



Currículos estaduais nortistas reestruturados pela BNCC: estrutura e pressupostos ideológicos

Northern state curricula restructured by the BNCC: structure and ideological assumptions

 Andressa da Silva Gonçalves^{1a}  Wilma de Nazaré Baía Coelho^{2b}

Secretária Municipal de Educação (SEMED), Altamira, Pará, Brasil¹

 Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil²

Resumo

Neste artigo, pretende-se evidenciar a estrutura e as bases ideológicas dos currículos amazônicos que foram baseados na BNCC, quais sejam: as diretrizes curriculares dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Para tanto, acionamos os conceitos de poder simbólico, de Pierre Bourdieu (1989), o de currículo, de Michael Apple (2011), Ivor Goodson (1997) e Gimeno Sacristán, e o de análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2016). Constatou-se que os currículos nortistas seguem a BNCC no encaminhamento de uma ideologia neoliberal e neoconservadora, por meio das habilidades e competências, do culto ao mercado e da precarização do trabalho docente.

Palavras - chave: currículos nortistas; BNCC; ensino de história.

Abstract

In this article, we intend to highlight the structure and the ideological bases of the Amazonian curricula that were based on the BNCC, namely: the curricular guidelines of the states of Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima and Tocantins. To do this, we used the concepts of symbolic power by Pierre Bourdieu (1989), of curriculum, by Michael Apple (2011), Ivor Goodson (1997) and Gimeno Sacristán, and of content analysis, by Laurence Bardin (2016). We found that the northern curricula follow the BNCC in forwarding a neoliberal and neoconservative ideology, through skills and competencies, market worship and the precariousness of teaching work.

Keywords: northern curricula; BNCC; history teaching.

Recebido: 24 mar. 2024
Aprovado: 16 out. 2024
Editoras: Adriana Aparecida de Lima Terçariol e Patricia Aparecida Bioto
Processo de Avaliação: Double Blind Review

Notas dos autores

Conflito de interesses: Os autores não declararam quaisquer conflito de interesses potenciais.

Autor correspondente: Andressa da Silva Gonçalves
andressa_g.m@hotmail.com

Para citar este artigo

(ABNT NBR 6023:2018)

GONÇALVES, Andressa da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Currículos estaduais nortistas reestruturados pela BNCC: estrutura e pressupostos ideológicos. *Dialógia*, São Paulo, n. 52, p. 1-22, e27238, jan./abr. 2025.
<https://doi.org/10.5585/52.2025.26321>

^a Professora de História na Secretária Municipal de Educação em Altamira/PA. Doutora em Educação na Amazônia (PPHIST/UFPA) e Mestre em História Social da Amazônia (PGEDA/UFPA). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFPA).
<http://lattes.cnpq.br/5098347324590931> - andressa_g.m@hotmail.com

^b 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). Bolsista de Produtividade do CNPq 1D.
<http://lattes.cnpq.br/1035616337472088> - wilmacoelho@yahoo.com.br

1 Introdução

Neste artigo, pretende-se analisar a estrutura dos documentos que compõem os currículos dos estados da Região Norte, delineando a organização e a estrutura dos currículos amazônicos. Por fim, serão feitas algumas reflexões sobre as bases ideológicas nas quais esses currículos estão fundamentados. Desse modo, a intenção é analisar o papel das diretrizes curriculares na representação e sua influência na realidade amazônica, abordando sua história, diversidade e as experiências que unem a população dessa parte do país em uma comunidade imaginada nortista (Anderson, 2008). Dessa forma, parte-se da premissa de que um currículo, para ser efetivo nos estados e na região amazônica, deve levar em conta não apenas a demarcação territorial da região, mas também considerar aspectos tão importantes quanto o fator geográfico. Destacam-se, como singularidades relevantes para a reflexão da identidade amazônica, a consideração de uma história em que a região esteve subordinada não somente à colonização portuguesa, mas também às determinações dos centros de poder nacionais após a independência do Brasil. Isso acarretou uma colonização interna vivida, em diversas medidas, até os dias atuais (Stavenhagen, 1963; Casanova, 1968; Oliveira, 1966). Para definir essa relação de subordinação social, econômica, cultural e simbólica, propõe-se o conceito de “sudestecentrismo”^c, que abarca esse complexo panorama de constituição do *status quo* da realidade amazônica (Bourdieu, 1989).

Além disso, o “sudestecentrismo” também ignora a formação étnico-racial amazônica, que torna essa região a unidade da federação com maior diversidade indígena e a terceira com maior diversidade quilombola (IBGE, 2020). Essa ignorância se estende, ainda, às comunidades ribeirinhas, descendentes dos aldeamentos missionários coloniais e vítimas da tentativa da coroa portuguesa de embranquecimento e integração nacional dos povos indígenas (Arenz, 2000). Logo, seria profícuo para a efetividade dos currículos amazônicos a consideração da formação étnico-cultural amazônica, assim como sua história e cultura, que são singularidades de uma experiência compartilhada pela população nortista (Thompson, 1978).

