

INFLUÊNCIAS MERCADOLÓGICAS E A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA BNCC E NOS REFERENCIAIS CURRICULARES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

MARKET INFLUENCES AND SOCIOCULTURAL DIVERSITY IN THE BNCC AND THE
CURRICULAR REFERENCES OF THE BRAZILIAN AMAZON

ArthaneMenezes Figueirêdo¹

<https://orcid.org/0000-0001-9124-5086>

Sérgio Luiz Lopes²

<https://orcid.org/0000-0001-8802-7897>

Sheila de Fátima Mangoli Rocha³

<https://orcid.org/0000-0002-4265-3320>

Resumo:

As transformações econômicas globais, influenciadas por uma lógica neoliberal, têm impactado os referenciais curriculares em território amazônico à medida em que reestruturam o mercado de trabalho e provocam mudanças sociais e econômicas significativas na região. Nesse sentido, este estudo objetiva analisar os reflexos da representatividade dos conceitos relacionados às vivências e saberes da diversidade sociocultural dos territórios da Amazônia Brasileira nas Diretrizes Curriculares Estaduais, com ênfase no Referencial Curricular Amapaense (RCA) e no Referencial Curricular de Roraima (RCR). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, com procedimento bibliográfico e documental. Os resultados destacam que os documentos regionais abordam superficialmente as dimensões culturais e sociais locais, negligenciando a integração efetiva dos saberes essenciais para o desenvolvimento das comunidades amazônicas. Essa limitação está ligada à predominância dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), que influenciam a imposição de uma lógica neoliberal e mercantil na educação brasileira, marcada pela padronização curricular, ênfase em competências técnicas voltadas ao mercado global e descaracterização da diversidade cultural local. Assim, o estudo evidencia a necessidade de

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: arthane@unifap.br

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-doutor pela na Universidade Federal de Sergipe. Email: serlupez@yahoo.com.br

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – (UFPel). Email: sheila.mangoli@ufr.br

repensar as políticas educacionais para potencializar a valorização dos saberes regionais, promovendo uma formação que responda às demandas e particularidades locais, a partir do fortalecimento da escuta ativa e protagonismo dos sujeitos amazônicos em seus territórios.

Palavras-chave: currículo; diversidade; mercantilização; formação; políticas educacionais.

Abstract:

Global economic transformations, influenced by a neoliberal logic, have impacted curricular frameworks in the Amazon region as they restructure the labor market and provoke significant social and economic changes in the area. In this context, this study aims to analyze the impacts of the representativeness of concepts related to the experiences and knowledge of the sociocultural diversity of the Brazilian Amazon territories in the State Curricular Guidelines, with an emphasis on the Amapá Curriculum Framework (RCA) and the Roraima Curriculum Framework (RCR). This is a qualitative and exploratory study, employing bibliographic and documentary procedures. The results highlight that the regional documents superficially address the local cultural and social dimensions, neglecting the effective integration of knowledge essential for the development of Amazonian communities. This limitation is linked to the predominance of the Private Hegemony Apparatuses (APHs), which influence the imposition of a neoliberal and commercial logic in Brazilian education, characterized by curricular standardization, emphasis on market-oriented technical skills, and the erasure of local cultural diversity. Thus, the study highlights the need to rethink educational policies to enhance the appreciation of regional knowledge, promoting training that responds to local demands and particularities, based on strengthening active listening and the agency of Amazonian individuals in their territories.

Keywords: curriculum; diversity; commodification; education; educational policies.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, impulsionado por uma lógica neoliberal que tem reestruturado as forças produtivas, as transformações econômicas a nível global tem redefinido o mercado de trabalho e, por conseguinte, as bases estruturantes do sistema educacional brasileiro. No contexto amazônico, essas transformações se manifestam de forma significativa, com mudanças nas dinâmicas econômicas e sociais que impactam diretamente os objetivos da educação regional. A passagem de um modelo fordista, caracterizado pela produção em massa e pela rigidez da mão de obra fixa, para um paradigma marcado pela flexibilidade e intermitência do trabalho, resultado das recentes reformas trabalhistas, alterou substancialmente as relações sociais e produtivas.

Nesse cenário, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) assumem papel central na reprodução dessa lógica neoliberal, uma vez que atuam para consolidar os interesses do setor mercantil e influenciar diretamente os processos educacionais. Os APHs são instituições, entidades ou agentes privados que mediam um sistema coercitivo do Estado e cumprem um papel fundamental na produção do consenso político e ideológico, de modo a produzirem uma ideologia dominante (Gramsci, 2007). A emergência de novas forças produtivas, nesse contexto de competitividade e performatividade, ressalta a busca destes APHs para a inserção da Amazônia no atual modelo de dominância privada, em detrimento das especificidades culturais e socioterritoriais da região.

