, ao analisar a prática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em escolas da região Norte, constataram que o improviso e a boa intenção superam o investimento em pesquisa e formação voltadas à ERER (Coelho, W.; Coelho, M., 2012, 2013).

Segundo os autores, o que se sobressai na implementação de ações voltadas à ERER é a iniciativa docente, ou seja, são os(as) professores(as) que materializaram projetos pedagógicos voltados à temática étnico-racial (Coelho, W.; Coelho, M., 2012, 2013). A segunda característica destacada pelos 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 ligadas à educação étnico-racial se voltavam mais à dimensão ética e moral do que à concretização do conteúdo disciplinar, além do caráter pontual da concretização das ações direcionadas à 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 da valorização da temática étnico-racial, o trato pontual da temática não subverte o contexto cotidiano 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, ao passo que a temática étnico-racial é abordada em situações isoladas (Coelho, W.; Coelho, M., 2013; Coelho; Regis; Silva, 2021).

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 analisar os projetos políticos pedagógicos 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 naquele continente, o que confirma a existência de uma tradição em que a matriz eurocêntrica se torna epicentro da história.

Ao situar a investigação na região Norte, ficamos circunscritos em um espaço marcado por uma identidade regional, que é definida por uma história, uma cultura e uma formação étnico-raciais que convergem para a formação de uma *comunidade imaginada* (Anderson, 2008). Embora esta contenha elementos semelhantes à identidade brasileira, apresenta, também, singularidades que proporcionam ao povo amazônico uma *experiência compartilhada* particular (Thompson, 1981). Dessa forma, apontamos a Região Norte como um espaço que, além de se constituir por uma demarcação territorial,

5- Elege-se o ensino fundamental para a investigação por ser, atualmente, a única etapa em que o ensino de história é obrigatório na Educação Básica, visto as diversas reformas educacionais, como a BNCC e o Novo Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017), que retiraram a obrigatoriedade da disciplina de história de outras etapas de ensino.

apresenta singularidades específicas, experienciadas pelos estados e municípios, que são vistos, aqui, como microcosmos que guardam semelhanças e particularidades em relação ao cosmo nortista.

Salienta-se que região amazônica teve sua história marcada pela exploração e depredação de seu território e de seu 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 estabelecida pela perspectiva dos vencedores, ou seja, das elites que determinaram a formação dos estados pós-coloniais. Portanto, mesmo depois da independência, alguns grupos ainda ditam os horizontes a serem seguidos pelo país e mantêm o monopólio da história e da narrativa do Estado-Nação (Cesarino, 2017).

Nesse sentido, podemos perceber que tais relações de dominação regional se estabelecem no Brasil quando a região Norte é constantemente aviltada por regiões que detêm o protagonismo da formação e do desenvolvimento da Nação. Assim, 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 qual é acionado para analisar a relação de subordinação que é delegada à região amazônica e ao Norte na marcha nacional.

O conceito de *sudestecentrismo*, e suas diversas variações, já foi acionado em estudos anteriores, como na pesquisa de Francisco Tavares, João Roriz e Ian Oliveira (2013), que utilizam a visão 'sudestecêntrica' para relativizar as manifestações ocorridas em Goiás no ano de 2013 com as ocorridas em São Paulo no mesmo período. Em outro estudo, Larissa Klosowski de Paula (2022) usa o termo sudeste-centrismo para se referir ao destaque do Rio de Janeiro e do Sudeste na história do Brasil. Em que pese os usos anteriores dessa noção exemplificados pelas pesquisas citadas, na reflexão esboçada neste texto o *sudestecentrismo* ganha um sentido novo, na medida em que visa situar a posição de subordinação em que a história, a cultura e a formação étnico-racial amazônicas são colocadas (também, não raras vezes, pelos agentes da região) em favor de uma tradição seletiva conformada por um colonialismo interno advindo do Sudeste.

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, a diversidade étnico-racial e a 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)

CC BY

agentes da região Norte que reproduzem a *ideologia dominante* advinda do Sudeste, ao invés de rechaçá-la em favor do protagonismo da história, da diversidade e da cultura nortistas (Bourdieu, 2012).

