

HISTÓRIA DA AMAZÔNIA, HISTÓRIA DO BRASIL? UMA ANÁLISE SOBRE OS CONTEÚDOS REGIONAIS NA BNCC

Jonata Souza de Lima¹
Érico Silva Muniz²

Resumo: As vivências do cotidiano e em âmbito local trazem elementos importantes para a formação humana. Quando esses elementos ganham espaço no currículo escolar, há uma valorização das linguagens e saberes construídos por uma dada comunidade ou região. Portanto, esse artigo tem como objetivo discutir a dimensão do currículo regional contextualizando esse debate com os conteúdos das disciplinas de História e Estudos Amazônicos. Esse debate tem por base uma pesquisa documental realizada no estado do Pará sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará (DCEP). Além desses documentos, estudamos os projetos políticos-pedagógicos dos cursos (PPC) de Pedagogia e História das principais universidades públicas do Pará e, na pesquisa de campo, traremos um debate de professores que trabalham as disciplinas supracitadas. Os resultados apontam para uma disputa de territórios que ora pesam a regionalidade ora os intentos de um ensino global dentro de um currículo que ainda tem de ser reformulado para contemplar as especificidades locais e do cotidiano. E como conclusões apontamos uma tendência à valorização da regionalidade dentro do ensino superior enquanto a educação básica tem dificuldade em contemplar conteúdos nos âmbitos local e o global.

Palavras-chave: BNCC; História; Currículo; Amazônia.

History of the Amazon, history of Brazil? An analysis of regional content at BNCC

Abstract: The experiences of everyday life and at the local level bring important elements for human formation. When these elements gain space in the school curriculum, there is an appreciation of the languages and knowledges constructed by a given community or region. Therefore, this article aims to discuss the dimension of the regional curriculum, contextualizing this debate with the contents of the subjects of History and Amazonian Studies. This debate is based on documentary research carried out in the state of Pará about the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Document for Early Childhood Education and Elementary Education of the State of Pará (DCEP). In addition to these documents, we study the

¹ Universidade Federal do Pará (jonatasouza3@gmail.com)

² Universidade Federal do Pará (ericosilvamuniz@gmail.com)

political-pedagogical projects of the Pedagogy and History courses (PPC) of the main public universities in Pará and, in the field research, we will bring up a debate by professors working on the aforementioned disciplines. The results point to a dispute over territories that sometimes weigh regionality and sometimes the intentions of a global education within a curriculum that has yet to be reformulated to take into account local and everyday specificities. And as conclusions we point to a tendency to value regionality within higher education while basic education has difficulty in contemplating content at the local and global levels.

Keywords: BNCC; History; Curriculum; Amazon.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: UM RECORTE DO CONTEÚDO REGIONAL

A disciplina de História tem apresentado sua origem como disciplina escolar ao compor o “currículo das Humanidades clássicas do século XIX”, desta data em diante, esta área de estudos tem se demonstrado basilar na educação brasileira (BITTENCOURT, 2018, p. 129). Esta área do conhecimento tem sido moldada dentro do currículo escolar e, recentemente, está em grande processo de transformação pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017). Segundo a LDB/96 (art. 26) a estrutura de uma base nacional comum, deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, e na parte diversificada que surge a disciplina de Estudos Amazônicos, estando no currículo escolar paraense desde 1997, tornando-se obrigatória a partir de 1999 e sendo marcada no *Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará* (DCEP) (PARÁ, 2019, p. 263).

A BNCC e o DCEP são documentos de caráter normativo, definem o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem alcançar. Tais documentos determina uma série de conhecimentos, competências e habilidades que devem ser adquiridas durante o processo de escolarização. Há taxatividade sobre ‘o que trabalhar’ dando prescrições do conteúdo que o professor deve lecionar em cada ano escolar.

Focamos na disciplina de História e Estudos Amazônicos recortando como análise os conteúdos regionais, com isso, nossas pesquisas acabam se limitando ao Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Primeiramente porque somente nesta fase de ensino, há alusão à História regional, na fase do ensino médio, essa questão desaparece. Segundo, porque a disciplina de Estudos

Amazônicos é lecionada apenas no ensino fundamental, anos finais (6º ao 9º ano). Uma outra questão é que no ensino médio e na última fase da educação básica, há uma reestruturação de eixos de conhecimentos (LDB 9.394/96, art. 3.5-a) e inicia-se o trabalho com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, momento em que deve ser construída uma visão global e de preparação do aluno para o mercado de trabalho e avaliações externas.

As BNCCs (2015 e a atual 2017) partem de um movimento para criar instrumentos para unificar o currículo do ensino de História, dentre outras disciplinas. Esse movimento de regulação pública dos currículos tem ocorrido desde o início do século XX. Segundo Bittencourt (2018, p. 137), “a consolidação de um ensino de História da Civilização se fez pelas determinações da Reforma de Francisco Campos de 1931 que uniformizou o currículo em escala nacional”. Há outros movimentos de unificação do currículo, em comum, todas as reformas prestigiam uma manutenção do controle sobre o currículo, que ora se descolavam em certos pontos dos intentos da academia e da sociedade, mas sempre havendo esforços de entidades representativas para que este currículo se moldasse aos interesses populares. Tem-se uma especial atenção à atuação da Associação Nacional de História (ANPUH) que através de seus grupos de trabalho promove debates dentro dessa área de saber, muitas das vezes desfazendo equívocos em políticas públicas do ensino de História.

Para debatermos as ideias postas, primeiro será apresentada a BNCC (2017) no ensino de História focando nos conteúdos sobre a regionalidade. Concomitante a isso, traremos o DCEP que é o primeiro produto curricular da proposta de base nacional e respalda o ensino de Estudos Amazônicos. Com isso, será feita uma análise crítica desses documentos com base no acúmulo teórico produzido por grupos de pesquisa da área de ensino de História e autores que discutem a área das humanidades com foco no currículo e território. Apresentaremos também os esforços das universidades e escolas de educação básica paraenses para manter a regionalidade através de pesquisa documental e pesquisa de campo.