Dito isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu e foi implementada em um contexto de forte influência de interesses privados e do pensamento neoliberal, marcado pela diminuição do papel do Estado e pela crescente presença de APHs em áreas como a educação. O Estado, em sua natureza política e civil, é mediado pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), que sujeitam às políticas educacionais à prevalência de ideologias econômicas, políticas e sociais dominantes (Carvalho; Algebaile; Carvalho, 2024). Atualmente, o reflexo disso pode ser notado quando a educação escolar, além de funcionar como mercado lucrativo, também se torna um instrumento de reprodução desta racionalidade.

Nessa perspectiva, a lógica que prevalece é a necessidade de escolher, no “cardápio” ofertado hegemonicamente, quais conhecimentos devem ser contemplados no currículo escolar entre aqueles dispostos na proposta curricular. Tais conteúdos são listados como referência para mecanismos de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), formados pelo consenso de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) em torno de metodologias de controle de qualidade educacional via testes padronizados. Assim, com um referencial padronizado, se define o desenvolvimento dos alunos, de suas instituições de ensino e, por consequência, do trabalho docente que é realizado.

Para Frigotto (2010), a educação consiste em um campo de constantes disputas, nas quais o poder hegemônico se coloca como superior aos processos educativos desenvolvidos com autonomia pedagógica e voltado às práticas culturais, não sendo aceitos os movimentos contrários. Esse também é o entendimento de Arroyo (2013), que ressalta a importância de reagir a esse controle político, materializando uma educação representativa dos sujeitos e suas diversidades, na busca pela construção efetiva de um currículo inclusivo. Compreende-se que existem, portanto, dois projetos distintos de educação, por um lado, a manutenção de um poder hegemônico e dominante e, por outro lado, afeto às classes trabalhadoras e sujeitos cujos modos de ser, pensar e viver são marginalizados e perseguidos.

Nessa perspectiva, com relação às abordagens que priorizam apenas o conteúdo a ser ensinado, é fundamental problematizar o próprio processo do conhecer na vida dos estudantes, especialmente daqueles da educação básica, bem como os impactos que os conhecimentos escolares exercem sobre suas vidas presentes e futuras. Entende-se, assim, que uma comunidade escolar não pode prescindir dessa discussão, que precisa ser conduzida pelos diversos membros da escola e incorporada no currículo de forma deliberada e significativa. A questão central é: a escola tem promovido essas reflexões? Existem espaços para que novas reflexões possam emergir e se consolidar no cotidiano escolar?

A BNCC é considerada um documento prescritivo padronizante de conhecimentos, competências e habilidades formativas que, em tese, assegura o conjunto de saberes que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018a). Em seu texto, define a superação dos desafios educacionais, com enfoque para competências que são adotadas em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Brasil, 2018a). Porém, em essência, seu papel de construção é questionado, uma vez que sua formação é pautada em habilidades que possibilitam

uma formação centrada na globalização, com o sentido de capacitar mão de obra para o fortalecimento do mercado capital.

Ademais, observa-se que a BNCC estabelece uma obrigatoriedade para que todos os entes federados cumpram as diretrizes expressas em seu documento (Brasil, 2018a). Essa normatividade, prevista no regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, visa assegurar um padrão formativo comum em todo o país, guiado pelas aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018a). No entanto, essa centralização e uniformização curricular acabam por restringir a autonomia desses entes na construção de currículos que reflitam as diversidades sociais e culturais regionais, especialmente no que tange à Amazônia, com suas especificidades e modos de vida próprios.

Pensar em um projeto educativo emancipatório para os sujeitos que residem nos territórios amazônicos implica considerar a diversidade das realidades presentes nessa região, suas particularidades culturais, sociais e ambientais. A BNCC, enquanto política pública de caráter normativo para a Educação Básica brasileira, serve como referência para a elaboração dos Referenciais Curriculares Estaduais, que são objeto do presente estudo. A BNCC se estrutura em campos de experiência para a Educação Infantil, e em áreas do conhecimento e componentes curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, prescrevendo competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018a).