Ao firmamos essa posição, alinhamo-nos à concepção de *transmodernidade* cunhada por Enrique Dussel (2016), que propõe que as culturas ditas periféricas estabeleçam 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, prolongando-se por apenas dois séculos. Nesse sentido, a hegemonia europeia, longe de prevalecer por toda a história da humanidade, é bastante breve se comparada à história islâmica, chinesa ou até da América Latina. Logo, o eurocentrismo que acaba desprezando e ignorando as culturas periféricas, como a indígena e a 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, neste texto, analisamos a possível subversão do eurocentrismo e como estão situadas as culturas ditas periféricas, como a africana, a indígena e a amazônica (também resultante das últimas duas) nos processos históricos encaminhados pelos documentos analisados. Dessa forma, ao assinalar a existência de um eurocentrismo e de um *sudestecentrismo*, escolhemos subvertê-los em favor da valorização de culturas que por muito tempo foram silenciadas, subestimadas e ignoradas. Como espoco da análise, apontamos as diretrizes curriculares dos estados nortistas que foram construídas a partir dos encaminhamentos da BNCC e que atualmente estruturam a educação dos estados que compõem a região Norte. Tendo em vista estudos que atestam que o neoliberalismo e o neoconservadorismo da BNCC acabam por materializar uma ERER como "conteúdo vazio, sem crítica, como se contasse uma história pacífica, neutra" (Silva, J., 2018, p. 28), nosso objetivo consiste em analisar se os currículos nortistas baseados na BNCC seguem os mesmos encaminhamentos ou se os subvertem em favor da agência, da história e da cultura dos povos africanos, indígenas e amazônicos.

Para nortear a análise pretendida, acionamos o conceito de *poder simbólico*, de Pierre Bourdieu (2012), que representa as relações econômicas, sociais e políticas transmutadas no campo de produção simbólica, o que estabelece uma *violência simbólica* nos documentos analisados. Opera-se, também, com o conceito de *currículo*, de Michael Apple (2011), Ivor Goodson (1997) e Gimeno Sacristán (2000), que convergem ao assinalar os currículos, nos quais incluímos as diretrizes curriculares nortistas, como um *projeto de cultura* que conforma uma tradição seletiva que busca formar um modelo de cidadão(ã) específico(a). Por fim, para uma abordagem metodológica qualitativa, manuseia-se o conceito de *análise de conteúdo*, de Laurence Bardin (2016), que possibilita ultrapassar os primeiros significados contidos nos documentos curriculares analisados e alcançar inferências sobre a possível subversão do eurocentrismo e do *sudestecentrismo* encaminhados pela BNCC.

Análise dos currículos nortistas

Esta análise se concentra nas sete diretrizes curriculares que conformam a educação estadual dos estados nortistas, buscando analisar, a partir dos processos históricos

apresentados, a possível subversão do eurocentrismo e do sudestecentrismo encaminhados pela BNCC.

a) Currículo de referência único do Acre

No que concerne à diretriz curricular acreana, verifica-se a presença do protagonismo dos povos e das culturas afro-brasileira e indígena, no entanto, essa abordagem não é uniforme, isto é, em algumas inclusões esse protagonismo é adicionado ao currículo, mas isto constitui-se como uma exceção à regra. Isso quer dizer que o currículo acreano se conforma como um documento baseado no eurocentrismo e no *sudestecentrismo*, que, em alguns momentos, recorda-se da agência, da cultura e da 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* (Coelho, M., 2013; Coelho, W.; Coelho, M., 2013).

Ao verificar o quadro curricular de história, identificamos que o realce das relações étnico-raciais se desdobra como um complemento a uma narrativa moldada segundo a lógica eurocêntrica, 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. (Acre, 2018, p. 1033).

Como se percebe no excerto, o currículo concede destaque à cultura, à história e à forma como os povos indígenas veem 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 no *sudestecentrismo*. Esse movimento se repetirá quando se tratar do "protagonismo dos grupos étnicos nos processos de independência da América Latina" (Acre, 2018, p. 1033). Ainda assim, essa inserção é mais tímida que a anterior, limitando-se 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. (Acre, 2018, p. 1033).