^c 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 pesem 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, cultura e formação étnico-racial amazônica é colocada (também pelos sujeitos da região) em favor de uma tradição seletiva conformada por um colonialismo interno advindo do Sudeste (TAVARES; RORIZ; OLIVEIRA, 2016; DE PAULA, 2022).

Dessa forma, intenciona-se uma submersão nos documentos curriculares que demarcam uma visão de mundo (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000), a qual materializa a educação nortista e, por isso, tais documentos se tornam responsáveis pela representação simbólica e possíveis inflexões nessa realidade regional. A inferência dos pilares que estruturam os currículos nortistas permite responder à natureza da educação pretendida para a região amazônica.

2 Estrutura dos currículos nortistas

O Currículo de Referência Único do Acre é o documento mais extenso analisado, com 1.714 páginas, sendo que 1.580 delas são voltadas para o Ensino Fundamental, seguindo a disposição da BNCC, que também aloca a maior quantidade de páginas e prescrições para essa etapa da Educação Básica. Abaixo, no quadro 1, detalha-se, em termos gerais, a organização do sumário, que abarca 10 páginas:

Quadro 1 – Organização do currículo acriano

Pressupostos teóricos:	Texto Introdutório / 1. O currículo de referência Único. / 2. Escola e formação Integral dos Estudantes. / 3. Professores e Estudantes: protagonistas do ensino e da aprendizagem. / 4. Conceitos: Direitos e objetivos de aprendizagem, capacidades, conteúdos, propostas de atividades e formas de avaliação. / 5. Políticas Públicas para educação de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Escolar Indígena. / 6. O lugar da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Educação Escolar. / 7. Temas Transversais e integradores
Educação infantil	(Não será detalhada)
Artes	Parte Introdutória / Quadros Curriculares
Ciências	Parte Introdutória / Quadros Curriculares
Educação física	Parte Introdutória / Quadros Curriculares
Ensino religioso	Parte Introdutória / Quadros Curriculares
Espanhol	Parte Introdutória / Quadros Curriculares
Geografia	Parte Introdutória / Quadros Curriculares
História	Parte Introdutória (1. Reflexões sobre a história; 2. Conceitos-chave e abordagem metodológica; Parte diversificada e especificidades do estado do Acre; 4 Orientações de aplicabilidade do componente história; Competências Gerais da Educação Básica e de Área) / Quadros Curriculares
Inglês	Parte Introdutória / Quadros Curriculares
Matemática	Parte Introdutória / Quadros Curriculares
Português	Parte Introdutória / Quadros Curriculares

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), dados de SEE-AC (2018).

Acima, foi realizado um breve panorama da estrutura do currículo do Acre, com o detalhamento da disciplina História, que se apresenta como prioridade deste estudo. Nesse sentido, é importante atentar aos fundamentos teóricos do documento, além de verificar a conformação do componente História.

Dessa forma, aqui se defende que os currículos amazônicos seguem, em diversas medidas, os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois são estruturados seguindo os princípios e exigências daquele documento. Dessa maneira, o Currículo de Referência Única do Acre estrutura seus fundamentos na adequação e subordinação às competências designadas pela BNCC, visto ser incumbência das “escolas assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem aos estudantes a fim de garantir que ao longo da Educação Básica o aluno possa desenvolver as 10 Competências Gerais da Educação Básica, propostas pela BNCC” (SEE-AC, 2018, p. 18). Nesse trecho, além do documento acriano resumir toda a função do currículo a cumprir as competências determinadas pela BNCC, o texto ainda atribui essa responsabilização às escolas e, conseqüentemente, aos(as) seus(suas) professores(as) e agentes escolares, que, mesmo sem serem considerados nas elaborações dos currículos, precisam concretizá-los (Sacristán, 2000).

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

Como se percebe no excerto, o texto se enviesa por uma lógica “eficientista” que transforma o percurso no ensino fundamental em uma prática ligada à produtividade, com os encaminhamentos de procedimentos ligados a tempo e hábitos de trabalho. Além do trecho anterior, em diversos momentos a conformação do ensino fundamental se encaminha para a validação do conhecimento por meio da prática. Na BNCC, percebe-se que o conhecimento pragmático voltado à crítica e à reflexão é subdimensionado em favor do conhecimento prático (Macedo, 2016; Melo; Marochi, 2019), o que se reflete também na simples constatação das singularidades

regionais e da diversidade étnico-racial, sem o estímulo para que o(a) aluno(a) seja um sujeito crítico dessas pautas (Silva, 2018).