No entanto, para que o projeto educativo seja verdadeiramente emancipatório e respeite os modos de ser e viver dos povos amazônicos, é necessário que tais referências curriculares e políticas estejam abertas à pluralidade cultural e à diversidade socioterritorial da Amazônia, possibilitando construções curriculares que integrem saberes locais, práticas comunitárias e modos de vida específicos. Nesse sentido, o estudo tem por objetivo analisar os reflexos da representatividade dos conceitos relacionados às vivências e saberes da diversidade sociocultural dos territórios da Amazônia Brasileira nas Diretrizes Curriculares Estaduais, com ênfase no Referencial Curricular Amapaense (RCA) e no Referencial Curricular de Roraima (RCR), elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de objetivo exploratório, com procedimento bibliográfico e documental. À vista disso, o estudo inicia com a contextualização a contextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando seu papel como política normativa que orienta a Educação Básica brasileira. Em seguida, aborda os aspectos da diversidade sociocultural presentes na Amazônia Brasileira, ressaltando a complexidade e a riqueza dos saberes, modos de vida e experiências das populações que habitam esses territórios. Assim, se propõe a contribuir com a construção de currículos que integrem os conhecimentos e saberes locais, assim como os modos de vida regionais.

A BNCC E OS ASPECTOS DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

É da natureza humana a ação de conhecer. E toda ação gera desafios e conflitos, necessários para que cada um entenda o significado das coisas, das relações sociais, e do mundo concreto. A

pesquisa, as perguntas e a construção de conhecimento são inerentes à humanidade. E tal processo está se tornando mais complexo uma vez que o homem produz novos desafios tecnológicos, científicos e humanos. Nesse contexto de complexidade crescente, as políticas educacionais desempenham um papel crucial na orientação do ensino no país e, por consequência disso, são historicamente alvos de disputas de poder.

Apesar de o Ministério da Educação (MEC) garantir que a construção e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contou com ampla participação e respaldo legal, diversas críticas apontam para as influências nacionais e internacionais envolvidas em sua elaboração. Instituída pelo Parecer CNE/CP nº 2/2017 e pelo Parecer CNE/CP nº 22/2018, a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem desenvolver, orientando a elaboração dos currículos e práticas pedagógicas (Brasil, 2017; Brasil, 2018b).

Enquanto meio de controle e defesa de suas estruturas ideológicas de poder, a Educação Baseada em Evidências (EBE) surge como fonte de fundo para validar o sentido dado às decisões tomadas pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), sob o *slogan* de que estão sendo construídas “políticas baseadas em evidências” (Minto, 2023). Tal cenário é realizado de modo sistêmico, com a promoção de projetos ideológicos que mantém e difundem os interesses da classe dominante, pois ao advogar o uso do termo “evidências” com o discurso de qualificação, se tem como segundo plano reduzir a educação a um processo técnico-operacional pautado na eficiência e produtividade (Minto, 2023).

Ademais, há questionamentos quanto ao perfil formativo definido para os estudantes em todo o país, que parecem favorecer uma educação padronizada e excessivamente tecnicista. Nesse cenário, a pedagogia das competências surge como um princípio orientador para o ensino, influenciada de maneira significativa pelo neoliberalismo. Essa abordagem promove uma formação marcada por uma lógica de competição constante e flexibilidade, especialmente em relação às demandas do mercado de trabalho (Apple, 2003). Longe da neutralidade, a educação como um ato político é reprodutora de formas de consciência e controle social, com influência sob a visão de mundo das pessoas (Apple, 1982).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, estabelece um conjunto de conhecimentos considerados essenciais, integrando-se a um sistema nacional de avaliações centralizado e classificatório, reforçando uma lógica que privilegia resultados e *rankings*. Tal sentido pedagógico é centrado no direcionamento curricular para que os sujeitos estejam aptos a competir no mercado global e, por consequência, tem colocado áreas das humanidades, como filosofia e sociologia, como secundárias (Trevisol; Schoenardie, 2024). Essa relação entre política educacional e avaliação centralizada revela uma orientação que prioriza a padronização e a competitividade no desenvolvimento do currículo escolar.

Nessa perspectiva, as competências funcionam como a linguagem do mercado e representam os princípios centrais da reestruturação produtiva e do capital, principalmente apoiados pelas tecnologias da informática e inteligência artificial. Frente à alta competitividade, grandes empresas adotam novos padrões de gestão e conhecimento, que exigem um novo perfil profissional. Esses princípios, organizados em competências e habilidades, são incorporados nos

currículos escolares, que atuam como espaços essenciais para a disseminação, apropriação e reprodução dessas demandas (Lima; Sena, 2020).