Como demonstrado por esses trechos, o documento curricular do Acre aborda o combate ao eurocentrismo e os direitos dos povos indígenas e quilombolas, assim como estimula a discussão de tais questões. No entanto, parece que o currículo, apesar de avançar na denúncia da violação de direitos desses povos, não vai além da constatação desses problemas, ou seja, não faz proposições de como tais problemas podem ser resolvidos ou, pelo menos, não inclui essa agenda em seu currículo. Mesmo quando o racismo é citado na matriz curricular de história, 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 BNCC, à qual os currículos nortistas fazem eco, é uma dimensão que é constatada, mas que não enseja problematizações ou críticas. Por isso, a temática não se compromete com as políticas de inclusão ou o combate ao racismo (Silva, J., 2018).

Essa conjuntura se repete quando o currículo se volta aos "[...] estereótipos e preconceitos sobre as populações indígenas [...]" (Acre, 2018, p. 1056) ou ao "discurso civilizatório (etnocentrismo) e seu impacto negativo e cruel para os indígenas e as populações negras" (Acre, 2018, p. 1060), ou seja, ocorre 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 da reflexão desses temas e reconheça a necessidade de 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 sua formação étnico-cultural, proponha possibilidades de subversão da realidade que inflige diversas violências à população negra e indígena, nortista e brasileira.

b) Referencial curricular amapaense

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, acabam sendo 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 (Coelho, M.; Coelho, W., 2018). No primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental, o currículo de história 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). Com base nos 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 (Coelho, M., 2017).

Nesse sentido, no 8º ano, o currículo destaca processos com destaque para os povos africanos, tal como a Independência do Haiti. 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 ao "pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo", ao "silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas" e à "resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória" (Amapá, 2018, p. 527), objetos de conhecimento que acompanham as habilidades da BNCC que versam sobre a resistência ao imperialismo e aos discursos civilizatórios. Como se pode perceber pelos trechos anteriores, mesmo o pretenso protagonismo concedido aos povos indígenas e afro-brasileiros são atrelados a contextos e personagens consagrados pelo eurocentrismo, de modo que é ainda a matriz eurocêntrica a responsável por conduzir os processos históricos (Coelho, M.; Coelho, W., 2018).

Destaca-se que é no 9º ano que a temática étnico-racial é mais acionada, e novamente destacamos que a inserção da categoria acontece por meio de acréscimos de temáticas abrangentes, em que 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).

Como se vê, 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. Dessa forma, advogamos que o Referencial Curricular Amapaense, embora inclua a temática étnico-racial, não confere protagonismo a esta, e menos ainda subverte um panorama em que os conteúdos são estruturados, tendo como referência o eurocentrismo e o *sudestecentrismo*.

c) Referencial curricular amazonense

No Referencial Curricular Amazonense, infere-se que o currículo, se comparado ao do Amapá, contém um espaço considerável para as relações étnico-raciais. Todavia, 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 BNCC.

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 cria competências que reforçam a diversidade cunhada pela BNCC, 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.
> [...].
> 11 C-AM-Conhecer os principais aspectos da diversidade cultural dos povos africanos e dos povos pré-colombianos. (Amazonas, 2018, p. 539-540).

Esses trechos trazem competências cunhadas pelo currículo amazonense e que se repetem 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, em conjunto com os preconceitos e o racismo que acompanham essa pauta, como o

resultado de um processo de *produção social*, que, consequentemente, é reproduzido na *esfera simbólica* a partir das relações de poder (Silva, T., 2012; Bourdieu, 2012). Com isso, verifica-se que o currículo amazonense escolhe disseminar uma diversidade, moldada pelo liberalismo e pela performatividade (Melo; Marochi, 2019) professados pela BNCC.

Ademais, reafirmamos que os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros não se constituem como protagonistas no currículo amazonense; pelo contrário, 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 constituem 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" (Coelho, M., 2017, p. 190).