Ressalta-se que as ideias da BNCC (2017) estão em fase de implementação, há muito o que se discutir sobre este documento e como ele deve ser aplicado na formação de professores da disciplina de História, mas já se tem a experiência com a BNCC (2015), que também traremos a debate. No ano de 2020, as prescrições da base nacional e do currículo estadual já têm de

ser aplicadas em sala de aula, por isso, questões sensíveis como a regionalidade e o cotidiano devem ser um tema problematizado.

A BNCC (2017) traz como o objetivo central da História ser trabalhada de forma a estimular no aluno no Ensino Fundamental, anos iniciais, à “autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a sua época e lugar”. Surge bem definida a ideia do “eu e do outro”, o “meu espaço de vivência” e “minha comunidade”. Mostra-se que nesse objetivo, dentro do Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), há maior necessidade de apresentar ao aluno a sua região, além de em toda fase estimular “a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias”. Devem ser estimulados para exercitar o “pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania”. Durante a parte introdutória da disciplina de História, além dessas ideias, há verbos nucleares que orientam o processo de ensino-aprendizagem como: Identificar, compreender, contextualizar, interpretar e analisar (BRASIL, 2017, p. 397-400).

Embora “tenha sido comum em propostas curriculares e em algumas produções didáticas introduzir a história do cotidiano e a história local, opção esta que não é recente”, pode-se afirmar que a maior parte das análises do recorte temático regional está presente no Ensino Fundamental Menor (BITTENCOURT, 2008, p. 164). Isso é muito marcante porque, segundo a BNCC (2017), esse nível “contempla a construção do sujeito” “quando a criança toma consciência da existência de um ‘Eu’ e de um ‘Outro’”. Há, portanto, uma ideia construtivista que parte das primeiras percepções regionais da criança e que deve ser estimulada. Segundo a BNCC (2017), “o exercício de separação dos sujeitos (eu e o outro) é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si”, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (BRASIL, 2017, p. 403).

Do ensino fundamental até o ensino médio há uma dilatação gradativa do espaço, partindo da abordagem regional até a nacional, articulando a história geral com a temporalidade, indo dos fatos familiares, ampliando para a comunidade, a cidade, o Brasil e o mundo. A busca dos agentes históricos passa pelos parentes até os sujeitos da macro História, como marca gradativa do que chamaremos de “círculos concêntricos” em alusão a Machado (2018).

No 1º ano, temos como unidade temática “Mundo pessoal: meu lugar no mundo, eu, meu grupo social e meu tempo”. Nesta fase, a criança ainda está no

processo de autoconhecimento e no ano seguinte ainda lhe será apresentada a visão do “outro”. Nos objetos de conhecimento, temos orações que remetem diretamente ao convívio cotidiano da criança: “a vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial” e nas Habilidades a forte presença de pronomes possessivos nas orações numa ideia endógena: “identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua Comunidade” (BRASIL, 2017, p. 406-407).

No 2º ano, há como fio condutor a ideia do “eu” na unidade temática, nos objetos de conhecimento e nas habilidades, ampliando a visão do “Eu” e indo para a visão do “outro”. Indo além do espaço escolar e familiar, apresenta-se a “comunidade” como elemento primordial a ser trabalhado nesta etapa. Nas unidades temáticas tem-se “a comunidade e seus registros, suas experiências, suas formas de trabalho, suas formas de sustentabilidade. Como objeto de conhecimento ilustrativo, pode-se citar “a noção do ‘Eu’ e do ‘Outro’: comunidade, convivências e interações entre pessoas” que bem ilustra a ideia de uma construção social em *locus*. As habilidades sempre demonstram uma relação tríade entre o “eu” o “outro” e a “comunidade” como se pode notar na habilidade: “Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades” (BRASIL, 2017, p. 408-409).

No 3º ano, o conteúdo será mais complexo, pois não só a comunidade será trabalhada como será discutida a cidade enquanto ente da federação. Nesse momento exploram-se as relações políticas e os sujeitos históricos regionais ganham significação no currículo. Nas unidades temáticas aparecem “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”, “O lugar em que vive” e “A noção de espaço público e privado”. Há como objetos de conhecimento “a produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)” o que exigirá do aluno uma percepção tanto espacial quanto das narrativas históricas que compõe aquela região, consequentemente, surgirão habilidades que mereçam grande concentração do aluno, por exemplo, “Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes” (BRASIL, 2017, p. 410-411).

No 4º ano, a regionalidade desaparece como unidade temática, tem-se agora unidades temáticas que querem explorar a história nacional e geral, evidenciando “transformações e permanências nas trajetórias dos grupos

humanos”, “circulação de pessoas, produtos e Culturas” e “as questões históricas relativas às migrações”. A regionalidade apresenta-se nos objetos de conhecimento através de uma analogia a que o professor deverá realizar, por exemplo, quando analisar “as rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural”, outros pontos dos objetos de conhecimento poderão remeter a uma reflexão regional, contudo aliado a uma perspectiva nacional e de história geral. As habilidades que se pretendem alcançar nessa fase estão em reflexões mais do nível nacional e internacional, por exemplo, de “analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração” (BRASIL, 2017, p. 412-413).

O cotidiano e o regional permanecem marcantes até o fundamental, anos iniciais, depois dessa fase, nos anos finais, a história nacional e geral ganha ênfase e se estende durante todo o processo de escolarização. Diminui-se menção ao plano regional dentro das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades na área de História. A BNCC (2017) se objetiva a proporcionar em sua organização no 1º ao 5º ano em compreender o tempo e do espaço no sentido de pertencimento a uma comunidade ao cotidiano, e essa ideia de comunidade e cotidiano será substituída por uma história puramente nacional e global. Por exemplo, no 9º ano há alusão ao plano regional em uma habilidade que presta a “identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.” (BRASIL, 2017, p. 429). Contudo, no ensino fundamental, anos finais e no ensino médio, o regional e o cotidiano são planos ilustrativos de uma estrutura histórica nacional e global. Essa questão se intensifica no Ensino Médio, tanto por um intento de se construir um currículo baseado em círculo concêntrico quanto pela estruturação disciplinar em áreas de conhecimento que alocam a História dentro das ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Essas questões históricas, de cunho regional e cotidiana, serão englobadas pelo DCEP (2019) e aprofundadas durante 6º ao 9º ano, na disciplina de Estudos Amazônicos que tem bases epistemológicas os componentes curriculares de História e Geografia, sendo que os professores destas respectivas disciplinas têm a prioridade para ministrar Estudos Amazônicos (PARÁ, 2019, p. 233). No DCEP, surgem objetivos de aprendizagem e habilidade diversificados e em diálogo com os intentos da BNCC (2017) de forma a complementar algumas das questões já demarcadas pelos intentos de uma base