Considerando as dimensões continentais do Brasil e sua rica diversidade sociocultural, algumas regiões enfrentam sérios desafios relacionados à estrutura escolar e ao acesso a bens e serviços essenciais para uma educação de qualidade. Grupos marginalizados, como as populações camponesas, recebem atendimento muitas vezes precário. Na Amazônia, essa complexidade se amplia, pois além dos agricultores tradicionalmente chamados de camponeses, convivem povos indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e assentados, tanto em áreas rurais quanto nas zonas centrais e periféricas das cidades. Nesse contexto,

As Amazônias são atravessadas por fronteiras linguísticas, étnicas, culturais, éticas, ambientais, civilizatórias e marcadas por distintas formas de ver e estar no mundo. Para os povos que habitam a região, a terra e o território são lugares de vida, de reprodução da vida, lugares de (re) existência (Camargo *et al.*, 2022).

Dessa forma, é possível afirmar que um currículo centrado em conhecimentos padronizados para o Brasil como um todo não contará com os mesmos estudantes, sendo que estes não terão os mesmos acessos a cultura e nem as mesmas necessidades de vivência. Isso é especialmente evidente na Amazônia, onde convivem múltiplos sujeitos e saberes, marcados por singularidades e demandas específicas, com diferenças que impactam nos resultados das avaliações, tornando-os distintos daqueles observados em grandes polos urbanos e industriais.

Considerando que os conhecimentos definidos pela BNCC estão vinculados às avaliações nacionais, que determinam o “grau de desenvolvimento” de localidades, escolas e municípios, e que esses conceitos são baseados predominantemente em modos de vida urbanos, preocupa-nos saber que as assimetrias regionais poderão gerar classificações excludentes. Isso reforçará as desigualdades sociais e ampliará as dificuldades de acesso, permanência e progressão dos estudantes na escola e na educação superior.

Diante das questões pertinentes à criação e implantação da BNCC no país, nos questionamos como fica a representatividade dos sujeitos que vivem em regiões onde o desenvolvimento, na perspectiva do capital, ainda não é realidade e onde, portanto, os sujeitos vivem uma lógica própria, voltada à sobrevivência que, muitas vezes, depende de conhecimentos específicos e que não fazem parte do repertório comum ao currículo nacional. Destacamos, nessa perspectiva, os territórios das múltiplas Amazônias, como apontam Porto-Gonçalves (2001), Hage *et al.* (2020) e Camargo *et al.* (2022), que se caracterizam pela diversidade de suas culturas, saberes, tradições e modos de ser e viver singulares, que se tornam fundamentais para suas existências.

A BNCC alinha-se a um território de estruturas neoliberal cujos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), impõem aos países aliados suas propostas educacionais para que estes se ajustem a acordos que são

firmados como instrumento de financiamento (Shiroma; Evangelista, 2019). Tais propostas são difundidas e tais visões são engendradas por muitos organismos educacionais nos diversos países. Vale lembrar aqui de Santomé (2003), quando ele assinala que os organismos multilaterais tanto

o FMI quanto o Banco Mundial são instituições supranacionais que, além de forte poder econômico que possuem, também dedicam um esforço enorme para elaborar e promover discursos que possam convencer a população de que o seu trabalho é fruto de um compromisso com o bem-comum, que a sua tarefa é desinteressada e neutra (Santomé, 2003, p. 18).

Observamos que o principal propósito das políticas neoliberais, impulsionadas pela agenda global dos organismos multilaterais, é alienar e impedir que os sujeitos, em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, compreendam plenamente os discursos dominantes que projetam a ideia de um compromisso pelo bem comum. As propostas apresentadas, como as da BNCC, utilizam a vinculação dos processos educativos à promoção de habilidades e competências alinhadas aos interesses do sistema financeiro e à centralização do financiamento da educação. No contexto brasileiro, essa lógica se agrava com cortes profundos nos investimentos educacionais, que têm sido combustível para o avanço do neoliberalismo, pois a ação coordenada pelos APHs contribui para a reprodução e ampliação das desigualdades sociais, regionais e culturais. Isto é, os APHs promovem um currículo e uma política educacional que reproduz a força de trabalho flexibilizada, que molda a consciência e a consequente aceitação dos sujeitos ao *status quo*.

Na Amazônia não tem sido diferente. As crises cíclicas do capital, a exemplo da crise de reestruturação produtiva baseada no toyotismo em 1970, têm provocado mudanças globais e reconfigurado o modo de vida e o mundo do trabalho, sendo que, na região Norte, observa-se uma presença crescente da iniciativa privada no sistema público (Andrade *et al.*, 2022). Nessa ótica, a BNCC está atrelada a um modelo hegemônico e conta com blocos bem definidos como: a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Todos Pela Educação e o Bradesco (Macedo, 2014). Tais grupos têm se ocupado com um modelo de implementação da BNCC com enfoque nos interesses empresariais, assessorando diretamente às secretarias de educação, de forma que o pensamento hegemônico vai se constituindo (Macedo, 2014).