Além disso, o esforço presente na uniformização voltada à BNCC está presente em todo o currículo, inclusive no componente de História, em que há uma prescrição bastante enfática para que as competências sejam seguidas:

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

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

O Referencial Curricular Amapaense, que inclui a educação infantil e ensino fundamental, totaliza 614 páginas, sendo que 475 são voltadas ao Ensino Fundamental, continuando a tendência do currículo acriano, que destinava mais espaço e prescrições para o percurso do Ensino Fundamental. A seguir, no quadro 2, detalha-se a divisão do documento amapaense.

Quadro 2 – Organização do currículo amapaense

Introdução	Apresentação / Marcos Legais / Competências gerais para a Educação Básica / Fundamentos Pedagógicos
Modalidades de ensino	Educação Especial / Educação do Campo / Educação Quilombola / Educação Indígena / Educação de Jovens e Adultos
Educação infantil	Não será detalhada
Ensino fundamental	Contexto Histórico Curricular no Amapá / Princípios norteadores
	Áreas de Conhecimento e Competências Gerais
	Organizador por componente curricular
	Organização do Trabalho Pedagógico para os Anos Iniciais
	Organização do Trabalho Pedagógico para os Anos Finais
Referências	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), dados de SEED-AP (2018).

Como mostra o quadro 2, o currículo amapaense está dividido basicamente em cinco partes, a parte introdutória, as modalidades de ensino, educação infantil, ensino fundamental – este demarcado pelas áreas de conhecimento, componentes curriculares e quadros curriculares – e referências. Observa-se que, embora a organização difira um pouco do currículo acriano, os tópicos estruturantes se repetem. Isso mostra que ambos os currículos aderem à estrutura sugerida pela BNCC.

É indispensável também destacar algumas premissas estruturantes do documento amapaense que, como o acriano, também centraliza sua composição na noção de competências e habilidades, afirmando, ainda na introdução, a necessidade das “propostas pedagógicas das instituições escolares no âmbito estadual e municipal que incorporem os avanços de pesquisas ligadas às competências e habilidades ao processo de ensino aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento aos discentes” (SEED-AP, 2018, p. 14). Nesse sentido, o currículo deixa explícita a adequação de todos os documentos do estado às habilidades e competências advindas da BNCC.

Como pode-se perceber, coloca-se como objetivo principal da escola o desenvolvimento de competências e habilidades, estas ligadas ao contexto prático e ao mundo do trabalho. Com isso, o conhecimento pragmático, voltado à criticidade e reflexão, fica comprometido em favor de uma sociabilidade neoliberal. Nesse sentido,

Alessandro Melo e Ana Marochi (2019) situam que esse cenário é consequência da subordinação dos estados nacionais ao poder capitalista, o que se reflete na dimensão educacional, por meio da responsabilização pelo sucesso individual e pela aplicabilidade utilitária do conhecimento, índices que são medidos pelas avaliações de larga escala.

Verifica-se que todo o documento é alinhado com o ideário neoliberal presente na BNCC, mesmo quando as diretrizes curriculares amapaenses inserem conceitos como a taxonomia de Bloom para delinear sua concepção de aprendizagem, conclui a reflexão retornando para a necessidade de “sistematização de habilidades ou conhecimentos adquiridos em atividades e experimentações significativas constantes” (SEED-AP, 2018, p. 148). Então, mesmo quando se utiliza a literatura especializada para a discussão do currículo, ela é usada para respaldar a performatividade e normatividade liberal (Melo; Marochi, 2019; Frangella, 2020).

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

Ao se avançar para o currículo do Amazonas, verifica-se que ele divide em documentos distintos as etapas de ensino infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio. O primeiro totaliza 226 páginas, o segundo 670 páginas, o terceiro 604 páginas e o último 292 páginas. Novamente, reserva-se mais espaço para o ensino fundamental em comparação à educação infantil e ao ensino médio, seguindo a tendência da BNCC. Pelo enfoque deste artigo, será detalhado apenas o documento do ensino fundamental anos finais.

Quadro 3 – Organização do currículo amazonense

Apresentação	---
A transição dos alunos do ensino fundamental: anos iniciais para os anos finais	--
Alfabetização e letramento: os desafios atuais	Alfabetização e Letramento: conceitos distintos e complementares.
Prática interdisciplinar e planejamento: desafios e possibilidades	Visão Sobre a Interdisciplinaridade / Interdisciplinaridade: A Importância do Planejamento / A Prática Interdisciplinar: possibilidades e desafios.
Educação inclusiva: a diversidade no contexto do ensino fundamental	Educação em Direitos Humanos / Educação para as Relações Étnico-raciais / O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. / O Ensino de História e Cultura Indígena / Educação Quilombola / Gênero e Diversidade Sexual / Diversidade Religiosa
A formação do professor de educação especial na perspectiva de educação inclusiva	Princípios, marcos históricos e legais / Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva
Atemática indígena no referencial curricular amazonense	BNCC e direitos específicos da escola indígena
Modalidades de ensino	Educação do campo, águas e florestas no contexto amazônico. / Educação de jovens e adultos: reflexões, perspectivas e desafios
Avaliação	Avaliação em larga escala: reflexões sobre a prática
A inserção das tecnologias educacionais no fazer pedagógico das escolas de ensino fundamental no Amazonas	Avaliar e subsidiar o processo de aprendizagem
Formação continuada de professores e sua relação com a base nacional comum curricular - BNCC e referencial curricular Amazonense	--
Competências gerais da base nacional comum curricular	---
Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental	Língua Portuguesa / Arte / Educação Física / Língua Inglesa / Língua Espanhola
Matemática	---
Ciências da natureza	---
Competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental	Geografia / História / Ensino Religioso
Referências	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), dados de SEDUC-AM (2018).