nacional. Vários dos trechos citados pela BNCC (2017) são contextualizados no DCEP (2019). No ensino fundamental, anos iniciais, na disciplina de História e no fundamental, anos finais, na disciplina de Estudos Amazônicos, os conteúdos regionais são marcados, os espaços da microssociedade são o foco de estudo. Espera-se nessa fase e disciplinas que o indivíduo já seja competente e hábil de enxergar o seu *lócus* e cotidiano ele possa se compreender dentro do mundo produtivo e se localizar dentro das estruturas de trabalho, consumo e cultura.

UMA ANÁLISE CRÍTICA DA BASE NACIONAL E DO CURRÍCULO ESTADUAL

Partindo do ponto de vista que o processo de definição dos currículos é dinâmico, observamos o peso dos conteúdos regionais e a prevalência de tópicos que configuram uma historiografia nacional e global e nas humanidades, o ensino de História e de Estudos amazônicos são determinantes para o controle desses espaços. Segundo Bittencourt, (2018, p. 137), “o ensino de História da Pátria ou História regional, nas escolas primárias, após a instauração do regime republicano”, tem em sua gênese, motivações distintas dos interesses atuais. Há sempre um conflito de interesses motivando as propostas curriculares do ensino de humanidades, esses interesses abarcam questões espaciais, temporais e grupos de poder. Ainda segundo a autora já houve (e ainda há), a tentativa de justificar predomínios, eleger grandes sujeitos e subordinar os detentores de menor poder ao conformismo. Travamos uma permanente disputa, com todas estas questões que giram em torno de uma base nacional que tenta projetar currículos escolares que atendam a esses interesses.

A BNCC (2017) assume-se não como o currículo, mas como a base para a criação de um currículo que pretende influenciar o currículo estadual, os projetos políticos-pedagógicos de vários cursos, em todos os níveis educacionais, e o plano de aulas dos docentes. Segundo Sacristán (2008, p. 32), este dinamismo social implica na necessidade de repensar essas estruturas e organizar o currículo já que este norteia os diversos fenômenos “pedagógicos, políticos, práticas administrativas, inovações escolares”. Além disso, deve estar claro nas concepções pedagógicas do sistema educacional que “toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo” (SACRISTÁN, 2008, p. 26). Mas, refletindo novamente sobre o dito por Bittencourt (2018), este dinamismo

social implica mudanças no currículo ora sendo feitas para contemplar e representar a sociedade, ora como forma de alienar e controlar a sua forma de interagir no mundo, tudo dependendo de um projeto de poder.

Repensar o currículo é uma forma de dar dinâmica para a história e fazer surgir novas versões e narrativas a serem exploradas. Mas nem sempre essas reestruturações agradam a todos e muito se vê uma manipulação e instrumentalização da disciplina historiográfica. Vejamos a BNCC (2015), na disciplina de História, que pela crítica de órgãos como a ANPUH, foi descrita como incompleta, desarmoniosa ou eurocêntrica e a maior parte dos pesquisadores apontam-na como verdadeiro fracasso, tais críticas que apresentaremos foram importantes para que esta base fosse revisada e reapresentada na versão de 2017. Se por um lado, segundo Silva (2009, p. 125) “a teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações”; por outro, ainda nos apegamos a estes estudos pós-coloniais como uma espécie de denúncia ao eurocentrismo, e algumas vezes esquecemos das estruturas de poder e hierarquia que a própria ideia de estado-nação cria, baseada em narrativas, como, por exemplo, dos conhecimentos hegemônicos produzidos na região sudeste. Em síntese, não é só o eurocentrismo que nos preocupa, mas sim o predomínio das narrativas dos grandes centros urbanos. Pode-se dizer que esse monopólio dos currículos pelos grandes centros urbanos são frutos do que Bittencourt (2018, p. 143) discute como “sistema capitalista globalizado” em que a educação é construída aos intentos da mídia, das avaliações internacionais e do mercado global de consumo.

Pesquisadores criticam o processo de implementação da BNCC e argumentam que este documento em sua essência em 2015 era marcado por uma perspectiva patriótica “brasilcentrista”. Havia uma fragmentada abordagem e muita exclusão dos conceitos e processos fundamentais para a compreensão do mundo contemporâneo com exclusão dos sistemas econômicos como norteadores das relações socioeconômicas que gerava a concepção de direitos humanos subordinados ao consumo (CALIL, 2015, p. 42). Aliás, a própria ideia de nacionalismo dialoga com concepções próximas ao exercício de um patriotismo pouco crítico ou academicamente embasado. Desde o clássico trabalho de Hobsbawm sobre a ideia de nação sabemos que sua concepção contemporânea se constitui como “invenção”, algo que surge como demanda territorial dos estados nacionais e que chega a alcançar os sentimentos e sensações de pertencimento a um dado lugar (HOBSBAWM, 2004). Segundo

Silva (2009, p. 22) uma das questões para a institucionalização da educação em massa através de um currículo que molda e uniformiza indivíduo, entre várias questões, está ligado às “preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração”.

Escobar (2005) ressalta que os conhecimentos baseados no lugar são essenciais para entendermos e trabalharmos o global. Este autor afirma que não há um único modelo local de conhecimento da natureza posto como paradigma, portanto é possível gerar múltiplas identidades, ainda assim, pode-se perceber elementos identitários comuns mesmo em comunidades que nunca tiveram contato umas como as outras. Porém, na relação do regional e do global, temos uma construção de relações de poder onde a estrutura detentora do controle de massas tende a querer evidenciar mais a relação global em detrimento das relações regionais. Isso ocorre porque a globalização se deu num processo “frenético” o que tem feito com que o lugar, as narrativas e saberes regionais desapareçam, ou seja, nossa “compreensão da cultura, do conhecimento, da natureza, e da economia” estão sendo suprimidos pelo processo de globalização (ESCOBAR, 2005, p. 63).