Tal visão evidencia aquilo que Arroyo (2017) nos apresenta e que corrobora com os pressupostos da proposta curricular atual, a qual não é capaz de atender as necessidades locais dos territórios diversos das regiões brasileiras; ou seja, não inclui diversidade local, nem saberes e modos de viver característicos de populações do campo, das águas e das florestas amazônicas.

Sendo assim, é possível afirmar que um currículo centrado em conhecimentos adequados à realidade local que respeita singularidades e necessidades distintas dos territórios, possivelmente resultará em melhorias para as comunidades que terão profissionais melhor qualificados e com conhecimentos importantes para o desenvolvimento de seus territórios. Afinal, a proposta apresentada pelos grupos tem o propósito de impor muitas vezes um *ethos* oposto ao mundo concreto e um modo de agir que se submete à lógica capitalista e predatória, contrária à lógica da subsistência com sustentabilidade largamente utilizada pelos povos da Amazônia, em defesa dos seus territórios.

Em nossa região, historicamente o currículo utilizado pelos organismos legais não leva em conta os valores da tradição, os hábitos e símbolos culturais ligados ao ambiente que os sujeitos se encontram inseridos. De acordo com os estudos de Arroyo (2017) o currículo além de ignorar, também tem ocultado os saberes dos coletivos populares. Para ele, é fundamental superar as estruturas rígidas que ainda definem o que é considerado currículo, pois nem todo conhecimento pode ser confinado a espaços pré-estabelecidos (Arroyo, 2017). Nesse sentido, Arroyo (2017) destaca que as chamadas grades curriculares tendem a fortalecer o conhecimento hegemônico, relegando os saberes do senso comum à margem do processo educacional.

Faremos aqui uma breve crítica a BNCC que tem se utilizado de um discurso homogeneizador nas múltiplas Amazônias sem levar em consideração o *lócus* que é de diversidade, de diferenças de hábitos e crenças e dos diversos saberes e das muitas epistemologias e desafios em um território de pluralidades. A nossa preocupação refere-se às prescrições ofertadas pela BNCC que tem gerado muitas disparidades em nossa região. Tal modelo tem gerado exclusão dos povos do campo e das florestas em nossa região uma vez que exclui valores, hábitos e regionalismos específicos de cada ambiente; jovens e comunidade em geral são coisificados para atender aos interesses do mundo capitalista.

A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO AMAPÁ E DE RORAIMA

No contexto cultural da Amazônia, especialmente nos estados do Amapá e Roraima, regiões marcadas por políticas colonizadoras e frequentemente excludentes, destaca-se a importância de construir um currículo que respeite a diversidade e o multiculturalismo presentes nesses territórios. Esses espaços são habitados por diferentes povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e outras comunidades tradicionais, cujos saberes e formas de subsistência são singularidades centrais para a preservação da vida e cultura local. Um currículo que valorize essas diversidades possibilita o reconhecimento dos complexos conhecimentos ambientais, culturais e sociais dessas populações, promovendo uma educação que dialogue verdadeiramente com as realidades regionais e contribua para a inclusão, a valorização dos direitos e o fortalecimento das identidades locais.

Na Amazônia, século XXI, temos debates importantes a respeito de currículo e contemporaneidade, de modo a favorecer a produção de saberes constituídos no espaço escolar. Exige-se uma transformação tanto dos conteúdos como dos métodos utilizados pelos docentes na atualidade; exige-se ainda princípios epistemológicos com os quais se interprete o conhecimento na atualidade no espaço escolar. O conhecimento não pode ser concebido como acabado ou neutro. Desse modo, o respeito e reconhecimento aos saberes identitários do outro se constrói na prática social diária levando em consideração as diversas realidades locais.

Ao analisar os Referenciais Curriculares produzidos a partir da BNCC nos estados do Amapá e Roraima, especificamente o Referencial Curricular Amapaense (RCA) e o Referencial Curricular de Roraima (RCR), observa-se uma grande aderência aos termos e diretrizes do documento nacional. Essa similaridade resulta em pouca alteração nas orientações do perfil

formativo para os estudantes desses territórios amazônicos. Conseqüentemente, tais propostas reforçam uma formação padronizada, deixando pouco espaço para a inclusão das particularidades dos contextos regionais, suas culturas, ancestralidades e saberes cotidianos das populações locais, aspectos fundamentais para uma educação verdadeiramente contextualizada e plural.