Percebe-se, de acordo com o quadro 3, que o currículo amazonense está dividido basicamente em seis partes: introdução, pressupostos teóricos, modalidades de ensino, áreas de conhecimento, componentes curriculares e referências. Verifica-se que a estrutura presente nesse documento também se apresentou, em termos gerais, nos currículos anteriores, o que demonstra que as diretrizes estaduais, por se basearem na Base nacional, acabam adquirindo um formato similar.

Além disso, como os currículos anteriores, o Referencial Curricular Amazonense baseia todo o seu currículo na noção de habilidades e competências nos moldes propagados pela BNCC, que busca “o desenvolvimento dos estudantes, por meio de competências e habilidades, pautadas em uma formação contínua, articulada entre os conhecimentos teóricos e os vivenciados no dia a dia” (SEDUC-AM, 2018, p. 19).

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

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

Conforme visto no excerto disposto acima, a finalidade da escola passa a ser a de atender às exigências das avaliações externas, que são resumidas pelas noções de competências e habilidades. Desse modo, um currículo nacional não tem como objetivo o provimento de “aprendizagens essenciais”, como advoga a BNCC, mas sim um projeto ideológico que visa subordinar a educação aos interesses neoconservadores e neoliberais (Apple, 2011; Macedo, 2016). Ainda sobre o trecho em tela, destaca-se que, para além da clara adesão do currículo amazônico ao projeto

neoliberal advindo da BNCC, ainda há a responsabilização da escola e do(a) professor(a) pela efetivação desse formato de ensino eficientista, baseado em competências e habilidades (Sacristán, 2000; Apple, 2011).

Ao se observar esse modelo neoliberal na disciplina de História, verifica-se que o texto introdutório do componente explicita a busca por ultrapassar as noções de competências e habilidades, com a inclusão da regionalidade amazonense dentro dos conteúdos da história regional, visto que “a organização das habilidades da Base Nacional Comum Curricular [...] expressam um arranjo possível (dentro outros)” (SEDUC-AM, 2018, p. 526). No entanto, como o próprio texto esclarece, essa inclusão é subordinada à hegemonia eurocêntrica e sudestecentrista.

A ideologia neoliberal e neoconservadora também está presente no Documento Curricular do Estado do Pará. Assinale-se que o documento possui 455 páginas e inclui as etapas da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais, sendo que a primeira totaliza 75 páginas, enquanto os anos finais contam com 320 páginas. Logo, repete-se a tendência, presente na BNCC e nos currículos anteriores, de reservar mais espaço e prescrições para essa etapa de ensino. A seguir, no quadro 4, a organização do currículo paraense.

Quadro 4 – Organização do currículo paraense

Introdução	Construção do currículo paraense
Concepção de currículo	Princípios / Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e Suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo / Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica / A Interdisciplinaridade no Processo Ensino-Aprendizagem.
Etapas de ensino: educação infantil	Não será detalhada.
Etapas de ensino: ensino fundamental	Eixos Estruturantes: O Espaço/Tempo e suas Transformações Linguagem e Suas Formas Comunicativas / Valores à Vida Social / Cultura e Identidade. Ciclos de Aprendizagem e Avaliação Formativa Área de Conhecimento e componentes curriculares
Parte diversificada	---
Modalidades de ensino	Educação Especial / Educação de Jovens Adultos / Educação para sujeitos privados de liberdade / Educação Indígena / Educação do campo / Educação das relações Étnico-Raciais e Quilombolas / A consciência política e histórica da diversidade / Fortalecimento de Identidades e de Direitos / Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações.
Referências	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), dados de SEDUC-PA (2018).