O processo de supressão do local e regional se dão na esfera econômica, educacional, científica etc. Este processo pode ser controlado por lutas pela sobrevivência do regional contra a imposição do global, o que gerou para o sistema hegemônico um “declínio gradual”, ou seja, a força europeia ou ocidental se viu forçada a reconfigurar suas formas de poder sobre as localidades. Esse “declínio do ocidente” é umas das matérias de maior reflexão dos pesquisadores desde o fim do século XIX (GIDDENS, 1991, p. 50). Esse declínio e as lutas pela descolonização são fatores determinantes para a construção curricular que valorize mais os saberes regionais e suplante as narrativas eurocêntricas e dos grandes centros urbanos que são impostas às localidades de menor poder.

As críticas na literatura atual vão muito além dos planos de conteúdo traçados pela BNCC. É possível se ver descontentamento inclusive com a sua logística de organização. Por exemplo, a ideia de “consulta democrática” é questionada por alguns de seus críticos, pois ela foi realizada através de questionários fechados, nos moldes de uma pesquisa de “satisfação do cliente”. Neste método de participação, “cada conteúdo cabe apenas responder se “concordo fortemente”, “concordo”, “sem opinião”, “discordo” e “discordo fortemente” (CALIL, 2015, p. 40). O próprio DCEP (2019) foi organizado

num estilo em que “o documento foi colocado em consulta pública, no site deste Conselho Estadual de Educação, no período de 22 a 30 de novembro, não recebendo nenhuma sugestão da sociedade”, conforme ressalta a própria Resolução N° 769 de 20 de dezembro de 2018. (PARÁ, 2018). Há outras críticas oriundas de pesquisadores da Amazônia, que apontam as falhas da BNCC, decorrentes de pouca participação dos professores da Educação Básica, seja por falha na logística de captação das colaborações, “desprezo” das experiências docentes ou falta de liberação das secretarias de educação para que os docentes da educação básica comparecessem aos fóruns de debate e elaboração (MENEZES NETO, 2017, p. 47).

Com tal forma de ‘diálogo’ não há discussão, problematização ou crítica dos pressupostos gerais dos dois documentos supracitados, a única possibilidade aberta é a proposição de novos objetivos, conteúdos competências etc. tudo acaba sendo ratificado e retificado de acordo com determinado governo e não por linhas de pensamento. Silva Júnior (2016, p. 92) apresenta que na BNCC (2015) permanecem limitações e alguns avanços. Como avanço, a diminuição do eurocentrismo que antes era algo mais marcante nas propostas governamentais. As limitações da BNCC (2015) ocorrem porque houve um tempo curto para a elaboração do documento “menos de três meses”. Além disso, por haver mais aceitação e participação de entidades de interesse privado que normalmente buscam monopólio na estruturação curricular.

Tal forma de construção pode ter sido influenciada pela pouca discussão que ocorre sobre a importância que o currículo possui nas relações sociais, inclusive, “a falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa” (SACRISTÁN, 2008, p. 34). Por este motivo, vê-se o crescimento de formas mecanizadas, usando instrumentos mecanizados para “debater” o currículo. Segundo Arroyo (2013, p. 39) a burocracia administrativa formada por “grupos técnicos desconhecidos impõem a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento”. Esse movimento deflagra um currículo que literalmente é construído de cima para baixo, da estrutura hegemônica para as estruturas detentoras de menor poder.

Uma das críticas mais acentuadas é a visão conteudista da BNCC (2015), que reflete na de 2017, é que retira-se autonomia docente já que sua ação ficará circunscrita apenas na escolha do método, ou seja, do como irá ensinar o

conteúdo a ser examinado (CALIL, 2015, p. 40). Tal argumento é sustentado por críticas que denunciaram a BNCC (2015), em especial, no componente de História, por apresentar elementos que serão usados tão somente com o objetivo de assegurar avaliações externas, ou seja, a BNCC suprime itens de relevância social. Essas prescrições “assumem mais de 60% do currículo o que limita a atuação autônoma do professor em, por exemplo, inserir conteúdos regionais”, mais de acordo com a realidade cotidiana do aluno (MACHADO, 2018, p. 297).

A referida margem de 60% do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio proposta pela BNCC inviabiliza com equidade o imposto pela Lei 9.394/96 (art. 26) sobre a divisão do que é base nacional e o que seria a parte diversificada. Parte do currículo do estudante é, portanto, ocupada por itens demandados por uma macroestrutura. Acredita-se que o currículo deve contemplar a parte nacional e, em equidade, a diversificada, sendo assim, como conclusão podemos tomar que os currículos escolares precisam dar conta dos vieses nacional, local e regional da vivência de professores e alunos. Para que isso ocorra, será necessário que a escola lance reflexões sobre a regionalidade que ainda não estão presentes nas estruturas maiores do currículo. Além disso, cabe uma reflexão que, partindo de uma perspectiva amazônica, o currículo ainda parece ser moldado aos intentos da história do sudeste, tendo em vista que as questões decorrentes dessa região assumem posto de conteúdo básico nacional, ao passo que, a Amazônia, tem seus recortes em nível regional, mesmo esta região tendo sido uma das determinantes em diversos momentos da construção histórica do Brasil. As dificuldades de se ensinar a história numa perspectiva local principalmente pela falta de pesquisas na área. Além disso, as dificuldades no ensino de história regional e ainda a separação canônica e/ou fragmentada do que seriam história local e sua influência na história global. Por exemplo, “a história do bairro, da cidade, do estado, do país é estudada muitas vezes em unidades tantos dissociadas do resto do continente ou do mundo” (GUIMARÃES, 2015, p. 239-240).