Esse panorama parece se alterar ligeiramente nos dois últimos anos do ensino fundamental, 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:
> [...] Públicas para a população indígena brasileiros e políticas afirmativas.
> As conquistas das etnias indígenas no Brasil e na Amazônia. (Amazonas, 2018, p. 540).

Nesse excerto, é indispensável perceber 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 BNCC, acaba por reforçá-la, 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. (Amazonas, 2018, p. 563).

Percebe-se, com isso, que a cultura afro-brasileira é apresentada como elemento de resistência e superação de discriminações. Nesse sentido, mesmo que a abordagem se constitua como exceção, a cultura negra é posta como instrumento de subversão. Contudo, destaca-se que essa acepção é incluída como uma constatação, e 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 BNCC; mesmo em uma inserção que representa uma exceção, não percebemos a reconstrução da tradição da modernidade (Dussel, 2016).

d) Documento curricular do Estado do Pará

Ao considerar a subversão presente no Documento Curricular do Estado do Pará, constatamos que o currículo avança em demarcar as presenças 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 do *sudestecentrismo* que tradicionalmente norteiam os currículos, 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 se pode perceber, 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 a 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, T., 2012; Silva, J., 2018).

Dessa forma, o currículo paraense não subverte a narrativa que encaminha como eixos prioritários o eurocentrismo e o *sudestecentrismo*; pelo contrário, 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). Contudo, o currículo fundamentalmente opta por seguir a lógica encaminhada pela BNCC e não subverte o lugar periférico tradicionalmente cedido às minorias étnicas e regionais.

e) Documento curricular do Estado de Rondônia

O Documento Curricular do estado de Rondônia, a partir da análise empreendida, não encaminha qualquer subversão à lógica eurocêntrica contida na BNCC. Percebemos que as poucas menções às relações étnico-raciais no documento ocorreram sob a égide da legislação vigente, ou seja, a discussão não avançou para além da letra da lei, o que sugere que a ERER teve como principal objetivo cumprir a obrigatoriedade disposta na legislação educacional brasileira. Essa constatação mostra que o Documento Curricular do estado de Rondônia, assim como os anteriores, em diversas medidas, não se compromete a priorizar e efetivamente pôr em prática uma educação antirracista (Coelho, M.; Coelho, W., 2018).

Destacamos, também, que o currículo rondoniense, seguindo a lógica da BNCC, apenas constata a violência e a resistência das populações indígena e negra, sem que haja qualquer discussão acerca das possibilidades para o combate ao racismo e ao preconceito vivenciados por essas populações:

> Habilidades:
> (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia 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. (Rondônia, 2018, p. 528).

Como mostra o excerto, há apenas a constatação de escravidão, extermínio e resistência, sem menção à agência de indígenas, africanos e escravizados, os quais se constituem como elementos periféricos na narrativa da colonização (Coelho, M., 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 participação dos povos indígenas. Logo, o currículo encaminha uma narrativa histórica em que apenas os colonizadores apresentam protagonismo, reforçando a matriz eurocêntrica encaminhada pela BNCC.

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 BNCC, 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 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 de o currículo estadual não subverter a lógica dada pela BNCC, não cumpre as propostas encaminhadas pelas diretrizes nacionais.

f) Documento curricular de Roraima

A partir da análise do Documento Curricular de Roraima, percebemos que este, assim como os anteriores, segue predominantemente os encaminhamentos da BNCC no que se refere ao eurocentrismo e ao *sudestecentrismo*. Apesar de, em breves momentos, se aprofundar na reflexão da ERER, estes são insuficientes para promover a subversão do modelo contido na BNCC, isso porque, ainda que se discuta o tema, não se questionam as injustiças sociais, o racismo e as relações sociais que reproduzem essas mazelas (Silva, T., 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.
> 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 [...]. (Roraima, 2019, p. 492).

Percebe-se, assim, que o currículo de história 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, 2019, p.

492). No entanto, o texto perpassa tais aspectos sem refletir ou questionar efetivamente a realidade apresentada, 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 notado anteriormente, os sujeitos abordados, neste caso, os povos indígenas, não adquirem 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 (1992) chamou de 'crônica da extinção' (Coelho, M., 2013; 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 a alteração dessa realidade:

> 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, 2019, p. 494).