Ao se observar o quadro 4, nota-se que o currículo é composto basicamente por cinco partes: pressupostos teóricos, etapas de ensino, parte diversificada, modalidades de ensino e referências. A estrutura é similar à da BNCC e à dos currículos já analisados, exceto pelo item que versa sobre a parte diversificada do currículo, o que corrobora o entendimento de que existe uma padronização da estrutura dos currículos advinda da BNCC. O currículo paraense, na esteira dos documentos analisados anteriormente, segue a tendência neoliberal da BNCC, que se materializa com o alinhamento da diretriz curricular estadual às categorias de competências e habilidades, e mais que isso, ao direcionamento para um desdobramento prático do conhecimento disponibilizado pela escola:

Hoje, o currículo tem que dar conta dos fenômenos contemporâneos: mundo do trabalho, vida moderna, desenvolvimento tecnológico, redes sociais, atividades desportivas e corporais, produções artísticas, modalidades de exercício de cidadania, movimentos sociais, entre tantos outros [...] (SEDUC-PA, 2019, p. 16)

O excerto acima aponta que o currículo deve ter como finalidade as dimensões práticas da vida, começando pelo mundo do trabalho, e em nenhum momento se encaminha a utilização do conhecimento obtido para reflexão e crítica com base nos campos disciplinares. Nesse sentido, diversos estudos destacam a importância de um conhecimento pragmático e estruturado para que a educação contribua para a igualdade democrática, logo, um currículo que prioriza as demandas práticas em detrimento da autonomia reflexiva do alunado não está alinhado com essa pauta (Macedo, 2016). O currículo paraense estrutura o cerne de seu currículo nos objetivos de aprendizagem e nas habilidades, com o acréscimo dos eixos e subeixos. Nesse sentido, o documento define as categorias nas quais os currículos estão firmados:

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

Com base no trecho acima, verifica-se que toda a aprendizagem está resumida na aquisição dos objetivos de aprendizagens e habilidades, e o responsável pelo sucesso desse processo é o(a) professor(a). Essa dinâmica foi observada nos currículos anteriores, visto que os currículos definem parâmetros padronizados para a aquisição de conhecimento, o que retira a imprevisibilidade e a autonomia da escola,

ao mesmo tempo em que responsabiliza os docentes pelo sucesso da aquisição desses valores, que serão medidos pelas avaliações de larga escala (Sacristán, 2000; Macedo, 2016).

Essa padronização também está presente no Referencial Curricular do Estado de Rondônia, que divide suas diretrizes em três documentos, o primeiro abarca a educação infantil, com 173 páginas, o segundo que versa sobre o ensino fundamental, com 591 páginas, e o terceiro que se refere ao ensino médio, com 860 páginas. O currículo de Rondônia, com a diretriz de Tocantins, reserva mais espaço para o ensino médio, até então a etapa de ensino com mais prescrições era o ensino fundamental, que nesse caso é a segunda etapa com mais espaço no currículo do estado. A seguir, no quadro 5, a estrutura do currículo dessa etapa de ensino.

Quadro 5 – Organização do currículo rondoniense

Parte inicial	Introdução / Histórico da construção do Referencial Curricular do Estado de Rondônia / Escola e Currículo / Fundamentos Pedagógicos do (RCRO) / Concepções pedagógicas / Estrutura do Documento Curricular.
Ensino fundamental	Marcos Normativos / Etapa do Ensino Fundamental / Orientações pedagógicas / Avaliação.
Modalidade de ensino	Educação de Jovens e Adultos / Educação Especial / Educação Escolar Indígena / Educação Quilombola / Educação no Sistema Prisional / Educação do Campo.
Temas contemporâneos	---
Área de conhecimento: linguagem	Língua Portuguesa / Língua Inglesa / Língua Espanhola / Arte / Educação Física.
Área de conhecimento: matemática	---
Área de conhecimento: ciências da natureza	---
Área de conhecimento: ciências humanas	Geografia / História.
Área de conhecimento: ensino religioso	---
A transição entre as etapas	---
Educação de tempo integral	---
Formação continuada	---
Referências	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), dados de SEDUC-RO (2018).

Como se percebe acima, o currículo rondoniense é composto por uma parte inicial, discussão sobre o ensino fundamental, modalidades de ensino, temas contemporâneos e áreas de conhecimento e referências. Observe-se que esse formato

é similar aos currículos analisados anteriormente, exceto pelos temas transversais, o que confirma o entendimento de que a estrutura da BNCC é seguida pelos currículos estaduais.

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

Nesse sentido, entende-se que as bases para o trabalho do professor estão pautadas no currículo proposto, visto que o respectivo referencial sustenta por meio de aportes os saberes, as competências, e as habilidades [...] sugestionamos aos profissionais da educação que entendam a importância de refletir sobre o principal papel da escola em ofertar práticas pedagógicas com as novas formas estruturais deste currículo (SEDUC-RO, 2018, p. 12-13).

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

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

Ao adotar esse enfoque, no Documento curricular do estado de Rondônia indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” [...] (SEDUC-RO, 2018, p. 23-24).