Segundo Bittencourt (2008, p. 168), “a introdução da história do cotidiano como objeto de estudo escolar requer que se explorem as possibilidades inerentes do cotidiano, sem se limitar a constatar o “real” ou as motivações possíveis para alunos pouco sensibilizados com a História escolar mais tradicional.” Embora muito bem centrada, esta questão na BNCC (2017) inicia e se encerra no Ensino Fundamental dos anos iniciais, etapa de educação que

só é possível ensinar elementos básicos da vivência histórica do aluno. Dessa forma, nas fases de maior desenvolvimento de criticidade do aluno, o cotidiano e a história regional são substituídos abruptamente por um ensino de História Geral. Assim, o cotidiano do aluno foi posto como um “degrau” mais simples de se compreender a realidade e no seu auge de criticidade apresenta-se a ele a tão discutida forma conteudista de ensino em círculo concêntrico. Segundo Hall (2006, p. 80), sem a valorização do regional, a ideia da “homogeneização das identidades globais” seria proliferada com maior subordinação das identidades locais.

Silva Júnior (2016, p. 97), assim como Calil (2015), destaca em seu trabalho que a BNCC (2015) foi alvo de várias críticas que vão desde o método usado para recolher a colaboração e consulta externa até a aceitação de argumentos dialeticamente factíveis que foram contra alguns planos de conteúdo. A crítica não é restrita à importância dos conteúdos regionais, há manifestos de diversas entidades e grupos de estudos da área de História, acusando a BNCC de promover uma história nacionalista, desconectando o país da história global. Parte dessas considerações acabaram sendo invisibilizadas no momento e sendo revistas apenas na BNCC de 2017. Essas críticas estão disponíveis em forma de Boletins por órgão, como o pelo Grupo de Pesquisa Espaços da ANPUH³, que em 2016 realizou a reunião do Grupo de Trabalho de História Antiga - GTHA com a temática “Novas Fronteiras de Pesquisa em Antiguidade no Brasil”. Destacou-se neste grupo que a proposta de currículo de História da BNCC (2015) “encontra-se na contramão das políticas de ensino governamentais tanto quanto das atuais abordagens de pesquisa e ensino de História e de História Antiga no Brasil e no mundo”.

Algumas questões puderam ser revistas na BNCC (2017), mas isso por conta das lutas que são travadas entre os órgãos de representação e estudos da área de História e Ciências Humanas. Uma questão citada por Silva Júnior (2016, p. 103) é que “os objetivos de aprendizagem propostos nos anos iniciais do ensino fundamental nos remete remetem a círculos concêntricos, nos quais os conteúdos são organizados por estados espaciais, do mais próximo ao mais distante”. Esta mesma organização da BNCC de 2015 se repete na BNCC de

³ Manifesto do GTHA sobre a BNCC. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>. Acesso em: 14 set. 2019.

2017 uma vez que há o desaparecimento de conteúdos regionais ao longo do documento, enquanto o Ensino Fundamental, anos iniciais, possuiu um grande apelo a história numa perspectiva regional, o Ensino Fundamental, anos finais, tem essa questão sendo afunilada até desaparecer no Ensino Médio, ou seja, a história regional é posta como uma espécie de trampolim construtivista. No entanto, a BNCC (2017) vê esse círculo concêntrico como algo natural e necessário, mas entra em contradição com que a teoria espera no ensino de história que tenta reconfigurar a ideia de dicotomia entre o espaço local e o espaço global. Conforme Guimarães (2015, p. 243-244), no “primeiro se ensina isto e só depois aquilo” cria-se a separação de viés impositivo de com a segmentação e compartimentação de conteúdos e conceitos. Além disso, a autora indaga que não se deve buscar uma hierarquia entre espaços, já que a consideração conjunta do local ao global deve ser vista de forma harmônica, dessa forma “o local é uma janela para o mundo” no frequente diálogo que existe na globalização.

A BNCC (2017), dentro de todas as fases de ensino, não alude à Amazônia dentro dos suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidade, salvo em uma habilidade de dentro da disciplina de Geografia, no 8º ano, mesmo assim, sob uma perspectiva socioeconômica e de recursos (BRASIL, 2017, p. 391). No entanto, a historiografia decorrente de outros entes da federação é bem demarcada, por exemplo, as Conjuração Mineira e a Baiana (BRASIL, 2017, p. 424). Não queremos aqui estabelecer hierarquias sobre o que é mais ou menos importante, mas sim questionar o porquê de a Amazônia ter de ser vista como uma parte diversificada, ao passo em que outros fatos históricos, oriundos do sudeste, têm de ser vistos como base nacional comum, dessa forma, minimizando que os educandos brasileiros compreendam a real significação desta região.

Se por um lado, tanto a proposta curricular de base nacional e base estadual dão foco a “analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas” BRASIL, 2017, p. 387) apenas a base curricular estadual realiza esta análise dando foco à região da Amazônia (PARÁ, 2019, p. 265). Estas questões relativas à Amazônia, em especial, a amazônia paraense, são densas historicamente e na atualidade impactam todo o Brasil país, mas são invisibilizadas na base nacional comum e tornam-se questões a serem vistas apenas nas partes diversificadas somente nos estados amazônidas.

Ainda permanecem algumas questões a serem vistas nos debates sobre a BNCC (2017), que continua a reproduzir insatisfações dos críticos em seus planos de conteúdo por conta da sua divisão fragmentada de História nacional, história mundial, história geral, e ausência da amazônia. Segundo Bittencourt (2008, p. 155), essa é uma questão “entre os problemas para a seleção de conteúdos”, pois existem dúvidas de qual área de alcance a ser contemplado.

Segundo Bittencourt (2008, p. 155), essa é uma questão “entre os problemas para a seleção de conteúdos”, pois existem dúvidas de qual área de alcance a ser contemplado. Ainda permanecem algumas questões a serem vistas nos debates sobre a BNCC (2017), que continua a reproduzir insatisfações dos críticos em seus planos de conteúdo por conta da sua divisão fragmentada de História nacional, história mundial, história geral, e ausência da amazônia e a supressão gradativa da regionalidade no geral. Pois parecem ser esse espaços que no momento não chama atenção do ideário capitalista ou dos formuladores de currículo na maioria das vezes oriundos dos grandes centros urbanos.