No texto dos documentos analisados, é possível notar, por exemplo, comparando a presença de termos chaves nos textos referentes aos documentos investigados, no que tange aos materiais que norteiam a Educação Infantil e Anos Iniciais, observamos que a palavra “Amazônia” praticamente não aparece no documento BNCC, apenas uma menção ao termo, enquanto no RCA esta palavra aparece 8 vezes e no RCR nenhuma (Amapá, 2018; Roraima, 2019). Por sua vez, o termo “diversidade” se evidencia mais no RCA, com 146 registros, enquanto na BNCC o termo é encontrado 106 vezes e no RCR é encontrado 204 vezes (Amapá, 2018; Roraima, 2019).

Outro termo que consideramos importante para identificar a presença de um propósito diferenciado na formação dos territórios investigados foi, exatamente, a palavra “território”, que aparece 50 vezes no RCA, 46 vezes na BNCC e 98 vezes no RCR (Amapá, 2018; Roraima, 2019). Observamos ainda a presença do termo “cultura”, que está registrada 638 vezes no RCA, 458 na BNCC e 872 no RCR (Amapá, 2018; Roraima, 2019). Entretanto, cabe destacar ainda que o termo “competência” aparece 103 vezes na BNCC, 96 vezes no RCA e 161 vezes no RCR, assim como “habilidade” está registrada 295 vezes na BNCC, 209 vezes no RCA e 478 vezes no RCR (Amapá, 2018; Roraima, 2019).

A diferença na frequência e na valorização de termos como “Amazônia”, “diversidade”, “território” e “cultura” nos currículos locais (RCA e RCR) em comparação com a BNCC indica a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH). Nesse sentido, notamos, em relação aos termos Amazônia, diversidade, território e cultura, que o documento relativo ao RCA apresenta mais registros entre os três e o RCR não faz nenhuma menção ao termo, porém apenas em relação ao termo cultura e território podemos dizer que a diferença é significativa, com destaque para o RCR, que contém quase o dobro de menções do que no RCA em relação a ambos os termos. Por sua vez, os termos competência e habilidade, embora menos ressaltados no RCR, aparecem bastante no RCA e na BNCC.

Além disso, mais uma vez o destaque é para o RCR, que possui mais que o dobro de registros que o RCA para a palavra “habilidade”, mas também possui próximo do dobro de menções referente ao termo “competência”. Dessa forma, podemos constatar que a presença dos termos nos documentos estaduais não configura um diferencial importante em relação às orientações emanadas pelo documento nacional, que não é afeto às questões específicas. Logo, podemos perceber que há uma reprodução significativa do teor formativo presente na BNCC nos referenciais estaduais analisados.

De acordo com Decker e Evangelista (2019), há uma relação direta entre as propostas do Banco Mundial (BM), principal agente externo das reformas educacionais no Brasil, e a Teoria do Capital Humano (TCH). Essa relação se manifesta na ênfase da formação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências, adotando um modelo educacional pragmático e tecnicista. O objetivo central desse modelo é preparar mão de obra para o mercado de trabalho,

alinhada às exigências do cenário econômico atual, marcado pela flexibilização, competição e responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso profissional. Nessa perspectiva,

Produzir “habilidades e competências” pela escolarização é o sentido da concepção do Banco: uma educação meritocrática, centrada (aparencialmente) no indivíduo, instauradora da competitividade e da flexibilidade, orientada por uma formação estritamente pragmática em consonância com os interesses burgueses. Desse modo, as questões relativas à formação de “capital humano” foram descritas como individuais e sua solução posta como tarefa da escolarização vista como “valor econômico” a ser apensado à força de trabalho, reduzida que foi a “investimento” (Decker; Evangelista, 2019, p. 9).

Tal perspectiva corrobora com a presença do empresariado na construção e implementação da BNCC e, conseqüentemente, dos Referenciais Curriculares construídos pelas Secretarias de Educação dos estados brasileiros a partir de sua implementação. Macedo (2014) denuncia e critica a influência significativa de parcerias oriundas da classe empresarial na formulação da política curricular brasileira oficializada pela BNCC. Entre os diversos atores empresariais presentes nesse processo, destacam-se representantes de grandes bancos como Itaú (Unibanco), Bradesco e Santander, além de empresas de grande porte sem vínculos diretos com a educação, como Gerdau, Natura e Volkswagen. Essa participação evidencia a articulação de interesses empresariais na definição de um currículo alinhado à lógica de mercado, influenciando a educação pública para moldar uma formação profissional voltada para os objetivos econômicos da classe dominante.