No trecho acima, é perceptível como o currículo aponta as competências enquanto objetivo da etapa do ensino fundamental, além de direcionar todas as práticas pedagógicas para a concretização dessa categoria que orienta o que os(as) alunos(as) devem saber (conhecimento estruturado) e prioritariamente o que devem saber fazer (conhecimento prático). Essa é uma orientação que se repete em todos os currículos analisados e demonstra o alinhamento desses documentos com o modelo de educação proposto pela BNCC, que se volta para as demandas práticas e o mundo do trabalho (Macedo, 2016). Destaca-se também a função da padronização das competências como possibilitadora das avaliações internacionais, como destacado no excerto disposto anteriormente. As habilidades também entram, nesse contexto, para uma uniformização que possibilite a avaliação em grande escala.

Essa tendência também está presente no Documento Curricular de Roraima, que divide suas diretrizes em dois documentos. O primeiro abrange a educação infantil e o ensino fundamental, com 586 páginas, enquanto o segundo contempla o ensino médio, com 439 páginas. Verifica-se que a tendência de se dedicar mais prescrições para o ensino fundamental, observada nos quatro primeiros currículos, se confirma no documento atual. A seguir, no quadro 6, a estrutura do currículo roraimense:

Quadro 6 – Organização do currículo roraimense

Parte inicial	Apresentação
	Currículo
Etapa de ensino: educação infantil	Não será detalhada
Etapa de ensino: ensino fundamental	Língua Portuguesa / Arte / Educação Física / Língua Inglesa / Língua Espanhola / Matemática / Ciências / Geografia / História / Ensino Religioso.
Modalidades de ensino	Educação de Jovens e Adultos / Educação Especial / Educação Escolar Indígena / Educação do Campo.
Orientações metodológicas e pedagógicas	---
Acompanhamento, monitoramento e avaliação do documento curricular	---
Biografia	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), dados de SEED-RR (2019).

Acima é apresentada, em linhas gerais, a organização do Documento Curricular de Roraima, que apresenta sete partes: parte inicial, educação infantil, ensino fundamental, modalidades de ensino, orientações metodológicas, acompanhamento, monitoramento e avaliação do documento curricular, e biografia. Percebe-se que a

maior parte dos tópicos também estavam presentes na estrutura dos currículos anteriores, com o acréscimo, no documento atual, de uma parte voltada ao acompanhamento da implementação do currículo roraimense. Essa similaridade mostra como, com base na estrutura fornecida pela BNCC, ocorre uma uniformização dos currículos estaduais.

Assim como os currículos anteriores, o Documento Curricular de Roraima alicerça a estrutura de suas diretrizes nos parâmetros estabelecidos pela Base Nacional, o que circunscreve todo o formato do currículo às demandas estabelecidas pela BNCC: “A estrutura do Documento Curricular de Roraima – DCRR, estabelece o foco no desenvolvimento das competências e habilidades, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental [...]” (SEED-RR, 2018, p. 9).

Como se pode perceber no trecho acima, o próprio documento afirma que o seu principal objetivo é o desenvolvimento das competências e habilidades, que estão diluídas em todas as categorias delineadas pelo texto curricular, o que restringe consideravelmente qualquer adição voltada à originalidade no currículo roraimense. Desse modo, a padronização da educação não se restringe apenas ao documento curricular, uma vez que tais parâmetros visam também gerenciar o trabalho pedagógico no cotidiano escolar, com a regulação dos Projetos Político-Pedagógicos, formação e atuação docente:

[...] não é possível sem que se repense aspectos primordiais do contexto escolar, como: a elaboração cuidadosa de um projeto político-pedagógico que propicie experiências voltadas ao desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades humanas e a formação continuada dos professores, que deve ser ampliada, para um trabalho pedagógico focado no alcance dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades (SEED-RR, 2018, p. 12).

No excerto acima, fica explícito que o projeto cultural almejado pelo currículo de Roraima não é possível sem o alinhamento dos Projetos Pedagógicos da escola e da formação dos(as) docentes em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. Dessa forma, a autonomia escolar é minada por uma regulação neoliberal que retira qualquer imprevisibilidade do cotidiano escolar. Ora, é fundamental lembrar que a experiência escolar não se restringe a parâmetros uniformizadores, e isso se acentua quando se considera a comunidade imaginada formada pela experiência, diversidade, história e cultura amazônicas, que não é considerada em um formato padronizado de educação que não contempla as demandas regionais dessa região (Anderson, 2008; Macedo, 2016; Sacristán, 2000).

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

No plano prático é possível avaliar a aprendizagem sem avaliar o currículo, mas não é possível avaliar o currículo sem avaliar a aprendizagem [...] A partir do que a BNCC trouxe em relação às competências e habilidades, que se quer formar, é possível se delinear possíveis perspectivas de avaliação (SEED-RR, 2018, p. 563).

Como se percebe, apesar de demarcar uma reflexão sobre como as avaliações podem servir à ideologia liberal, o Documento Curricular de Roraima se alia à proposta da BNCC, que apresenta como principal objetivo a padronização do conhecimento para possibilitar as avaliações nacionais (APPLE, 2011). Dessa forma, vê-se que o currículo roraimense adéqua a sua estrutura aos pressupostos advindos da Base Nacional, assim como os currículos já analisados.