PARA PENSAR O PAPEL DOS “ESTUDOS AMAZÔNICOS” E UM ENSINO REGIONAL

Em nossa pesquisa identificamos que a universidade é partícipe do processo de validação dos discursos regionalmente construídos, onde surge um freio a esse processo de um domínio do global. Além disso, no meio acadêmico, há debates no processo de descolonização no currículo, o que se reflete em suas próprias práticas pedagógicas na graduação. Há dentro das Universidades, em especial, nos cursos de Pedagogia e História a responsabilidade social em se trabalhar com a regionalidade dentro dos currículos, isso tanto em iniciativas de projetos de ensino materializados nos projetos políticos pedagógicos (PPCs) dos respectivos cursos quanto em atividades de pesquisa e extensão. Para ilustrar essa premissa, realizamos levantamento das disciplinas de cunho regional e históricos do PPC das principais universidades públicas do Pará, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Organização disciplinar nas universidades públicas do Pará⁴.

Instituição	Cursos de Pedagogia	Curso de História
Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus de Belém, Bragança e Cametá	História da Educação Brasileira e da Amazônia Abordagens Teórico Metodológicas do Ensino de História Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História	História da Amazônia I até III História de Bragança I até II (naquela cidade) História da Amazônia Indígena e Colonial História da Amazônia Imperial História da Amazônia Republicana
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) Campus Belém	Metodologia de ensino de História e Geografia	PPC do curso não encontrado
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) Campus Santarém	Estudos Integrativos da Amazônia História da Amazônia e Educação Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de História	História da Amazônia I até II Estudos Temáticos em História da Amazônia (optativa)
Universidade do Estado do Pará (UEPA) Campus Belém	História do Brasil e metodologia do ensino de História Geografia da Amazônia e seu ensino	Arqueologia e história indígena na Amazônia História da Amazônia I até III

⁴ Este levantamento foi organizado com base nos PPCs disponibilizados nos sites das respectivas universidades e cursos e quando não achados online, foram cedidos por e-mail com solicitação endereçada aos institutos e faculdades que congregam os cursos.

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) Campus Marabá	História do Brasil e metodologia do ensino de História Geografia da Amazônia e seu ensino	História Social e Econômica da Amazônia História Indígena e do Indigenismo na Amazônia Estratégias de Ensino de História Local e Regional História da Amazônia I até III
---	--	---

No quadro 1 observamos que as instituições públicas de ensino superior do estado do Pará, mobilizam-se para evidenciar a regionalidade e a historiografia amazônica em seus currículos de formação de professores. Em especial os cursos de licenciatura em História que têm componentes curriculares que inclusive aludem às cidades sedes de seus cursos, como no caso das disciplinas “História de Bragança I e II”. Os cursos de pedagogia da região, normalmente trazem de 2 a 3 disciplinas de escopo historiográfico, lançando também os estudos sobre a Amazônia. É importante refletir que essa regionalidade está presente não apenas no PPC dos cursos, mas em suas atividades de extensão e pesquisa. A regionalidade deve ser compreendida como fenômeno fundante das identidades e subjetividades do local em que a universidade se insere. Dessa forma, a universidade insere em suas práticas diárias, calendários, pilares de ensino, pesquisa e extensão, intervenções que possam ressaltar o sentimento de pertencimento do alunado ao local em que vivem.

Machado (2018, p. 296), em pesquisas sobre essa temática de conteúdos regionais dentro dos currículos do ensino superior, destaca que esta é uma característica muito forte do Pará. Este ente federativo tenta, mais do que a média nacional, em lançar a regionalidade como marca da educação superior, em especial, nos cursos de História. Isso corrobora com o argumento de Bittencourt (2008, p. 160) que diz que “a história regional tem sido, entretanto, objeto de debates constantes entre historiadores e apresenta-se como um desafio do ponto de vista teórico”. A autora defende que a partir de 1970, por iniciativa da ANPUH, vários pesquisadores lançaram esforços em compreender mais a dinâmica da história regional. Bittencourt (2008, p. 161) relata que temas como “processo migratório, as disputas socioeconômicas, a concentração de renda e o crescimento urbano”, temas de suma importância para se compreender o espaço brasileiro, ganham recortes mais regionais em detrimento a “macroabordagens que enfatizavam análises mais gerais”. No

entanto, Machado (2018, p. 298) destaca que “uma breve consulta aos anais dos dois últimos Encontros Nacionais de História da ANPUH, em 2013 e 2015, revela a quase inexistência de qualquer simpósio dedicado a esse tema”.

Segundo Hall (2006, p. 69) há o conflito entre as “identidades nacionais” e outras “identidades locais”, essas identidades estão em conflito com a globalização. Essa resistência ao processo de homogeneização do currículo, que se presta a uniformização da conduta humana sutilmente é configurada por práticas pedagógicas e curriculares que suplantam o regionalismo e a amazônia. Parece ser uma luta fragmentada, às vezes, sem o diálogo entre o ensino superior e a educação básica. Por um lado, o amazônida que tem sua estrutura curricular pautada nos grandes centros e cidades que concentram o capital econômico, do outro lado, os grandes centros urbanos detentores do capital que desconhecem o potencial sociocultural amazônida ou quando lhe é ensinado, só o percebe num viés exploratório de recursos.

Na atual conjuntura, a História visa fazer o contrário, denunciando as mazelas, discriminações e segregações do passado. Para tanto, eliminam-se as ideias de “grandes homens”, “provenientes de uma elite predestinada da Nação”, para inserir narrativas históricas de sujeitos antes marginalizados. Isso implica dizer que o currículo tem de reformular algumas concepções, problematizar “festas cívicas” que cultuam “heróis da pátria”, repensar a ideia de “fundadores das cidades”, repensar o papel da mulher dentro dos acontecimentos históricos que marcam o Brasil e suas regiões (BITTENCOURT, 2018, p. 138). Segundo Guimarães (2015, p. 240), ao longo dos anos, muitas das vezes, as informações da história local foram “organizadas pela memória de um grupo da elite local” o que provoca o ensino seletivo, baseado nos intentos daquela administração. Logo, a universidade deve tomar posse dessas construções narrativas a fim de assegurar o registro da história local de acordo com os princípios metodológicos de uma historiografia responsável com a história das coletividades. A escola deve eliminar o discurso que foi introjetado em seus educandos, de que esses são sujeitos passivos da história e que suas vidas são guiadas pelas escolhas de ‘grandes homens’.