Como se vê no texto em tela, ao abordar a questão indígena na República, o documento orienta que professores(as) abordem a inclusão e a exclusão de povos indígenas e afro-brasileiros, porém, 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 BNCC, ou seja, aborda a temática e prescreve uma igualdade e uma diferença que não se afetam pelas demandas das populações negra e indígena e não intencionam a mudança de um modelo hegemônico que prioriza o eurocentrismo e o *sudestecentrismo* (Macedo, 2016; Frangella, 2018)

g) Documento curricular de Tocantins

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 ao eurocentrismo. Até mesmo a discussão teórica proposta pelo documento aborda a temática superficialmente, utilizando citações diretas das leis, o que sugere que o currículo menciona a temática apenas pela obrigatoriedade contida na legislação, haja vista o pouco espaço e a profundidade dispensados à temática. Assim, apesar do cumprimento burocrático do arcabouço legal, não se verifica que haja a implementação efetiva da temática étnico-racial (Coelho, M.; Coelho, W., 2018).

CC BY

Com isso, há momentos em que o currículo apresenta avanços no trato da temática étnico-racial, mas 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 ERER.

Destaca-se, também, que, como na maior parte dos currículos analisados, as inserções mais promissoras para a temática estão localizadas no 8º e no 9º anos, 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, 2019, 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 a possibilidade de que se discutam, também, estereótipos e preconceitos relacionados aos negros e aos 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, 2019, 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 à princesa Isabel pela narrativa histórica tradicional e conceder esse protagonismo aos movimentos sociais. O excerto em questão 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, a qual opta por um eixo que prioriza o eurocentrismo e o *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 BNCC.

Apesar de apresentar avanços, o currículo do Tocantins não subverte sua narrativa em favor de uma transmodernidade que restitua o protagonismo às populações indígenas e africanas, estas possuidoras de uma longa tradição cultural bem mais extensa que a europeia (Dussel, 2016). Dessa forma, nenhum dos currículos analisados conseguiu realizar a subversão do eurocentrismo inerente à BNCC, tampouco cumprir sua função, que é 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.

Considerações finais

A incursão realizada nos currículos amazônicos demonstrou que todas as diretrizes que estruturam a educação dos estados nortistas 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 periférico em relação aos tópicos encaminhados pelo eurocentrismo, o que subordina a agência de povos indígenas, africanos, afro-brasileiros e, consequentemente, 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, inclusive por meio 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 a especificidade dos documentos curriculares de seus estados, visto que nem mesmo há um esforço para a adequação dos descritores da BNCC à 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; pelo contrário, a adequação dessas categorias seria mais efetiva se estas 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 propôs a associação entre a formação étnico-racial da região e a identidade amazônica, ou mesmo no currículo do Tocantins, ao conceder protagonismo à luta dos movimentos negros na conquista da abolição da escravidão. No entanto, tais avanços são raros e constituem 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 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

CC BY

culturas em um lugar de destaque, dadas sua importância e sua 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 à justiça social ou a uma educação progressista, o que torna a diretriz curricular nacional um *retrocesso* na dimensão educacional (Frangella, 2018; Macedo, 2016). Além disso, os currículos analisados optam por não subverter tais paradigmas, com sua subordinação quase total às diretrizes da BNCC, e, por isso, não cumprem seu objetivo legislacional de garantir 40% de parte diversificada aos documentos curriculares. Com isso, aderem a uma abordagem da temática étnico-racial superficial, pontual, restrita à letra da lei e que não apresenta uma agenda de combate às desigualdades e ao racismo (Coelho, M.; Coelho, W., 2018).