Não podemos esquecer que também corrobora com os estudos e definições presentes no documento nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de algumas fundações que operam na perspectiva de sedimentar os conhecimentos hegemônicos reconhecidos como válidos: Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Todos pela Educação, Amigos da Escola, dentre outros (Macedo, 2014). Essas instituições trabalham na perspectiva de associar suas pautas empresariais e econômicas ao setor educacional brasileiro, consolidando uma disputa por projetos de educação alinhados ao neoliberalismo. Assim, há uma adoção de termos e conceitos como empreendedorismo, meritocracia, competências e habilidades, que reforçam uma visão de educação centrada na preparação de sujeitos para o mercado de trabalho, promovendo a responsabilização individual pelo sucesso e o desempenho baseado na competição.

Ao analisar a presença de termos que remetem a discussão formativa a questões mais específicas dos sujeitos da Amazônia, verificamos se os documentos registram os termos “Educação do campo”, “ribeirinho”, “Quilombola”, “indígena” e “Educação de Jovens e Adultos” (Amapá, 2018; Roraima, 2019). Em resposta à consulta sobre o termo “Educação do campo”, a BNCC possui apenas 1 registro, enquanto no RCA foram localizados 15 vezes e no RCR, encontramos 26 vezes (Amapá, 2018; Roraima, 2019). O termo “ribeirinho”, por sua vez, aparece 1 vez na BNCC, 10 no RCA e 7 no RCR (Amapá, 2018; Roraima, 2019). “Quilombola” foi registrado 3 vezes na BNCC, 64 vezes no RCA e 4 vezes no RCR (Amapá, 2018; Roraima, 2019). Já o termo “Indígena” aparece 78 vezes na BNCC, 148 no RCA e 370 no RCR. “Educação de Jovens e Adultos” está inserido 1 vez na BNCC, 26 vezes no RCA e 7 vezes no RCR (Amapá, 2018; Roraima, 2019).

Novamente, há um destaque dos termos no RCA em relação ao RCR e a própria BNCC. Porém, consideramos que o acréscimo não é tão significativo, ao considerar a enorme presença e necessidade de educar para essas minorias que, nos estados do Amapá e Roraima são expressivos e demandam atenção especial à população que vive nas regiões. Nessa seara, a limitação é uma expressão das relações de poder e da estrutura social capitalista que persiste em reproduzir desigualdades e invisibilizar saberes e necessidades específicas das classes subalternas, como indígenas, quilombolas e comunidades do campo e ribeirinhas. A hegemonia cultural e política expressa na BNCC, como projeto nacional, reflete interesses das classes dominantes e seus aparelhos privados de hegemonia, que mantêm a homogeneização da educação e a reprodução das relações de exploração e dominação social.

Os registros demonstram a ausência de uma proposta efetivamente direcionada ao fortalecimento dos saberes e das culturas regionais. Apesar de a educação indígena receber maior atenção, tanto no Referencial Curricular Amapaense (RCA) quanto no Referencial Curricular de Roraima (RCR), devido à obrigatoriedade legal e ao número significativo de povos originários presentes nesses estados, não se percebe uma real preocupação em valorizar e potencializar os saberes e culturas locais que possam contribuir para o desenvolvimento das comunidades amazônicas, principalmente na Amazônia Amapaense e Roraimense. Essa lacuna é evidente nos documentos que orientam as práticas pedagógicas nas escolas urbanas, assim como naquelas situadas em territórios do campo, das águas e das florestas, onde vivem ribeirinhos, pescadores, assentados, extrativistas, agricultores, indígenas, quilombolas e outros povos tradicionais. Tal cenário evidencia uma fragilidade na promoção de uma educação que realmente dialogue com a diversidade e as especificidades socioculturais da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou as limitações na representatividade dos saberes e da diversidade sociocultural dos territórios amazônicos nas Diretrizes Curriculares Estaduais, com foco no RCA e RCR. Os resultados indicam que os documentos regionais abordam de forma superficial a vida e cultura locais, de modo a negligenciar a incorporação efetiva de saberes essenciais para a sobrevivência e o desenvolvimento das comunidades amazônicas. Nessa perspectiva, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) representam uma presença da lógica neoliberal e mercantil na educação brasileira, com a padronização dos currículos, a promoção de competências técnicas e o fortalecimento de habilidades alinhadas às demandas do mercado de trabalho global.