Se essas relações de poder e território não forem debatidos e reformulados, haverá um prejuízo no processo de formação de professores na amazônia paraense, uma vez que, sem a universidade protagonizar os processos de formulação curricular, ela tende a discordar e a não os aceitar, portanto, a universidade e os intentos do governo se descolam. Além disso, os professores

da educação básica trazem as narrativas da prática de ensino na sala de aula, logo, eles são autoridades em questionar a composição de currículo, tanto no viés quantitativo de conteúdos quanto nas necessidades qualitativas apresentadas pelos alunos da rede de ensino básica. Essa mesma premissa acaba fazendo parte do repertório de críticas da maioria dos pesquisadores da BNCC.

É necessário, portanto, discutir como estas questões referentes aos processos de formação de identidade na Amazônia e os conteúdos de história regional estão presentes neste na educação básica. Para tanto, fez-se uma pesquisa de campo com a coleta de dados usando entrevistas, as repostas foram gravadas com um tempo médio de duração de 30 (trinta) minutos. Selecionamos 4 (quatro) professores de uma escola da rede pública de ensino, *locus* este que desenvolvemos outras pesquisas. Os docentes em questão desenvolvem atividades no ensino de História ou de Estudos Amazônicos.

Questionamos nas entrevistas como eles trabalhavam a regionalidade em sua disciplina, qual era a usabilidade da BNCC no seu fazer pedagógico e quais outros documentos eles utilizavam para nortear a organização das disciplinas em questão. Nas entrevistas tentamos compreender a regionalidade e a colocação da Amazônia dentro dos seus discursos. Foi marcante nos depoimentos o reconhecimento dos docentes para a importância da regionalidade e de reconhecer a Amazônia dentro do currículo formal. No entanto, observamos que a logística de implementação da disciplina de Estudos amazônicos e da regionalidade nas perspectivas historiográficas e geográficas encontra desafios. Isso tanto por questões dos próprios docentes quanto da estrutura organizacional da escola.

Por parte dos professores, há pouco conhecimento dos docentes sobre a BNCC e os documentos governamentais do estado e da federação o que nos remete ao pensamento de Sacristán (2008) em dizer que questões do currículo ainda são vistas como burocracia de responsabilidade da estrutura administrativa pedagógica. Nesse imaginário, muitos docentes se eximem da responsabilidade de instituírem os documentos governamentais em seus planos de aula. Para compensar essa questão, seguem mais o livro didático do que as determinações presentes no currículo formal, por este fato, justificamos que a Resolução 769/2018 (art. 2º, linha VII) tenha sido assertiva em já consignar a reformulação dos livros didáticos aos intentos das reformas curriculares promovidas pela BNCC a ser organizada pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Por parte da estrutura escolar, a disciplina de Estudos Amazônicos não é a preferência de atuação ou de lotação dos docentes, antes, dá-se preferência a preencher a carga-horária de trabalho com a disciplina de História e Geografia. Isso ocorre, pois, a disciplina de Estudos Amazônicos, embora obrigatória, ainda é listada como “parte diversificada” (PARÁ: 2019, p. 263). Há no discurso uma clara hierarquização do que seria então a base nacional curricular comum e a base estadual curricular comum. Ter claro esta divisão é o primeiro passo para subverter estas estruturas que hierarquizam o currículo comum e diversificado, ou seja, esses conhecimentos são necessários e precisam ser trabalhados com equidade.

Os mesmos problemas de espaço no currículo do ensino de História nacional acabam por se agravar no processo de ensino de história regional. Este problema é ainda maior no Brasil tendo em vista sua extensão territorial, a diversidade regional, e as diferentes formas de colonização, variações linguísticas, culturais etc. Como salienta Bittencourt (2008, p. 160) desde a década de 1970 “a história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fortalecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional”, não que a história geral ou mundial tenha perdido sua importância. Ainda podemos afirmar que o estudo de história regional e local “é relevante ao processo de construção das identidades” (GUIMARÃES, 2015, p. 245).

Bittencourt (2008, p. 161) indaga que, embora deflagrado o movimento da constituição da história nacional e dele ter sido realizado de acordo com parâmetros regionais para a compreensão do país como um todo, a história regional ainda se subordina à região com o poder hegemônico. Dessa forma, num Estado de grande dimensão territorial, diversidade sociocultural e econômica, a história da capital Belém prevalece nos parâmetros curriculares frente às experiências históricas de outras regiões do estado do Pará e da Amazônia (MACHADO, 2018, p. 302). Isso ignoraria, por exemplo, a influência de outros Estados e regiões no processo de construção socioeconômica em regiões cuja colonização não se deu explicitamente apenas pela capital, isso fica ainda mais aparente se pensarmos em regiões fronteiriças com outros Estados (Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Amazonas, Roraima e Amapá) e países (Suriname e Guiana).