Este artigo tem como mérito apresentar uma diagnose da abordagem da temática étnico-racial nos currículos que estruturam a educação dos estados nortistas. Além disso, defende-se a formação étnico-racial da população nortista como elemento intrínseco da identidade regional do Norte, o que enseja a consideração de que as diretrizes curriculares nortistas analisadas não subvertem o eurocentrismo e o *sudestecentrismo* encaminhados pela BNCC, mas que, pelo contrário, confirmam essa tradição seletiva em detrimento da diversidade nortista. As considerações apresentadas por esta breve análise visam estimular a reflexão sobre a natureza da ERER que está sendo alcançada por estudantes e professores(as) por meio dos currículos estaduais nortistas e se tais documentos efetivamente lutam pelo combate ao racismo e por uma sociedade mais justa e por uma educação para equidade.

Referências

ACRE. Secretária de Estado de Educação do Acre. **Currículo de referência único do Acre**. Rio Branco: SEEA, 2018.

AMAPÁ. Secretária de Estado da Educação do Amapá. **Referencial curricular amapaense**. Macapá: SEEA, 2018.

AMAZONAS. Secretária de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial curricular amazonense**. Manaus: SEEA, 2018.

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.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

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

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**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.

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**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 12 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília DF: [s. n.], 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Versão final. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 ago. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. A história na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515. Acesso em: 6 ago. 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, Letícia. Colonialidade interna, cultura e mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 73-105, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2017v19n2p73. Acesso em: 5 jan. 2024.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. *In*: SILVA, Marcos (org.). **História**: que ensino é esse? Campinas: Papirus, 2013. p. 65-82.

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. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 185-202.

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, e192224, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/t4drGjZZj4dpnxV7nqK4JBp/?lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2024.

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**, Curitiba, v. 4, p. 137-155, 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/257. Acesso em: 5 jan. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; 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, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1533. Acesso em: 5 jan. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/?lang=pt. Acesso em: 5 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**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590001/449657590001.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo. **América Latina: Revista do Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales**, México, D.F, v. 6, n. 3, 1963.

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

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revist**a, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2024.

MELO, Alessandro; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/4DQvHYbQqZRGgg5BjT6jn5y/?lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de história: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 00, n. 58, p. 165-182, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/G9fQxNXnxxf6QFvzx9PFZvB/?lang=pt. Acesso em: 5 jan. 2024.

PARÁ. Secretária de Estado de Educação do Pará. **Documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do estado do Pará**. Belém: SEEP, 2018.

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

PAULA, Larissa Klosowski. **Cultura histórica, visões do ensino**: das obras fundacionais aos primeiros escritos para o ensino de história do Brasil (1817-1861). 2022. 275 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e ensino de história: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?lang=pt. Acesso em: 6 ago. 2024.

RONDÔNIA. Secretária de Estado de Educação de Rondônia. **Documento curricular de Rondônia**. Porto Velho: Seduc, 2018.

RORAIMA. Secretária de Estado de Educação de Roraima. **Documento curricular Roraima**. Rio Branco: SEE, 2019.

SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani da Rosa. 3. ed. Porto alegre: ArtMed, 2000.

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

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Clases, colonialismo y aculturación en América Latina. **América Latina: Revista do Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales**, México, D.F, v. 6, n. 4, 1963.

TAVARES, Francisco Mata Machado; RORIZ, João Henrique Ribeiro; OLIVEIRA, Ian Caetano. As jornadas de maio em Goiânia: para além de uma visão sudestecêntrica do junho brasileiro em 2013. **Opinião Pública**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 140-166, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/op/a/tsnXjkTmjzH9fB4RqyfbJpn/?format=html&lang=pt. Acesso em: 6 ago. 2024.

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

TOCANTINS. Secretária de Estado de Educação do Tocantins. **Documento curricular Tocantins**. Palmas: Seduc, 2019.

Recebido em: 21.05.2024
Revisado em: 06.08.2024
Aprovado em: 10.09.2024

Editora responsável: Profa. Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral

CC BY

Andressa da Silva Gonçalves é professora de história na Secretária Municipal de Educação em Altamira/PA. Doutora em educação na Amazônia (PPHIST/UFPA) e mestra em história social da Amazônia (PGEDA/UFPA).

Wilma de Nazaré Baía Coelho é professora titular da Universidade Federal do Pará. Doutora em educação pela UFRN (2005), integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFPA) e é bolsista de produtividade do CNPq 1D.