Por um lado, a pesquisa revela que as Diretrizes Curriculares Estaduais apresentam avanços ao evidenciar uma maior presença de termos que reconhecem, ainda que de forma limitada, as especificidades culturais e sociais da região, como os saberes indígenas e das comunidades tradicionais. Por outro lado, por mais que essas iniciativas regionais promovam certa abertura para a diversidade, os documentos ainda evidenciam fragilidades profundas, como a superficialidade na incorporação dos saberes locais e a vinculação ao currículo nacional, que privilegia um modelo excludente, homogêneo e alinhado aos interesses neoliberais e mercantis. Diante disso, no que tange à reflexão crítica no contexto amazônico, observa-se que apesar de algumas iniciativas pontuais, a maioria das escolas ainda não promove espaços suficientes para que novas reflexões

emergentes se consolidem no cotidiano escolar, principalmente aquelas que dialoguem com as especificidades culturais, ambientais e sociais da região.

À vista do exposto, as disputas curriculares revelam um projeto hegemônico que exclui identidades e histórias de vida dos sujeitos amazônicos, impondo um *ethos* alheio à realidade local. Pressupõe-se que a BNCC, RCA e RCR fazem parte de um modelo excludente e padronizado, alinhado a um projeto neoliberal, fortalecido pelos APHs, que controla a ação docente e molda a formação para o mercado de trabalho, incompatível com a diversidade sociocultural da Amazônia e com a promoção da autonomia dos sujeitos. De tal modo, são descaracterizados os conhecimentos necessários à vida nos territórios do campo, das águas e das florestas amazônicas.

Assim, a disputa por um currículo na Amazônia revela a atuação clara dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), que impõem um projeto curricular alinhado aos interesses da classe dominante e do mercado. Tais aparelhos representam a imposição de um *ethos* hegemônico que exclui identidades e histórias de vida dos sujeitos amazônicos, substituindo seus saberes e culturas por um currículo pautado no controle ideológico e nas relações de poder. A partir disso, é possível afirmar que, apesar da presença de iniciativas pontuais e do potencial dos chamados espaços educativos não formais, como oficinas, atividades lúdicas e projetos que dialogam com os saberes regionais, tais práticas ainda são insuficientes em escala para transformar profundamente o currículo e as práticas escolares.

Portanto, tais normativas contrariam a possibilidade de uma formação ampla e coerente com a afirmação da diversidade sociocultural constituinte dos territórios amazônicos, na perspectiva de construção de currículos que possam evidenciar o protagonismo dos povos que as habitam em seus diversos e complexos modos de ser e estar no mundo. É necessário, nessa perspectiva, que a educação seja construída coletivamente com a sua população, entremeando saberes que se voltam à produção da existência que se expressam nos aspectos ambientais, produtivos, sociais e culturais que incidem na reprodução da existência das infinitas formas de vida. Entende-se que a valorização dos saberes locais, produzidos nas comunidades amazônicas, é um imperativo para a transformação das políticas educacionais na região, articulada a processos de escuta ativa às especificidades dos sujeitos em seus territórios.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Macapá: SEED, 2018. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_e85463d6c41a4c6727bd9958fddfaf71.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

ANDRADE, Antonia Costa; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. As interfaces da relação público-privada na Formação de Professores/as: A BNCC e o lugar das universidades na Região Norte do Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2022. DOI: 10.21573/vol38n002022.122805. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122805>. Acesso em: 21 out. 2025.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - educação é a base**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEM_BRODE2017.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018b**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 120-122, 18 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2025.

CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238–261, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813>. Acesso em: 17 out. 2025.

CARVALHO, R. F. de; ALGEBAILLE, E.; CARVALHO, D. D. A. de. Estado, aparelhos privados de hegemonia e educação no Brasil: explicitação da direção e do domínio de classe no planejamento de políticas públicas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, n. 1, p. 1–28, e024003, 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2456. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2456>. Acesso em: 22 out. 2025.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23206. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 14 out. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010. 231 p.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. Chapecó: Editora Argos, 2007. ISBN 978-85-7897-253-0.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CAMARGO, Leila Maria; GOMES, Raimunda Kelly; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 142–178. ISBN 978-85-5696-793-0.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 11–37. ISBN 978-85-5696-793-0.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014, p. 1530-1555. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 15 out. 2025.

MINTO, Lalo Watanabe. **O avesso das evidências: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo**. Marília: Lutas Anticapital, 2023. 149 p. ISBN 978-65-85404-12-9.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônia**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RORAIMA. **Referencial Curricular de Roraima: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. SEED, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf. Acesso em 15 nov. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003. 263 p.

TREVISOL, Marcio Giusti; SCHOENARDIE, Davi Alexandre. O papel das humanidades na BNCC mediante o ideário da educação tecnológica. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e45128, 2024. DOI: 10.15448/2179-8435.2024.1.45128. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/45128>. Acesso em: 22 out. 2025.

Recebido em: 25 de outubro de 2025

Aprovado em: 02 de novembro de 2025