A DCEP (2019) busca aprimorar o conteúdo diversificado tanto como conteúdo como componente de área, nesse caso, os Estudos amazônicos. Esse

documento curricular indaga que apenas a disciplina supracitada não garante que a parte diversificada seja satisfatoriamente abarcada. Portanto, orienta a complementação das propostas pedagógicas regional pelas escolas e sistemas de ensino, ou seja, cabe dentro do espaço escolar aprofundar as questões de regionalidade. Logo, o afinilamento regional que o DCEP (2019) faz ainda não consegue abarcar as questões diversificadas de determinada cidade, portanto, cabe a escola tomar posse dos diálogos destes dois documentos e construir uma base de planos de aula que possa contemplar os estudos amazônicos e históricos de sua territorialidade. Ou seja, no processo de construção do saber em sala de aula é necessário recorrer a mais estruturas curriculares, unir o que é base nacional, currículo estadual, as características do município e da escola. Essa constatação da necessidade de afinilamento do currículo, tendo como parâmetro a BNCC (2017) é algo pouco incentivado nesse documento, na verdade, a organização da BNCC (2017) defende ser mister apenas o afinilamento em nível estadual. Isso pode ser constatado nos materiais complementares para a (re)elaboração dos currículos disponibilizados no site oficial da BNCC (2017)⁵. As orientações da BNCC (2017) a respeito da estruturação curricular, como indaga as orientações, diz que isso não significa a criação sucessiva de outros currículos, mas a sua contextualização em diferentes esferas, de modo que, a estrutura organizativa da BNCC dá subsídio, apoio e encorajamento à estruturação formal do currículo até a fase de “Currículo Estadual”. E o currículo, em todas as esferas têm de partir da BNCC para as outras estruturas, ou seja, a formalização de um currículo que se faz de cima pra baixo.

Em todos os documentos de apoio à implementação da BNCC, há um amparo apenas para a estruturação curricular a nível estadual, mas advertindo que “o termo estado não se restringe à secretaria estadual”. Espera-se, nos intentos dos organizadores da BNCC, que as secretarias estaduais ajam como gestores do “regime de colaboração entre o estado e municípios”. Nesse processo, as secretarias estaduais organizam o plano logístico para a criação do plano estadual. O problema nisso nos remete ao citado pensamento de Machado (2018), que diz que é nas capitais, onde se concentram os debates, os formuladores e as reuniões que se acaba estruturando um currículo que faz com

⁵ Fonte: materiais complementares de apoio para a (re)elaboração dos currículos. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> acessado em 25/01/2020.

que a especificidade da capital seja a especificidade de seus territórios. Com isso, a parte diversificada, por exemplo, de Belém, torna-se a parte diversificada de todo o estado do Pará.

Cabe trazer à baila o pensamento de Arroyo (2013, p. 34) que aponta para que “continuemos contando-nos nossa história para nós mesmos, profissionais do conhecimento e da educação”. Com esta reflexão podemos questionar os motivos pelos quais as estruturas dominantes do currículo quererem uma estrutura curricular globalizada. Nesse discurso, o território de uma estado-nação e de fronteiras econômicas acabam prevalecendo em algo tão subjetivo e identitário que é a construção do currículo, já que “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão da ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’”. (SILVA, 2009, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional, quando contrastada, trata das diferenças e da multiplicidade. Há no cenário global a necessidade de se apresentar esse panorama a fim de garantir sentimentos nacionalistas, de pertencimento, territorialidade etc. Através dessa abordagem de pensamento, pôde-se construir um sentimento de legitimidade de lutas locais, a eleição de sujeitos para as comunidades, e através do currículo escolar, perpetuar estes saberes regionalmente construídos, isto é, se e somente se, a escola transforma estes saberes e conhecimentos legítimos através dos processos de ensino-aprendizagem em todas as fases de escolarização.

Sempre será um desafio discutir a BNCC, principalmente, em um país com tamanha extensão territorial, diversidades socioculturais e várias visões políticas. O presente trabalho trouxe, a partir de pesquisa documental, um panorama atual da amazônia paraense considerando a estrutura curricular das Universidades e dos documentos que norteiam a educação básica, houve a necessidade ampliar esse debate através de uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública estadual. Recortou-se neste trabalho a temática de regionalidade contextualizando esse debate a amazônia paraense evidenciando esta questão tanto no ensino superior quanto na educação básica. Há avanços no contexto social do Pará no debate sobre estas temáticas, porém, questões sobre a Amazônia, ainda são negligenciadas no currículo nacional.

Desde o início das discussões curriculares sobre a regionalidade vemos denúncias que evidenciam projetos de poder que põem a História como a servente das narrativas eurocêtricas, que invisibiliza a formação histórica, as migrações e a diversidade socioambiental da Amazônia. No entanto, na medida em que o pensamento crítico avança, essa disciplina começa a ganhar apoio de forças contra-hegemônicas. Essa questão é preocupante e merece atenção de pesquisadores, pedagogos, das universidades, do contrário, os debates sobre uma base nacional que valoriza a regionalidade pode sumir, dando espaço apenas a teorias que valorizem o currículo homogêneo. O desafio é que os conhecimentos regionais, historicamente construídos, não sejam diminuídos por conta de uma vasta gama de outros conteúdos a serem trabalhados. Não há justa causa para hierarquizar identidades tampouco realizar concessões indiretas ao capital nesta questão, conseqüentemente, esperamos que essa discussão chegue ao ponto em que a Amazônia seja inserida de fato no currículo nacional.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. *A Base Nacional Comum Curricular (2017)*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. *A Base Nacional Comum Curricular (2015)*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- BRASIL. *Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2º ed. 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. São Paulo. v. 32, n. 93, p. 127-149, jun. 2018.

CALIL, Gilberto. Giramundo. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC. *Giramundo*. Rio de Janeiro. v. 2 n. 4, p. 39- 46, dez. 2015.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

GIDDENS, Anthony. Cap. IV – Sistemas abstratos e transformação da intimidade. In: GIDDENS, Anthony. *As consequências da pós-modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13^a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Trad. Maria Celia PAOLI e Anna Maria QUIRINO. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

PARÁ. *Resolução 769 de 20 de dezembro de 2018. Conselho Estadual de Educação do Pará*. Belém, 2018.

PARÁ. *Documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do estado do Pará*. Belém, 2019.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, Componentes Curriculares de História: Perspectivas de Superação do Eurocentrismo. *EccoS - Rev. Cient.*, São Paulo. n. 41, dez, p. 91-106. 2016

MACHADO, André Roberto de Arruda. Entre o nacional e o regional: Uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino da História. *Anos 90*. Porto Alegre. v. 24. n. 45. p. 293-319. 2017.



MENEZES NETO, Geraldo Magella de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). *Crítica Histórica*. v. 8. n. 15. p. 31-61. 2017

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Recebido em 25/09/2019

Aprovado em 20/02/2020