Por fim, será verificada a estrutura do Documento Curricular de Tocantins que, como já se ressaltou anteriormente, divide suas diretrizes para o ensino fundamental em vários documentos, que totalizam 996 páginas, enquanto o documento que se volta à educação infantil abrange 159 páginas. Já o ensino médio também se divide em vários, que totalizam 1.027 páginas. Logo, as diretrizes curriculares do Tocantins, juntamente com o currículo de Rondônia, dedicam mais prescrições ao ensino médio e em seguida ao ensino fundamental, sendo que os outros cinco documentos analisados dispensam mais espaço ao ensino fundamental. No quadro 7, a estrutura dos documentos voltados ao ensino fundamental.

Quadro 7 – Organização do currículo tocantinense

Pressupostos teóricos	Apresentação / Processo Ensino e Aprendizagem / Modalidades de Ensino / Avaliação / Referências	
Ciências da natureza	Introdução / Orientações Didáticas	
	Matemática Referências	Introdução / Organizador Curricular
Ciências humanas e ensino religioso	Geografia	Introdução / Competências Específicas / Organizador Curricular
	História	Introdução / Competências Específicas / Organizador Curricular
	Ensino Religioso	Introdução / Competências Específicas / Organizador Curricular
	Referências	
Linguagens	Introdução / Discussão Teórica	
	Língua Inglesa	Introdução / Organizador Curricular
	Arte	Introdução / Organizador Curricular
	Educação Física	Introdução / Organizador Curricular
	Referências	

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), dados de SEDUC-TO, 2019a, 2019b; 2019c; 2019d.

Por meio do quadro 7, percebe-se que, mesmo com os diversos agrupamentos realizados pelos currículos, com a divisão da diretriz tocantinense em vários documentos, a base estrutural do currículo continua a mesma, o que é possível pelo atrelamento desse aos encaminhamentos da BNCC, responsável por essa padronização.

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

Os saberes que integram o currículo se concretizam em competências e habilidades que os estudantes precisam articular para evoluir nos estudos, ingressar no mundo do trabalho e participar de modo ativo na sociedade, apropriando-se dos conhecimentos científicos e historicamente construídos (SEDUC-TO, 2019, p. 8).

Percebe-se, por meio desse excerto, que as competências e habilidades, mais que estruturar o currículo, são as únicas métricas para a transmissão do conhecimento nas diretrizes curriculares. Esse formato não apenas dá conta das

“aprendizagens essenciais” tão propagadas por quem advoga pela BNCC, mas também promove uma profunda padronização, que torna todos os documentos analisados extremamente parecidos uns aos outros tanto em sua estrutura quanto em conteúdo.

Ainda de acordo com o excerto exposto, pode-se perceber como as noções de competências e habilidades estão alinhadas a uma concepção de educação que prioriza o conhecimento prático, visto o destaque para a finalidade da aprendizagem voltada ao mundo do trabalho e à dimensão utilitária da formação dos(as) alunos(as). Destaca-se que o currículo tocantinense coloca como responsabilidade da escola e do(a) professor(a) a aprendizagem e os resultados satisfatórios medidos pelas avaliações:

Ao avaliar o estudante, o profissional da educação entende que é através desse processo que ele consegue constatar a aprendizagem e o resultado do seu trabalho pedagógico. Se a aprendizagem não atingiu os objetivos que eram esperados serve de alerta para o professor de que o ensino também não atingiu seu propósito (SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES DO TOCANTINS, 2018, p. 25).

Como se percebe no trecho acima, a concepção de avaliação do currículo analisado gira em torno dos resultados numa lógica eficientista em que mede não somente o desempenho do(a) estudante, mas também a competência do(a) professor(a), que se torna responsável pelo possível fracasso do(a) estudante. De acordo com diversos trabalhos, a concepção neoliberal de educação propagada pela BNCC, além de transformar o(a) professor(a) em um(a) tarefeiro(a) que reproduz todos os parâmetros encaminhados pelas diretrizes curriculares, que não prezam pela criticidade e sim pela reprodução obediente, também se torna, junto com o(a) aluno(a) e a escola, responsável pelos resultados obtidos pelas avaliações (Sacristán, 2000; Apple, 2011, Melo; Marochi, 2019).

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

3 Considerações finais

Por meio da análise encaminhada dos currículos do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, pode-se verificar que esses documentos seguem, em diversas medidas, o projeto de cultura (Apple, 2008; Goodson, 1997; Sacristán, 2000) encaminhado pela BNCC, isto é, uma educação que preza os interesses do mercado e se alinha aos interesses conservadores. Verifica-se que as diretrizes analisadas apresentam algumas convergências nos encaminhamentos realizados, que se coadunam também às prescrições da BNCC.

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

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

Destacamos, na esteira de Apple (2008), Goodson (1997) e Sacristán (2000), que todo currículo é um projeto de cultura no qual estão intrínsecos alguns objetivos e interesses, que, no caso da Base e, conseqüentemente, dos currículos estaduais analisados, estão alinhados ao fortalecimento do neoliberalismo e neoconservadorismo. Essas perspectivas impõem à educação uma padronização que reserva pouco espaço e profundidade para questões como a identidade regional que passa pela diversidade e história amazônica.

Portanto, a própria neutralidade a que se propõe a Base é contraditória à equidade na educação, visto que, se há pontos de partida diferentes, as ferramentas e condições ofertadas aos(às) alunos(as) também seriam mais efetivas se considerassem essas diferenças. Nesse sentido, para a aprendizagem se tornar significativa, é necessário que o conhecimento a ser ensinado dialogue com o que o(a) aluno(a) conhece. Sem que haja essa relação, a aprendizagem é mecânica, ou seja, existe apenas a memorização, sem que haja a produção efetiva de conhecimento (Moreira, 2006; Masini, 2016; Pelizzari *et al.*, 2020).

Para que isso seja possível, é indispensável que as diretrizes curriculares considerem a cultura do(a) aluno(a). No caso dos currículos baseados na BNCC, é crucial garantir a presença de 40% de parte diversificada em seus documentos, para que a população estudantil amazônica consiga se perceber como parte integrante do que está sendo ensinado. Sem essa conjuntura, o ensino se torna exógeno à realidade estudantil e utilitário, visando apenas às avaliações de larga escala e à dimensão prática da vida, em detrimento da produção de conhecimento, o estímulo à criticidade e à justiça social.

Referências

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. 3. ed. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARENZ, K. H. *Filhos e filhas do beiradão: a formação sócio-histórica dos ribeirinhos da Amazônia*. Santarém: Faculdades Integradas do Tapajós, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. A noção de colonialismo interno na etnologia. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 105-112, 1966.
- COLARES, M. L. I. S.a; FONSECA, A. D.; COLARES, A. A. A educação no processo de transformação social: refletindo sobre a prática docente. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 21, p. e021003-e021003, 2021.
DOI:<https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8660256>

FRANGELLA, R. de C. P. “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. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75647>

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

GONZÁLEZ CASANOVA, P. Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo. *América Latina – Revista do Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales*, [S.l.], v. 6, n. 3, 1963.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *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://geoftp.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: 5 jan. 2024.

MACEDO, E. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa subversiva. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 21, p. 15-32, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i21.289>

MELO, A. de; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. *Educação em Revista [online]*, v. 35, p. 1-23, 2019.

DE PAULA, L. K. *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, MS, 2022.

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

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAPÁ (SEED-AP). *Referencial Curricular Amapaense*. Macapá-AP: SEED-AP, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VlyHyGY5unq-2d1j579fRqyO3lgX7Ept/view>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA (SEDUC-RO). *Documento Curricular de Rondônia*. Porto Velho-RO: SEDUC-RO, 2018. Disponível em: https://transparencia.costamarques.ro.gov.br/CONSELHOS/media/arquivos/attachm ents/referencial_curricular_EI_0.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA (SEED-RR). *Documento curricular de Roraima*. Boa Vista-RR: SEED-RR, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEERR.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ACRE SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DO ACRE (SEE-AC). *Currículo de Referência Único do Acre*. Rio Branco-AC: SEE-AC, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VlyHyGY5unq-2d1j579fRqyO3lgX7Ept/view>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS (SEDUC-TO). *Documento Curricular de Tocantins*. Palmas-TO: 2019. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ (SEDUC-PA). *Documento curricular do estado do Pará: para eEducação infantil e ensino fundamental do estado do Pará*. Belém-PA: Seduc-PA, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ (SEDUC-PA). *Documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do estado do Pará* Documento curricular do estado do Pará: Educação infantil e ensino fundamental. Belém-PA: Seduc-PA, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/bncc/Documento%20Curricular%20Para%20Educacao%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental%20Do%20Estado%20Do%20Para-c304d.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR DO AMAZONAS (SEDUC-AM). *Referencial curricular Amazonense*. Manaus-AM: Seduc, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2UI1x7R>. Acesso em: 5 jan. 2025.

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

STAVENHAGEN, R. Clases, Colonialismo y Aculturación: Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. *Cuadernos del Seminario de Integración Social Guatemalteca*, n. 19, p. 1-76, 1968.

TAVARES, F. M. M.; RORIZ, J. H. R.; OLIVEIRA, I. Caetano de. As jornadas de maio em Goiânia: para além de uma visão sudestecêntrica do junho brasileiro em 2013. *Opinião Pública*, v. 22, p. 140-166, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-01912016221140>